



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y
COMUNICACIÓN SOCIAL**

TESIS DOCTORAL

**“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el
Pensamiento Profesional de Docentes de la Universidad Nacional
Autónoma de Honduras”**

Doctoranda: Milgian Dixiana Martínez Ordóñez (ORCID: 0000-0002-5715-0320)

Director: Dr. Miguel Sola Fernández (ORCID: 0000-0001-9195-1597)

Co-directora: Dra. Noelia Alcaraz Salarirche (ORCID: 0000-0002-5296-5248)

Abril, 2024



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EL CASO: LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PENSAMIENTO PROFESIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS.

Realizada bajo la tutorización de JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ y dirección de JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ y NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 12 de ABRIL de 2024

Fdo.: MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ Doctorando/a	Fdo.: JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ Tutor/a
Fdo.: JUAN MIGUEL SOLA FERNANDEZ	Fdo.: NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE
Directores de tesis	



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Noelia Alcaraz Salarirche y Miguel Sola Fernández, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores de la tesis doctoral presentada por Dña. **Milgian Dixiana Martínez Ordóñez**, titulada: *El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*.

CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural y documentación pertinente, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Firmado (directores de tesis UMA):

Dña. Noelia Alcaraz Salarirche

D. Miguel Sola Fernández

Málaga, 12 de abril de 2024



RESUMEN

Esta investigación proporciona una visión general de la coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de un grupo de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y destaca la importancia de una reflexión crítica sobre la metodología de enseñanza y la diversificación de las experiencias metodológicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La investigación se enfoca en analizar, a través de un estudio de caso, la coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de un grupo conformado por 15 docentes de educación superior, principiantes y experimentados/experimentadas, con relación a la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La metodología utilizada incluyó entrevistas semiestructuradas, análisis documental y grupos focales con estudiantes y profesores. Los resultados del estudio indican que la mayoría de las y los docentes participantes tienen una disposición positiva hacia la investigación y proporcionaron información valiosa. Sin embargo, se observó un enfoque transmisionista en la metodología de enseñanza, sin un análisis crítico sobre las estrategias implementadas. Además, se destaca la importancia de vincular los contenidos con la práctica y la investigación, y se aprecia la incorporación de métodos más contemporáneos como el aula invertida o el aprendizaje experiencial. En cuanto a la evaluación, se encontró que los profesores se enfocan en la presentación de tareas y exámenes, pero no se aprecia una reflexión profunda sobre la metodología de enseñanza. De manera general, se observaron discrepancias entre las creencias, concepciones, percepciones, sentidos y significados de las y los docentes respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la planificación de sus acciones didácticas, y los contenidos, metodología y evaluación, con respecto a lo que realmente llevan a cabo en el aula de clase con sus estudiantes. También se destaca la importancia de diversificar las estrategias y modalidades de formación pedagógica para potenciar en las y los docentes su capacidad de analizar sus prácticas, para que estas sean más reflexivas, y superar de esta manera modelos didácticos puramente transmisivos.

Palabras clave: análisis de la práctica docente, teorías declaradas, teorías en acción, creencias docentes, perspectiva didáctica





AGRADECIMIENTO

Agradezco sinceramente a Dios Todopoderoso por permitirme culminar este arduo y enriquecedor proceso de obtención del grado de doctorado. Expreso mi profundo agradecimiento a mis hijos, Alder, Kevin y Edwin, a mi padre y a mi madre, quienes, con su inquebrantable apoyo, han sido el pilar fundamental en mi formación y perseverancia a lo largo de este camino.

Mi reconocimiento especial se dirige al director de tesis, el Dr. Miguel Sola, y a mi co-directora de Tesis, la Dra. Noelia Alcaraz, a quienes a pesar de la distancia geográfica, les he sentido muy cercanos, y cuya singularidad, apertura y guía constante han marcado significativamente esta etapa académica. Aprecio sinceramente su acompañamiento brindado, la dirección oportuna y la dedicación constante que han demostrado a lo largo de este proceso de investigación.

Agradezco también a mis amigos, cuya comprensión y apoyo constante han sido un sostén invaluable en momentos cruciales.

Especial gratitud a mi amigo, cuya sincera preocupación y asesoramiento a lo largo de estos casi cuatro años, e incluso antes, han dejado una huella imborrable en mi experiencia académica y profesional.

No puedo pasar por alto el reconocimiento a todo el profesorado que, a lo largo de mi formación académica, han contribuido de manera significativa para alcanzar este importante hito en mi vida personal, académica y profesional. Asimismo, agradezco a las y los docentes que participaron en la investigación, ofreciendo generosamente su colaboración al permitirme entrevistarles, observar sus clases, revisar sus guías docentes y que proporcionaron otros valiosos insumos que permitieron el satisfactorio desarrollo de esta investigación.

En conjunto, este viaje académico ha sido posible gracias a la contribución desinteresada de numerosas personas, cuyo respaldo y generosidad han sido fundamentales para mi crecimiento y éxito. A cada uno de ustedes, mi más sincero agradecimiento.





ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Foco de la investigación.....	17
1.3 Justificación	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Las teorías declaradas en la docencia universitaria.....	20
2.2 Las teorías en acción por los profesores universitarios	26
2.2.1 El proceso de planificación de las prácticas pedagógicas	33
2.2.2 Los contenidos, elemento importante en la práctica pedagógica	35
2.2.3 La metodología de enseñanza-aprendizaje: el “cómo” de la práctica pedagógica	36
2.2.4 La evaluación educativa: sobre el cómo pueden mejorar mis estudiantes y cómo puedo mejorar mi práctica	38
2.2.5 La práctica pedagógica después de la pandemia: Lecciones aprendidas	40
2.3 La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario.....	42
2.3.1 Formación pedagógico-didáctica, la gran olvidada	47
2.3.2 Necesidades formativas del profesorado universitario.....	50
2.3.3 Modalidades de formación docente	57
2.4 El análisis de la práctica docente	75
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	81
3.1 Paradigma y enfoque de investigación	81
3.2 Tipo de investigación	83
3.3 Categorías de análisis.....	88
3.4 Sujetos participantes.....	90
3.4.1 Criterios de selección de los informantes	92
3.5 Proceso de recolección de los datos.....	93
3.5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	95
3.6 Procedimiento para el análisis de datos.....	102
3.6.1 Proceso de transcripción y organización de la información	102





3.6.2 Proceso de categorización y recategorización.....	103
3.6.3 Proceso para el análisis de los datos.....	103
3.6.4 Triangulación metodológica y de sujetos	104
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	106
4.1 Niveles de reflexión de los profesores	107
4.1.1 Niveles de reflexión de los profesores principiantes	108
4.1.2 Niveles de reflexión de los profesores experimentados.....	109
4.2 Análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes.....	111
4.2.1 Teorías declaradas por los profesores principiantes.....	111
4.2.2 Características de las teorías en acción de los profesores principiantes	121
4.2.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes.....	124
4.2.3.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a la planificación de la enseñanza-aprendizaje	125
4.2.3.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a los contenidos didácticos	127
4.2.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje.....	129
4.2.3.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a la evaluación de los aprendizajes	130
4.3 Análisis de las teorías declaradas y de las teorías en acción de los profesores experimentados	132
4.3.1 Teorías declaradas por los profesores experimentados	132
4.3.2 Características de las teorías en acción de los profesores experimentados	143
4.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados	145
4.3.3.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a la Planificación de la enseñanza-aprendizaje	147
4.3.3.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a los Contenidos didácticos	149





4.3.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a las Metodologías de enseñanza-aprendizaje	151
4.3.3.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a la Evaluación de los aprendizajes... ..	151
4.4 Contrastes entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores, según cada área de conocimiento	153
4.4.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura	154
4.4.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología	160
4.4.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia	168
4.4.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología	175
4.4.5 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería.....	182
4.4.6 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía	190
4.4.7 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas	196
4.5 Significados y sentidos que otorgan los profesores a la formación pedagógico-didáctica.....	203
4.5.1 Significados y sentidos que otorgan los profesores principiantes a la Formación pedagógico-didáctica	205
4.5.2 Significados y sentidos que otorgan los profesores experimentados a la Formación pedagógico-didáctica	207
4.6 Estrategias de formación identificadas para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas	209
4.6.1 Estrategias de formación identificadas por los profesores principiantes para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas .	210
4.6.2 Estrategias de formación identificadas por los profesores experimentados para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas ...	211
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	214
5.1 Conclusiones del estudio	214





5.2 Limitaciones del estudio	224
5.3 Prospectiva y futuras líneas de investigación	225
REFERENCIAS	226
ANEXOS	280
Anexo No. 1.- Cuestionario de identificación de las concepciones y modelos didácticos de los profesores universitarios.....	280
Anexo No. 2.- Guion para entrevista con profesores principiantes y experimentados	284
Anexo No. 3.- Matriz de revisión de las programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados.....	286
Anexo No. 4.- Guion para entrevista a profundidad con profesores universitarios	289
Anexo No. 5.- Guía de observación de las prácticas docentes de los profesores principiantes y experimentados.....	291
Anexo No. 6.- Matriz de revisión de los diarios reflexivos elaborados por los profesores	293
Anexo No. 7.- Guion para taller de discusión con profesores, sobre el análisis de las prácticas docentes, a partir de un estudio de caso ficticio.....	295
Anexo No. 8.- Guion para grupo focal con estudiantes matriculados con los profesores que participan en la investigación	298
Anexo No. 9.- Constancia de Visita a Universidad de Málaga	300
Anexo No. 10.- Resultados individuales de cada uno de los profesores que conformaron los casos de estudio.....	301





ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Niveles en el desarrollo profesional del profesorado universitario	44
Tabla 2.- Etapas en la Vida Profesional de las y los Docentes	46
Tabla 3.- Niveles en la formación pedagógica.....	48
Tabla 4.- Competencias y Ejemplos de Acciones Formativas que Desarrollan Universidades Españolas	17 55
Tabla 5.- Duración de algunas modalidades comúnmente empleadas en la formación del profesorado universitario	61
Tabla 6.- Clasificación de los niveles de reflexión docente, sus criterios y elementos	79
Tabla 7.- Tipos de estudios de caso, según el tiempo o construcción de teoría	86
Tabla 8.- Contraste entre las categorías iniciales y las categorías finales de análisis	88
Tabla 9.- Informantes con sus respectivos códigos, según a las áreas de conocimiento y los departamentos de la universidad a los que pertenecen.....	93
Tabla 10.- Frecuencias de código resultantes a partir de los comentarios realizados por las/los expertas/expertos.....	94
Tabla 11.- Profesores principiantes según los niveles de reflexión identificados	109
Tabla 12.- Profesores experimentados según los niveles de reflexión identificados	110
Tabla 13.- Contraste entre lo que los profesores principiantes declaran y hacen respecto a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación.....	124
Tabla 14.- Contraste entre lo que los profesores experimentados piensan, declaran y hacen respecto a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación	146
Tabla 15.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Planificación del proceso didáctico	154
Tabla 16.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la selección y organización de los contenidos	156
Tabla 17.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Metodología de enseñanza- aprendizaje.....	157





Tabla 18.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Evaluación de los aprendizajes.....	159
Tabla 19.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Planificación del proceso didáctico	160
Tabla 20.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la selección y organización de los Contenidos.....	162
Tabla 21.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	164
Tabla 22.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	166
Tabla 23.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la Planificación del proceso didáctico	168
Tabla 24.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la selección y organización de los contenidos.....	170
Tabla 25.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje.....	172
Tabla 26.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la evaluación de los aprendizajes	174
Tabla 27.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Planificación del proceso didáctico	176
Tabla 28.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la selección y organización de los Contenidos	178
Tabla 29.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	180





Tabla 30.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Evaluación de los aprendizajes	181
Tabla 31.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Planificación del proceso didáctico	183
Tabla 32.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos.....	185
Tabla 33.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	187
Tabla 34.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Evaluación de los aprendizajes	188
Tabla 35.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Planificación del proceso didáctico	190
Tabla 36.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos.....	192
Tabla 37.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	194
Tabla 38.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Evaluación de los aprendizajes	195
Tabla 39.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Planificación del proceso didáctico	197
Tabla 40.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos.....	198
Tabla 41.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje.....	200





Tabla 42.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Evaluación de los aprendizajes	202
Tabla 43.- Contraste entre los significados y sentidos que otorgan los profesores principiantes y los experimentados a la formación pedagógico-didáctica	204
Tabla 44.- Contraste entre las estrategias de formación pedagógico-didáctica que identifican los profesores principiantes y los experimentados que les puede aportar para mejorar su capacidad de reflexión y análisis de la propia práctica.....	210
Tabla 45.- Métodos de enseñanza-aprendizaje, según frecuencia, declarados por la Profesora Experimentada CY en su programación didáctica (guía docente)	306
Tabla 46.- Frecuencia de actividades de evaluación planteadas por la Profesora Experimentada CY en su programación didáctica (guía docente), según su finalidad y agente	308
Tabla 47.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada CY	332
Tabla 48.- Métodos de enseñanza-aprendizaje, según frecuencia, declarados por el Profesor Principiante VL en su programación didáctica (guía docente)	365
Tabla 49.- Frecuencia de actividades de evaluación planteadas por el Profesor Principiante VL en su programación didáctica (guía docente), según su finalidad y agente	369
Tabla 50.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante VL.....	397
Tabla 51.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada L.....	428
Tabla 52.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante S.....	459
Tabla 53.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada R	500
Tabla 54.- Sistema de evaluación propuesto en la programación didáctica.....	512
Tabla 55.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante B.....	534
Tabla 56.- Contraste entre las teorías declaradas y las teorías en acción del Profesor Experimentado G	654





ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Dimensiones del pensamiento y conocimiento práctico.....	23
Figura 2.- Interacción docente-estudiante, en el marco de las teorías en acción	28
Figura 3.- Fuentes a partir de las cuales se recolectó la información para realizar el contraste de los resultados encontrados	104
Figura 4.- Teorías declaradas por los profesores principiantes en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación	112
Figura 5.- Teorías en acción de los profesores principiantes en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación	122
Figura 6.- Teorías declaradas por los profesores experimentados en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación	133
Figura 7.- Teorías en acción de los profesores experimentados en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación	144
Figura 8.- Necesidades de formación identificadas como prioritarias por los profesores principiantes y experimentados	204



CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La docencia demanda, además de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes inherentes al área disciplinar que atienden las y los profesionales que a ella se dedican, de actividades relacionadas con la dimensión pedagógica que les permitan tener un desempeño satisfactorio y de calidad en el aula. Una de esas actividades es el análisis de la práctica docente, lo cual implica estudiar las creencias, concepciones, cuestionamientos y problemáticas en función de las propias experiencias, reflexionando sobre los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y las finalidades educativas, que constituyen el elemento narrativo de dicho análisis (Barnett, 2001; Barreto et al., 2011; Sparks-Langer y Colton, 1991).

De acuerdo con distintos autores, entre ellos Barnes et al. (2020), Chrysostomou y Philippou (2010), Gorodokin (2017) y Schommer (2004), las creencias de las y los docentes evolucionan de manera positiva conforme progresan en su carrera profesional, permitiéndoles también modificar su forma de producir conocimiento e interpretar las teorías educativas. Avanzar en la reflexión respecto a las prácticas docentes representa una importante transición en la perspectiva didáctica (Montanares y Junod, 2018); en esa línea cabe señalar que las creencias sobre las cuales las y los docentes construyen sus prácticas, son factores estructurales que influyen de manera importante en la calidad de sus acciones didácticas, así como en los proyectos y propósitos de intervención pedagógica (Gorodokin, 2017).

Desde la mirada de autores como Figueroa y Páez (2008) y Hurtado et al. (2015), una participación activa en procesos de formación docente aporta a la reflexión de los profesores universitarios sobre su práctica docente; por su parte, Pérez Gómez y Gimeno (1992) señalan que la formación y el estadio de ejercicio profesional son también factores que inciden en cómo los profesores piensan sobre la educación, el cual puede llevar a un profesor a interesarse en analizar su propia práctica; por ello, es menester que la formación docente promueva el trabajo reflexivo en el profesorado.

En línea con lo anterior, a partir de un estudio de caso con 15 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) que laboran en los departamentos de Arquitectura, Odontología, Historia, Sociología, Ingeniería, Filosofía y Lenguas, nuestra investigación pretende indagar respecto a las teorías declaradas o proclamadas, y las teorías en acción o en uso por parte de las y los docentes, así como los sentidos y significados que atribuyen a la formación pedagógica recibida, con miras a determinar de qué manera dicha formación incide en sus prácticas pedagógicas, comprendiendo que, como señalan Cañedo y Figueroa (2013, p. 2): “el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos



intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente", por lo que el profesorado es, a su vez, quien investiga y sobre quien se investiga.

Desde este escenario, coincidimos con los mismos autores respecto a que las y los docentes de las universidades deben "asumir su actividad académica como una carrera de vida y usar los recursos a su alcance para mejorar su capacidad profesional y poseer una actitud crítica que le permita hacer aportaciones a la institución" (p. 3).

En ese orden de ideas, podemos afirmar que si bien las instituciones de educación superior pueden ofertar acciones y programas de formación, deben asegurarse de su la calidad e impacto en las prácticas pedagógicas del profesorado, a través de diversas estrategias que permitan la recolección de información relevante para la toma de decisiones entorno a la mejora de la formación (Alcaraz et al., 2012), considerando tanto los objetivos establecidos, como las necesidades de los receptores, en función de criterios y estándares de evaluación bastante claros y concisos (Stake, 2006).

En el contexto particular de nuestra investigación, es importante señalar que durante los últimos años, si bien la UNAH ha venido implementado diversas acciones formativas de manera aislada, y actualmente se encuentra trabajando en estructurar una propuesta más sistemática, estas iniciativas no han sido aún aprobadas, por lo que gran parte del profesorado no se ha visto beneficiado de estas iniciativas.

Ante esta situación, si bien hubiera sido deseable estudiar un programa de formación vigente en la universidad, la realidad institucional me lleva a centrarme en docentes que, de manera aislada, han tenido acceso a oportunidades de formación pedagógica, por lo que he seleccionado a una porción de dicho conjunto. Por tanto, el estudio se centra en un grupo de docentes que, de manera aislada e independiente, se han formado respecto a la dimensión pedagógico-didáctica. Se considera que este grupo de docentes que han realizado esfuerzos personales en materia formativa, puede aportar percepciones y experiencias valiosas para proponer algunas estrategias de formación que enriquezcan los programas institucionales que la UNAH busca implementar en un futuro cercano.

Como profesora del Departamento de Pedagogía y habiendo desempeñado roles de mentora y formadora en distintas iniciativas formativas, me interesa analizar las vivencias de las y los docentes, sus percepciones, concepciones, creencias y los significados que atribuyen a los diferentes aspectos de sus prácticas pedagógicas, aspectos que inciden en lo que piensan, lo que declaran hacer, y lo que en realidad ejecutan, con miras a que, a partir de los resultados de nuestro estudio, se aporten insumos que permitan fortalecer las futuras propuestas formativas institucionales.



1.2 Foco de la investigación

Desde el contexto anterior, el foco de la investigación fue *analizar la coherencia entre lo que expresan hacer y lo que hace un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*.

En este sentido, las preguntas que orientaron la investigación fueron:

- ¿Cuáles son los niveles de reflexión que prevalecen en las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas?
- ¿Sobre qué elementos teóricos declara un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas sustentar sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué características pueden identificarse en el accionar didáctico de un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas?
- ¿Hasta qué punto existe coherencia entre lo que declara hacer y lo que realmente implementa en sus prácticas pedagógicas un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas?
- ¿Qué significados y sentidos otorga un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentados a la formación pedagógica en la que ha participado?
- ¿Qué estrategias de formación podrían resultar más efectivas para fortalecer las capacidades de análisis y reflexión de las propias prácticas pedagógicas, de acuerdo con un grupo de docentes principiantes y experimentados/experimentadas?

1.3 Justificación

Este estudio resulta de interés y relevancia debido a que las y los docentes se forman en una disciplina específica, pero requieren desarrollar competencias en la dimensión pedagógica, que les permitan desempeñarse satisfactoriamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Schön (1992) señala que la formación docente debe hacer énfasis tanto en el conocimiento disciplinar como en la reflexión sobre la práctica. Por ello, es importante investigar si la formación promueve la reflexión y el análisis crítico de sus prácticas, para identificar fortalezas y áreas de mejora, contemplando en este sentido lo que las y los docentes piensan, lo que dicen hacer, y lo que realmente llevan a cabo, tal como propone Fenstermacher (1994).

Desde este escenario, como afirma Pajares (1992), las creencias constituyen un filtro a través del cual se interpretan todas las experiencias posteriores de formación y desempeño docente. En ese orden de ideas, el estudio aporta conocimiento sobre las modalidades que podrían impactar más efectivamente en el aprendizaje y desempeño de las y los docentes de la UNAH, en línea con los que propone Kagan (1992) respecto a que las creencias definen las prácticas.

Un aspecto relevante en la formación pedagógica es el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido o CDC, según lo conceptualizado por Shulman (1987). Este autor sostiene que las y los docentes requieren dominar tanto los aspectos disciplinares como didácticos de las asignaturas que enseñan. Por lo tanto, al evaluar sus teorías declaradas es importante reconocer cuán apropiado resulta su CDC para transponer los contenidos de manera comprensible y significativa para los estudiantes.

La metodología cualitativa, con estudio de casos, aplicando entrevistas, análisis documental, grupos focales y observaciones de aula, propicia una comprensión profunda sobre las creencias, concepciones, sentidos y significados respecto a la enseñanza y el aprendizaje, otorgados por las y los docentes que, por iniciativa propia, han participado en procesos de formación pedagógico-didáctica, y de qué manera son coherentes con la manera en que desarrollan sus procesos didácticos. En ese orden de ideas, se espera que los resultados contribuyan a orientar el diseño de programas de formación pedagógico-didáctica que mejoren la capacidad de reflexión de las y los docentes universitarios para analizar su propia práctica educativa, tomando en cuenta lo planteado por Schön (1987) acerca de la reflexión en la acción y sobre la acción.

En línea con lo anterior, Yin (2009) y Stake (2007) consideran que el estudio de casos permite una aproximación en profundidad al objeto de estudio, pues facilita la comprensión detallada del fenómeno en su contexto real, por lo que se aplicó esta estrategia en nuestra investigación para lograr análisis cualitativos ricos en datos, que posibilitaran interpretar de la manera más completa posible las perspectivas didácticas de las y los docentes, lo que dicen hacer y lo que en realidad aplican.

La frase “el papel aguanta con lo que le pongan” representa claramente la idea que se tiene respecto a que no siempre lo que se dice es lo que realmente se lleva a cabo, ya sea por evitar ser políticamente incorrecto, por no salir de ciertas zonas de confort, o quizás por evitar defraudar las expectativas de la institución. Por tanto, investigar la coherencia entre estos aspectos resulta no solo de interés, sino una necesidad para comprender las perspectivas didáctico-pedagógicas de las y los docentes de las universidades, como afirma Zeichner (1994).

Tradicionalmente la formación docente en la educación superior ha hecho énfasis en los aspectos disciplinares, descuidando la dimensión pedagógica tal como lo señalan Chaliés y Durand (2000). Sin embargo, se requiere del desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas en el profesorado, a fin de mejorar la calidad del proceso formativo. Por ello resulta fundamental, desde la perspectiva de Knowles et al. (2005), indagar sobre las estrategias y modalidades formativas que evidencian mayores cambios en las concepciones sobre el aprendizaje y las prácticas docentes.



Considerando este escenario, a través del presente estudio pretendemos reconocer las coherencias y divergencias en las prácticas pedagógicas de las y los docentes de educación superior de acuerdo con su forma de concebir el proceso didáctico, esto es, sus teorías declaradas, y lo que en realidad implementan con los estudiantes, es decir, sus teorías en acción, tal como plantean Antonesei y Radu (2016) al proponer analizar la relación entre lo que se dice y lo que se hace en la docencia. Con ello, siguiendo los postulados de Pajares (1992), se busca determinar las concepciones, creencias, obstáculos y necesidades de aprendizaje de las y los docentes.

La investigación cobra relevancia al dirigirse específicamente a profesores y profesoras de la UNAH, dado que la institución aun no cuenta con un plan ni programas de formación legalmente aprobados por las instancias correspondientes, por lo que los resultados del estudio pueden brindar importantes insumos para posibles redefiniciones de los programas formativos, principalmente en materia pedagógico-didáctica.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este epígrafe se presenta la fundamentación teórica de la investigación, desde cinco ejes fundamentales: las teorías declaradas o proclamadas por las y los docentes de educación superior, las teorías en acción o en uso, la formación pedagógico-didáctica, y el análisis de la práctica educativa.

En cuanto a las teorías declaradas, se revisan a la luz de la literatura, los planteamientos que, desde el discurso, manifiestan las y los docentes acerca de sus prácticas pedagógicas; por otro lado, sobre las teorías en acción, se plasman los resultados de estudios y los planteamientos de diferentes autores respecto a cómo las y los docentes llevan a cabo su quehacer docente, el cual muchas veces discrepa con su discurso.

Sobre la formación pedagógico-didáctica, se analiza lo que la literatura plantea acerca de las necesidades formativas de las y los docentes, así como la manera en que esta incide en sus prácticas educativas y las modalidades que tienen mayor impacto en su quehacer.

Sobre el análisis de la práctica educativa, se identifican las categorías a considerar al reflexionar en torno al quehacer docente, los enfoques y modelos de análisis, así como lo que apuntan algunos estudios al respecto.

Al revisar lo que plantea la literatura sobre estos ejes se busca una comprensión integral del objeto de estudio, aportando de esta forma un sustento teórico sólido del trabajo de campo desarrollado, que permita un contraste bien argumentado entre el estado de la cuestión y los hallazgos realizados en el marco de la investigación.

2.1 Las teorías declaradas en la docencia universitaria

Las teorías declaradas por el profesorado universitario se refieren a aquellos principios pedagógicos y postulados educativos que expresan seguir en sus prácticas didácticas. En ello tienen mucho que ver las creencias de las y los docentes, dado que, de acuerdo con Sola (1999, 2000), influyen en su forma de entender la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y cómo se relacionan con sus prácticas pedagógicas, según lo que han interiorizado a partir de sus experiencias personales, sociales y profesionales, y cómo las han modificado o mantenido a lo largo de su trayectoria.

Sin embargo, en varios casos se observa una falta de coherencia entre estos fundamentos proclamados y las acciones concretas de los profesores en el aula (Moreno et al., 2020). Esta divergencia responde en parte al predominio de un modelo de racionalidad técnica en la formación tradicional de las y los educadores de este nivel, enfocado principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos,

bajo el supuesto de que serán directamente aplicados por las y los docentes en formación cuando ejerzan la práctica educativa (Olmos-Rueda y Pattier, 2023).

El predominio de dicho modelo formativo ha contribuido a la divergencia entre la teoría y la práctica docente, ya que se centra principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, asumiendo que las y los docentes en formación aplicarán directamente estas enseñanzas cuando ejerzan sus prácticas; sin embargo, esta perspectiva limitada no considera la complejidad y dinámica del aula, donde se enfrentarán a situaciones cambiantes y desafiantes, por tanto, se necesita más que una mera transferencia de conocimientos teóricos. Al respecto, Paricio (2024) señala que las preguntas que el profesorado se hace determina su calidad como docentes.

En ese sentido, la docencia requiere habilidades más amplias, como la reflexión crítica, la adaptabilidad y la creatividad; no obstante, el modelo de racionalidad técnica no fomenta estas habilidades, reduciendo a las y los docentes a meros ejecutores de decisiones preestablecidas. Para abordar esta brecha, es fundamental incorporar en la formación docente espacios para la reflexión, la práctica y la construcción activa de conocimiento pedagógico, permitiendo a las y los futuros educadores desarrollar una visión más completa y contextualizada de su labor en el aula.

Sobre ello, Medina y Rigo (2019) señalan que la mayoría de las investigaciones en didáctica universitaria coinciden en evidenciar un desfase entre las concepciones que las y los docentes expresan verbalmente sobre enseñanza y aprendizaje, y lo que efectivamente llevan a cabo en las aulas en su rol de educadores. En ese sentido, se ha identificado que los discursos sobre la forma en que deberían formarse las y los estudiantes no siempre se corresponden con sus acciones pedagógicas observadas.

Esta inconsistencia tiene implicaciones importantes en la satisfacción de los actores educativos y la calidad de los procesos formativos. Según reportan Jara et al. (2019), diversos estudios constatan que tanto estudiantes como docentes de instituciones universitarias declaran sentirse insatisfechos con sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en este nivel. Entre otros factores, se menciona la disonancia entre lo que las y los docentes dicen que es una buena educación y sus prácticas pedagógicas cotidianas.

En esa línea, Sáez y Cortés (2019) plantean que gran parte de los saberes y recursos que poseen las y los docentes son de naturaleza tácita o inconsciente, como conocimientos, competencias, actitudes, emociones, creencias y valores que subyacen a la forma en cómo los profesores conciben la educación. Por tanto, no necesariamente hay una articulación fluida entre ese bagaje pedagógico implícito

construido a través de su experiencia, y las teorías didácticas que declaran seguir explícitamente en su discurso como formadores.

Esto se relaciona con lo que Hevia et al. (2019) y Rodrigo y Marrero (1993) identificaron como “teorías implícitas” de las y los docentes sobre la enseñanza, las cuales hacen referencia a construcciones conceptuales personales, derivadas de sus experiencias previas como estudiantes, de las interacciones con colegas docentes y de su propia práctica. Con frecuencia dichas teorías implícitas, de naturaleza fundamentalmente intuitiva y espontánea, son más determinantes en su actuar pedagógico real que los fundamentos teóricos formales que declaran verbalmente.

Por tanto, se requiere de estrategias intencionadas orientadas a analizar y reelaborar las teorías implícitas a partir de la reflexión colectiva sobre situaciones del aula, para desarrollar progresivamente en las y los docentes de universidad una mayor consciencia pedagógica, fundamentada y coherente (Martínez-Ayala et al., 2019). Este puede ser un camino prometedor para superar la retórica sobre el deber ser de la educación superior, frecuentemente distanciada de las prácticas concretas.

Las metodologías activas son una buena alternativa para la formación docente, ya que buscan promover experiencias situadas de indagación, experimentación y reflexión crítica sobre las concepciones y actuaciones pedagógicas en la educación universitaria, con el objetivo de reconstruir los saberes didácticos de las y los docentes desde y para la práctica.

La Lesson Study es una de estas propuestas emergentes, que permite articular teoría y experiencia docente mediante la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría reconstruida, contemplando sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones, tal como plantean Pérez et al. (2015).

Figura 1.- Dimensiones del pensamiento y conocimiento práctico



Fuente: Tomado de Pérez et al. (2015)

Dicha reconstrucción teórica hace posible que el conocimiento práctico derive en pensamiento práctico, proceso que contempla la planificación colaborativa, implementación y análisis colectivo de clases, concibiendo a las y los docentes como investigadores de su propio quehacer. Asimismo, posibilita someter a prueba las nociones teóricas en escenarios reales de aprendizaje, para reafirmar aquellos postulados didácticos que se evidencian productivos o cuestionar críticamente aquellos supuestos que no se armonizan con los procesos formativos deseados.

Otra técnica que ofrece interesantes posibilidades para conectar los fundamentos teóricos formalizados con el saber práctico y experiencial de las y los docentes es la documentación pedagógica en la cual, mediante el registro y sistematización analítica de prácticas de enseñanza, se activan procesos metacognitivos de interpretación compartida que permiten a las y los docentes reconstruir sus concepciones sobre lo que significa educar en el contexto universitario. De este modo también se favorece la integración entre las nociones pedagógicas declaradas y los comportamientos didácticos situados (Fernández-de-Castro et al., 2023).

Un estudio desarrollado por Moreno et al. (2020) en una universidad argentina analizó las concepciones de enseñanza y aprendizaje presentes en los discursos

de docentes de carreras de ingeniería, contrastando estos fundamentos declarados con las opiniones de los estudiantes respecto a cómo estas ideas se reflejaban en las prácticas áulicas de sus profesores. Los resultados evidenciaron contradicciones importantes entre el plano conceptual y el comportamental. Mientras los profesores verbalizaban nociones constructivistas sobre la necesidad de un aprendizaje significativo y centrado en el alumno, los estudiantes reportaban clases fundamentalmente expositivas y centradas en los contenidos.

Sin duda, las visiones contrapuestas entre docentes y educandos constituye solo una aproximación parcial al problema. Se requiere avanzar en la investigación con otras metodologías que permitan caracterizar de modo más preciso las prácticas pedagógicas y su relación con las teorías declaradas. No obstante, este estudio ilumina una faceta de la complejidad del fenómeno y cómo las brechas halladas tienen profundas raíces históricas en la configuración de la profesión académica universitaria, tradicionalmente más enfocada y reforzada en la reproducción de saberes disciplinares que en la construcción de conocimientos pedagógicos situados (González, 2022).

Por otro lado, en la indagación documental realizada en Chile por Olmos-Rueda y Pattier (2023) se describe cómo en las últimas décadas las políticas sobre educación superior en América Latina han enfatizado progresivamente la importancia de que el profesorado universitario se forme y asuma cada vez más el rol de “docente”, atendiendo de modo más consciente e intencionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no solo como “especialistas” reproductores de un saber academicista. Este tránsito demanda profundos procesos de reflexión, así como cambios en la cultura institucional predominante y en los modos de concebir la labor de educar, dado que como comenta Sola (2000), muchas de las características de la ideología social y los discursos presentes en las reformas, tienen parte de responsabilidad en ciertas creencias que se han arraigado en el pensamiento profesional de las y los docentes, y que repercuten en sus prácticas.

En la misma línea, Coudannes et al. (2023) subrayan la relevancia de las concepciones y creencias pedagógicas de los profesores para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Estas ideas implícitas que subyacen a la actuación docente son determinantes, ya que condicionan su percepción sobre los estudiantes, la interacción en el aula, la selección de contenidos, las tareas y la evaluación. Pero paradójicamente la investigación al respecto es aún muy escasa, en contraste con la proliferación de estudios sobre estos temas en docentes de básica y media.

Estos estudios han identificado, entre otros aspectos, la persistencia de un modelo de enseñanza tradicional basado en la acumulación de conocimientos acabados por parte del alumno, en muchas de las creencias que verbalizan los profesores sobre

educación superior. Asimismo existe confusión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, concibiéndose el primero como la causa directa e inmediata del segundo mediante la transmisión de información de docentes a estudiantes (Moreno et al., 2020).

En relación con estos planteamientos, Jara et al. (2019) analizó las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de 15 docentes de universidades en Puerto Rico mediante la aplicación de un cuestionario y el uso de grupos focales. Entre los resultados, los autores identificaron tres grandes categorías de creencias pedagógicas entre los participantes: centradas en la enseñanza, donde las y los docentes tienen el rol protagónico; centradas en el aprendizaje, que enfatizan las experiencias y procesos de los estudiantes; y creencias eclécticas, que intentan articular ambas dimensiones. Se evidencia así la coexistencia de distintas posturas teóricas, más o menos integradas respecto a lo que las y los docentes creen y conciben de la educación y sus distintas aristas.

El estudio de Olmos-Rueda y Pattier (2023) con docentes de carreras de Pedagogía corroboró la presencia de concepciones tradicionales sobre enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria, que se expresan en metáforas como estudiantes siendo contenedores vacíos a llenar de conocimientos, o docentes como transmisores y transmisoras de verdades incuestionables. Si bien menos frecuentes, también hallaron nociones más innovadoras centradas en el aprendizaje significativo, en la participación activa de las y los estudiantes y en el rol mediador de las y los docentes. Esta diversidad da cuenta del carácter multidimensional, evolutivo y contextualmente situado de las teorías declaradas que construye el profesorado respecto a su labor formativa.

Desde este contexto, las teorías declaradas por las y los docentes de universidad sobre educación constituyen elaboraciones personales e informales que deben comprenderse e investigarse más profundamente, atendiendo a su complejidad, evolución y raíces implícitas divergentes. Lejos de ser bloques conceptuales formalizados y coherentes, las creencias pedagógicas del profesorado se asemejan más bien a collages multifacéticos de nociones derivadas de su historia como estudiantes, de interacciones con pares y de reflexiones sobre la propia práctica. Solo mediante la investigación crítica de estos supuestos arraigados, contrastándolos sistemáticamente con observaciones de las prácticas, se podrán promover mejoras consistentes en la calidad de la docencia y la formación universitaria.

En esta senda de profundización crítica, Olmos-Rueda y Pattier (2023) plantean la importancia de comprender más cabalmente la cultura institucional predominante en las universidades y escuelas de negocio de élite, sus suposiciones sobre el aprendizaje y liderazgo gerencial, y su impacto tanto en las declaraciones formales

como en los comportamientos informales de sus académicos. Observan que si bien existe una retórica sobre la relevancia de formar líderes íntegros y socialmente responsables, en la realidad operan lógicas que refuerzan paradigmas economicistas, individualistas y pragmáticos.

Por su parte, Moreno et al. (2020) problematiza los modos rutinarios e irreflexivos en que el mismo profesorado universitario suele abordar sus cursos, guiados más por inercias del pasado y demandas administrativas, que por una deliberación consciente sobre los propósitos formativos. El autor argumenta que transformar las creencias y prácticas docentes demanda procesos investigativos rigurosos que permitan a cada docente documentar, objetivar y reconfigurar sus propias creencias y concepciones pedagógicas, en diálogo crítico con pares que encarnan visiones alternativas.

En esta misma perspectiva, Coudannes et al. (2023) destacan el valor de las historias de vida, la indagación narrativa y la documentación pedagógica para activar en las y los docentes de las universidades una reflexión edificante sobre sus fundamentos y prácticas educativas. El rescate y análisis de experiencias biográficas y trayectorias docentes facilita develar supuestos tácitos e intuiciones arraigadas sobre la enseñanza, descentrándose de los discursos abstractos y prescriptivos tan frecuentes en la educación superior.

Siguiendo esta orientación, autores como Medina y Rigo (2019) recrean y aplican en la formación de profesores universitarios, la técnica de los episodios críticos narrados y analizados colectivamente para activar en los participantes una reconstrucción de las teorías personales desde las cuales interpretan y abordan dilemas habituales en sus clases. El contraste entre los marcos de referencia expresados en los comentarios y los patrones de actuación descritos en los episodios, permite objetivar inconsistencias y dilemas que posibiliten una reelaboración más consciente, informada y situada de los propios modelos pedagógicos.

Como corolario de este itinerario reflexivo, mayor consciencia del problema constituye ya un primer paso hacia formas renovadas de comprender y asumir la compleja tarea de educar en nuestras universidades. Pero se requiere sobre todo dejar atrás nociones simplistas sobre la relación entre el pensar y el actuar, entre las declaraciones formales y la conducta efectiva de las y los docentes, para transitar hacia paradigmas más complejos y multidimensionales, donde la coherencia se construye dinámicamente en un continuo diálogo experiencial entre principios y prácticas.

2.2 Las teorías en acción por los profesores universitarios

Como se ha indicado, las teorías declaradas están condicionadas por una serie de sentidos, significados, creencias y concepciones que tienen las y los docentes

respecto a la educación, el aprendizaje y la forma en cómo se llega a este. En esa línea, es importante señalar que las acciones de este colectivo están influenciadas no solo por lo que aprenden como producto de su formación disciplinar, incluso tampoco solo por su formación pedagógico-didáctica, sino también por otros aspectos dignos de un análisis profundo que nos permita conocer por qué las y los docentes actúan de la manera en que lo hacen.

Autores como Larramendy y Serulnicoff (2018) también consideran fundamental la implementación de instancias que conviertan a las prácticas en objeto de análisis y contraste entre pares, promoviendo la participación activa de las y los docentes, volviéndolos sujetos reflexivos y propositivos, trascender lo anecdótico, capaces de evaluar críticamente su desempeño. Esto permite reconstruir conceptualmente los procesos de enseñanza, mediante la reflexión sobre supuestos, métodos y resultados. Solo sometiendo la acción docente a deliberaciones guiadas, las teorías podrán interiorizarse y esos saberes abstractos se conviertan en prácticas concretas, ajustándose a las particularidades de cada contexto.

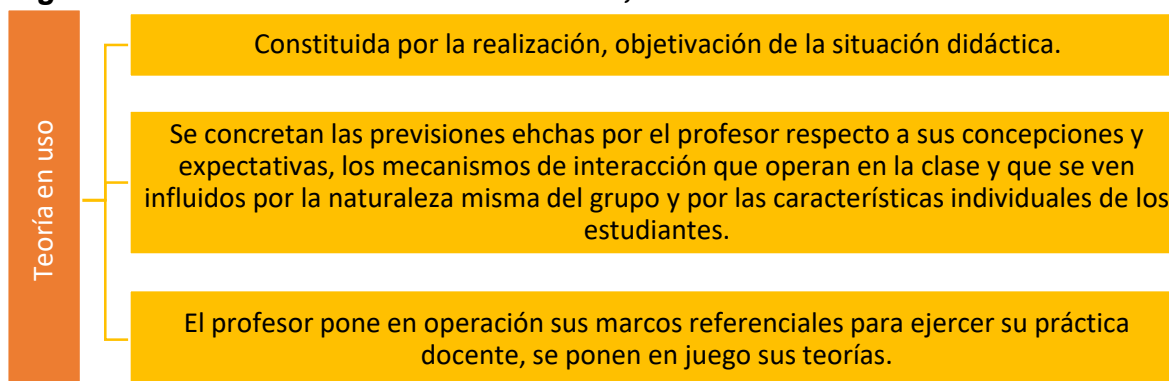
Siguiendo un enfoque similar, Pedrol et al (2018) proponen un diálogo introspectivo en torno a las propias experiencias áulicas a partir de la “clínica didáctica” como un poderoso dispositivo para facilitar la identificación de problemas, la resolución colectiva de los mismos y un perfeccionamiento sostenido. A través de la observación, contrastación de experiencias y el debate profesional posterior, se obtienen insumos concretos para optimizar continuamente el trabajo en el aula. Desde esta mirada, las prácticas se transforman en un campo fértil de indagación y mejora permanente.

Esta necesidad de estudiar el accionar docente y de que este se convierta en objeto de estudio, también es compartida por Luna y Duarte (2018), quienes lo perciben como algo fundamental y recomiendan los denominados “laboratorios de ensayos didácticos”, espacios en los que las interacciones en el aula son observadas, evaluadas y mejoradas de forma cooperativa entre pares, lo que permite desarrollar competencias pedagógicas, como la evaluación colectiva, a la vez que se promueve el desarrollo profesional docente. De esta manera, se asegura el traslado paulatino de las teorías al acontecer pedagógico.

Este tipo de aproximaciones analíticas garantizan, según Verdugo (2018), el reconocimiento de saberes prácticos construidos en el ámbito cotidiano, prestando atención a las particularidades del contexto, sin las cuales ninguna teoría podría concretizarse efectivamente. A su vez, este tipo de reflexiones permite detectar problemas emergentes en contextos específicos, así como innovar a partir de la reflexión docente. Al respecto, Ferruccio y Banylis (2018) entienden que, centrándose en dimensiones particulares como las estrategias didácticas, las interacciones grupales y los procesos de apreciación, se podrá optimizar la docencia

universitaria desde un enfoque evaluativo y reconstructivo, donde exista una interacción saludable entre docentes y estudiantes.

Figura 2.- Interacción docente-estudiante, en el marco de las teorías en acción



Fuente: Adaptado de Kane et al. (2004, como se citó en García et al., 2008, p. 10)

De acuerdo con autores y autoras como García y Benítez (2014) y García y López (2012), en las aulas universitarias actuales se están implementando prácticas educativas fundamentadas en distintas teorías del aprendizaje que hacen hincapié en la inclusión del alumnado. Por un lado, se promueve el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que busca diseñar entornos de enseñanza flexibles para responder a la diversidad del estudiantado. Siguiendo los principios del DUA, las y los docentes de las instituciones universitarias preparan materiales accesibles que ofrecen múltiples opciones de representación del contenido, formas diversas de implicación del alumnado y estímulos motivadores variados con miras a atender a la heterogeneidad de las y los estudiantes de forma inclusiva. Desde la mirada de Benítez et al. (2019, p. 93), es necesario que los programas formativos consideren esta diversidad:

“donde se tenga en cuenta las necesidades, inquietudes e intereses permite promover oportunidades de aprendizaje para todos y todas, así como, mejorar el desarrollo profesional del alumnado universitario, propiciando a su vez esos cambios tan necesarios en las políticas, culturas y prácticas de nuestro sistema educativo que respalde la equidad en educación evitando y derribando los entornos excluyentes con los que convivimos a diario y que frenan y merman el desarrollo integral, global y holístico de todas las personas que formamos parte de la sociedad y que nos caracterizamos por ser diversas.”

Como se expone en estos planteamientos, para promover una educación auténticamente inclusiva y basada en un aprendizaje cooperativo y de compromiso con la comunidad, es necesario romper el paradigma individualista, que de acuerdo con las concepciones de Santos Guerra (1988), empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. Asimismo, los fundamentos de la

teoría del Aprendizaje-Servicio dejan ver una promoción de la dimensión ética y solidaria en la formación del profesorado, dándoles la oportunidad a las y los docentes de desarrollar un activismo crítico que cuestiona el *status quo* que perpetua la exclusión. De esta manera, ponen se pongan en práctica los principios de la educación inclusiva a través de una experiencia real que integre teoría y acción.

Por otro lado, según la misma literatura, las y los docentes están incorporando las teorías de la ecología del aprendizaje en el aula, que enfatizan el papel del contexto en la construcción cooperativa del conocimiento. Para ello resultan de mucho provecho las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), dado que permiten crear entornos universitarios más cooperativos a través de proyectos y situaciones reales, potenciando de esta forma aprendizajes significativos. Las y los docentes aprovechan, en ese sentido, las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la construcción dialógica de saberes y avanzar así hacia la efectiva inclusión del alumnado.

De acuerdo con una experiencia descrita por Zarzuela y García (2021), se indica que las y los docentes que implementan un itinerario curricular fundamentado en teorías pedagógicas, con una influencia de la teoría crítica de la educación, conciben su accionar pedagógico como “prácticas de libertad”. Las y los docentes entienden la educación desde un lugar que fomenta el diálogo horizontal y la participación de las y los estudiantes, promoviendo espacios de aprendizaje basados en la experiencia y la reflexión conjunta.

Desde este escenario, las y los docentes buscan favorecer un “círculo de cultura” a través del Aprendizaje-Servicio, posibilitando el encuentro y el diálogo entre estudiantes y comunidad. De este modo, se alinea el itinerario curricular con el denominado “Aprendizaje-Servicio Crítico”, al enfocarse no solo en las necesidades del entorno, sino en la transformación social desde una perspectiva emancipadora. Los objetivos formativos van más allá del mero desarrollo de competencias, con el fin último de formar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

Otra estrategia que propicia la mejora de la práctica docente, y que ha ganado relevancia en el ámbito académico es la Lesson Study. Desde las experiencias de Pérez Gómez y Soto (2022) se demuestra que esta estrategia no solo aporta a lo antes señalado, sino que también fomenta el desarrollo y transformación del pensamiento práctico de las y los docentes que participan en ella, ya que al ser un proceso reflexivo y colaborativo basado en la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría, las y los docentes involucrados analizan, diseñan y evalúan lecciones, compartiendo sus experiencias y conocimientos, lo cual democratiza la experiencia de aprender a ser docente y, a su vez, vincula la teoría con la práctica en un proceso continuo.

En esa línea, es de particular interés para nuestra investigación hablar de estrategias como la Lesson Study dado que, según sus estudiosos, se fomenta un análisis de las propias prácticas de las y los docentes desde una perspectiva teórica que les lleva a reflexionar sobre sus enfoques pedagógicos y las decisiones que toman en el aula, para luego diseñar y ejecutar lecciones en colaboración con otros colegas, aplicando así las teorías y estrategias discutidas. Esto evidencia un fortalecimiento en la coherencia de lo que dicen y lo que hacen, ya que se fomenta el crecimiento profesional y la construcción de conocimiento práctico, en la que la y el docente es un agente activo de su propio desarrollo profesional.

Desde este contexto, resulta evidente la necesidad de promover en las acciones docentes la aplicación del constructivismo social, a partir del cual los estudiantes desarrollen sus competencias mediante la resolución de problemas reales de la comunidad, interactuando con otros agentes educativos y sociales. De este modo, el aprendizaje se convierte en un proceso activo y situado en un contexto, lo que favorece la adquisición significativa de conocimientos.

De acuerdo con las experiencias descritas en la literatura, se observa que los docentes se apoyan en las diferentes teorías para construir un modelo educativo basado en valores como la diversidad y la colaboración. Siguiendo estas ideas, en las prácticas docentes de las y los docentes se sugiere utilizar el Aprendizaje y Servicio como una herramienta para promover en las y los estudiantes un compromiso con la comunidad.

Sin embargo, no es suficiente implementar prácticas que conduzcan tanto a docentes como estudiantes a realizar ciertas acciones, también se requiere reflexionar para poder iniciar procesos de innovación educativa, siendo la formación permanente una de las principales herramientas con las que cuentan las y los docentes de las universidades para mejorar su práctica (Alcaraz et al., 2015). Tal como señala la literatura, existen diferentes perfiles docentes, por lo que es necesario que cada profesional logre determinar cómo desarrollará sus procesos didácticos, apuntando idealmente hacia una práctica reflexiva que permita la mejora continua.

En ese sentido, para que los aprendizajes sean significativos y relevantes, es importante que teoría y práctica se retroalimenten mutuamente (Sánchez et al., 2017); por tanto, las y los docentes de instituciones universitarias deben diseñar experiencias de aprendizaje que partan de los conocimientos previos y experiencias del alumnado, de modo que este pueda construir nuevos saberes con sentido, siendo el aprendizaje-servicio una de las metodologías que fomenta este tipo de aprendizajes conectados con la realidad.

Por otro lado, como señalan Gómez et al. (2017), entre otros autores, en este tipo de prácticas pedagógicas, enfocadas en vincular la teoría con la acción, la

evaluación formativa cobra especial relevancia, ya que propicia cumplir con la función social de la educación superior, que implica reducir las desigualdades y brindar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Tal como plantea la literatura, las y los docentes universitarios tienen el desafío de implementar estrategias de retroalimentación efectivas, que permitan la autorregulación del aprendizaje.

Respecto a lo anterior, es indudable entonces, que estrategias como los laboratorios, la clínica didáctica, el análisis compartido de prácticas y la Lesson Study, antes señalados, constituyen diferentes miradas posibles hacia la puesta en acción de teorías sobre la enseñanza superior. Todas involucran la observación, el intercambio de saberes entre colegas y la búsqueda cooperativa de soluciones a desafíos emergentes. Solo mediante este tipo de aproximaciones, que reconocen el conocimiento experiencial y lo someten a reflexión colectiva, lograrán las y los docentes de las universidades optimizar realmente su quehacer, implementando teorías pedagógicas situadas en contextos concretos.

Asimismo, Verdugo (2018) plantea que para llevar estas teorías a la práctica docente específica, es importante reconocer las problemáticas y dinámicas locales que enfrentan las y los docentes en su quehacer diario. Del mismo modo, la autora enfatiza en considerar la perspectiva y aprendizajes situados de las y los docentes, visibilizando sus opiniones críticas; solo así se podrán articular modalidades efectivas que enriquezcan la labor educativa y sustentar un proceso continuo de reconstrucción de los marcos teóricos a partir de la experiencia concreta del profesorado en diversos contextos, reconociendo las realidades y desafíos específicos del quehacer docente.

Ferruccio y Banylis (2018) agregan que al enfocarse en aspectos centrales de la labor educativa como las estrategias didácticas, dinámicas de interacción y procesos de evaluación, se permite un análisis pormenorizado que derivará en mejoras concretas para las y los docentes. Del mismo modo, las autoras remarcan que al observar rigurosamente determinados componentes de la práctica pedagógica, se habilita diagnosticar aciertos y deficiencias, sustentando la toma de decisiones posteriores.

Asimismo, se destaca la necesidad de atender en cualquier diseño metodológico aspectos relevantes para la tarea docente como las estrategias, modalidades de interacción o sistemas de evaluación; puesto que como dimensiones condicionantes de la labor educativa, su análisis micro permite diagnosticar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora específicas para las y los profesores. En esa línea, Ferruccio y Banylis (2018) enfatizan la conveniencia de orientar procesos de evaluación sobre ejes concretos del quehacer como las modalidades de instrucción

o las instancias de corrección y retroalimentación. Esto permitirá un diagnóstico preciso respecto a fortalezas y debilidades que sustenten la mejora institucional.

En ese orden de ideas, es de particular interés para nuestra investigación comprender, a través del análisis de los datos recolectados por medio de las entrevistas, el análisis documental, los grupos focales con estudiantes y las observaciones áulicas, cómo las y los docentes de la UNAH que han participado en el estudio vinculan esas teorías con su accionar docente, y de qué manera la formación pedagógico-didáctica en que se han visto inmersos, incide en dichas prácticas.

Desde este escenario, podemos identificar un consenso en cuanto a la relevancia de acciones formativas institucionalizadas que acompañen la docencia universitaria. Sin embargo, la literatura también coincide en que el éxito de dichas iniciativas dependerá de ciertos ingredientes fundamentales como la participación activa, el diálogo entre pares, la consideración de contextos y el ejercicio riguroso de la reflexión para analizar y mejorar la práctica docente.

Al respecto, Paricio (2024) señala que: “La indagación o la investigación es el único modo de transformarnos en profundidad como docentes, porque cambia nuestras preguntas, y con ello, todo lo demás”. En esa línea, el mismo autor señala cuatro aspectos (los cuales plantea como series de interrogantes) que nos pueden ayudar a valorar la calidad y profundidad con que el profesorado desarrolla su proceso didáctico. En primer lugar, debemos preguntarnos: ¿Sé lo suficiente? ¿Qué debería enseñar? ¿está actualizado el temario?; la segunda serie de preguntas a realizarnos es: ¿Cómo debería enseñar? ¿Qué recursos debería utilizar? En tercer lugar, debemos cuestionarnos: ¿Qué deberían hacer los estudiantes? ¿Qué método puede ser más efectivo?, y finalmente: ¿Cómo afrontan los estudiantes la tarea? ¿Cómo la piensan y sienten?

La primera y segunda serie de preguntas pueden ser contestadas mediante investigación conductista, y generar aprendizaje significativo, a través de múltiples medios. En este punto, la formación se centra en la instrucción directa, donde la calidad de la enseñanza determina el aprendizaje. Por otro lado, al dar respuesta a la tercera pregunta, además de a las primeras, las y los docentes se plantean el uso de metodologías activas y colaborativas, así como aspectos relacionados con la evaluación, para superar el carácter transferencista de los modelos centrados en el docente.

En esa línea, al contestar la cuarta serie de preguntas, se propicia en las y los docentes un cambio conceptual, así como la autorregulación y compromiso en los estudiantes, un avance en los enfoques de aprendizaje, y un razonamiento abierto. Desde este escenario, la práctica docente se basa en el constructivismo, y la calidad

del enfoque y proceso de las y los estudiantes determina su aprendizaje, centrándose, de esta manera, en el alumnado.

Teniendo esto en consideración, a continuación revisamos algunos detalles relacionados con la planificación, los contenidos, la metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, y de qué manera estos aspectos que forman parte de nuestras teorías en acción, se relacionan con lo que pensamos, creemos y concebimos.

2.2.1 El proceso de planificación de las prácticas pedagógicas

La planificación de las prácticas pedagógicas representa un elemento central en nuestra labor docente, pues podría permitirnos, como docentes universitarios, organizar y estructurar de manera sistemática y metódica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según autores como Ripoll-Rivaldo (2021), este ejercicio reflexivo y riguroso implica la toma de decisiones fundamentadas en las necesidades e intereses de nuestras y nuestros estudiantes, así como en las características del contexto educativo.

En primer lugar, es importante que llevemos a cabo diagnósticos lo más exhaustivos posibles de la realidad del aula, considerando aspectos como el nivel de conocimientos previos, las habilidades y las motivaciones de nuestras y nuestros aprendices. Este análisis inicial nos brindaría insumos valiosos para delinear los objetivos de aprendizaje y seleccionar los contenidos más pertinentes, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación más acertadas. (Narváez et al., 2023)

En este sentido, como plantean Cargua (2024) y Martínez-Ayala et al. (2019), la planificación del proceso didáctico también debería contemplar el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje. La integración de recursos digitales y entornos virtuales de aprendizaje podría facilitar la personalización de las experiencias formativas, fomentar la colaboración y promover el aprendizaje autónomo de nuestras y nuestros estudiantes.

También es importante diseñar estrategias didácticas adecuadas para facilitar la construcción del conocimiento, lo que implicaría elegir métodos de enseñanza, técnicas y recursos educativos que promuevan la participación activa y el desarrollo de competencias en nuestras y nuestros estudiantes. En esa línea, Lara et al. (2024) plantean la importancia de la implicación para atender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula universitaria, lo que demanda de un proceso flexible y adaptativo.

Otro elemento a contemplar en nuestra planificación es los mecanismos de evaluación que nos permitan valorar de manera integral el progreso de nuestras y

nuestros y nuestras estudiantes. Esto supondría diseñar instrumentos y criterios que reflejen no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes. Por tanto, una evaluación formativa y auténtica nos brindaría valiosa retroalimentación para ajustar nuestras prácticas pedagógicas. (Camerino et al., 2023; Escribano, 2023; Fernández et al., 2010a; Maldonado-Fuentes, et al., 2024)

Por otro lado, como indica Silva (2022), la planificación de las prácticas pedagógicas debería considerar la organización y gestión del aula como un aspecto fundamental. Nosotras y nosotros como docentes deberíamos establecer normas, rutinas y estrategias de manejo del grupo que propicien un ambiente de aprendizaje seguro, ordenado y estimulante. Esto implicaría, por ejemplo, la distribución adecuada del espacio, la gestión eficaz del tiempo y la promoción de una convivencia armónica.

Asimismo, es importante que como docentes universitarios incorporemos en nuestra planificación estrategias de atención a la diversidad. Esto supondría reconocer y valorar las diferencias individuales de nuestras y nuestros estudiantes, y diseñar experiencias de aprendizaje que permitan atender a sus necesidades y ritmos particulares. En ese sentido, una planificación inclusiva enriquecería el proceso educativo y contribuiría al éxito de todas y todos los aprendices. (Palacios, 2022)

Además, la planificación de las prácticas pedagógicas debería contemplar estrategias de vinculación con el contexto sociocultural. Autores como Astaiza et al. (2022) afirman que, como profesores universitarios, sería importante diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a nuestras y nuestros estudiantes relacionar los contenidos académicos con su realidad inmediata y las necesidades de su entorno; esto favorecería la relevancia y la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, como docentes deberíamos considerar en nuestra planificación el desarrollo profesional como un elemento clave para mejorar continuamente nuestras prácticas pedagógicas. Esto implicaría la participación en actividades de capacitación, investigación y reflexión sobre la propia práctica, con el fin de actualizar nuestros conocimientos, habilidades y enfoques didácticos. Una planificación comprometida con la mejora continua garantizaría la calidad de la formación universitaria. (Soto et al., 2019; Vaillant y Marcelo, 2022)

Podríamos afirmar, en resumidas cuentas, que la planificación de nuestras prácticas, como proceso complejo y multidimensional, requiere de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones informadas de nuestra parte. Este ejercicio estratégico nos podría permitir organizarnos de manera eficaz en el aula, atendiendo a las necesidades e intereses de nuestras y nuestros estudiantes, y promoviendo el desarrollo de competencias relevantes para su formación integral.

2.2.2 Los contenidos, elemento importante en la práctica pedagógica

Como docentes universitarios, los contenidos que seleccionamos e implementamos en nuestra práctica pedagógica constituyen un elemento fundamental para lograr aprendizajes significativos en el alumnado. La elección, secuenciación y abordaje de los contenidos deben responder a una planificación rigurosa y contextualizada (Valdiviezo y Chávez, 2023).

En este sentido, es importante reconocer que los contenidos didácticos en algunas áreas del conocimiento se han ido adaptando a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades de la sociedad en general, y para considerar el contexto de nuestras y nuestros estudiantes. Cravino (2022) señala que se ha transicionado de una perspectiva más técnica a una más humanística, enfocada en la sostenibilidad, la responsabilidad social y otros temas afines, incorporando elementos tecnológicos y adaptándose a los cambios globales. En primer lugar, es crucial que identifiquemos y delimitemos con claridad los contenidos más relevantes y pertinentes para el desarrollo de las competencias que esperamos que nuestras y nuestros aprendices alcancen.

En esa línea, como indica Lemus (2024), este proceso implica realizar un análisis de los programas de estudio, las necesidades del contexto y los intereses de nuestro alumnado. Además, como docentes, debemos contar con un pertinente conocimiento didáctico del contenido, tal como lo plantea Shulman (2019). Esto nos llevaría a cuestionarnos sobre la forma en que nuestro alumnado podría mantenerse al día sobre la realidad que les rodea y de qué forma podría resolver los problemas actuales que enfrenta la sociedad.

Según el mismo autor, este conocimiento de los *currículos paralelos* posibilita que podamos relacionar los contenidos de nuestras asignaturas con temas o problemas que se discuten simultáneamente en otras clases, así como con los temas y problemas que se han enseñado y se enseñarán en la misma materia durante los años anteriores y posteriores. Una vez definidos los contenidos centrales, debemos reflexionar sobre la manera más efectiva de abordarlos. Esto supone planificar una secuenciación lógica y progresiva, de modo que construyan conocimientos sólidos y articulados. Asimismo, es importante considerar la interdisciplinariedad y la vinculación de los contenidos con la realidad, a fin de otorgarles mayor significatividad (Rodríguez, 2024; Romero, 2021).

En este contexto, un estudio realizado por Del Valle (2021) resalta la importancia de la bibliografía como soporte para el afianzamiento de los contenidos. La autora encontró que, al organizar dicha bibliografía en categorías (básica, complementaria y recomendada), se facilita su acceso y se alinea con los contenidos de la asignatura. Además, la introducción de talleres de lectura de la literatura empleada para el abordaje de los contenidos mejoró la comprensión y el debate en clase, sustituyendo el modelo tradicional basado en clases magistrales y exámenes, lo que

reportó mejoras significativas en la retención de contenidos por parte de los estudiantes.

En nuestra labor como docentes, debemos evitar la mera transmisión de información y, en su lugar, propiciar el tratamiento de los contenidos de forma dinámica y participativa. Para ello, podríamos diseñar actividades que fomenten el análisis, la reflexión y la aplicación de los conocimientos en situaciones auténticas. De esta manera, estaríamos favoreciendo un aprendizaje profundo y duradero (Stifman, 2023).

Otra consideración relevante en torno a los contenidos es su diversidad y adaptabilidad. Reconocer la heterogeneidad de nuestras y nuestros estudiantes nos exige planificar una gama de contenidos que atiendan a los distintos estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje. Esto implica estar alerta ante las dificultades que puedan surgir y realizar los ajustes necesarios (Pardo, 2023).

Asimismo, es fundamental que incorporemos en nuestras prácticas pedagógicas contenidos que promuevan el desarrollo integral de nuestras y nuestros estudiantes. Además de los aspectos conceptuales, deberíamos abordar contenidos procedimentales y actitudinales que les permitan adquirir habilidades, valores y actitudes indispensables para su desempeño profesional y su formación como ciudadanos (Molina-Vicuña, 2023).

Desde este escenario, queda en evidencia que la selección, organización y tratamiento de los contenidos constituyen tareas fundamentales en nuestra labor pedagógica. Estos elementos deben ser planificados cuidadosamente, considerando las necesidades e intereses de nuestras y nuestros estudiantes, así como las demandas del contexto. Un abordaje integral, significativo y actualizado de los contenidos nos permitirá fomentar aprendizajes profundos y pertinentes, que se traduzcan en el desarrollo de competencias relevantes para la formación integral de nuestras y nuestros aprendices.

2.2.3 La metodología de enseñanza-aprendizaje: el “cómo” de la práctica pedagógica

En línea con lo que hemos venido tratando, la selección y la aplicación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje constituyen un componente crucial de nuestra práctica pedagógica. La forma como enseñamos y facilitamos los procesos de aprendizaje en nuestras aulas determina en gran medida el desarrollo de competencias en nuestras y nuestros estudiantes (Monereo y Badia, 2021).

En este sentido, Escudero (2019) señala que las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben trascender la mera transmisión de información y proponerse como estrategias dinámicas que fomenten la participación activa, la reflexión crítica y la construcción colaborativa del conocimiento. Esto implica que las y los docentes

debemos alejarnos de los enfoques tradicionales centrados en la figura del profesor y adoptar perspectivas más constructivistas y centradas en el estudiante.

De acuerdo con Paricio (2024), para que la enseñanza sea significativa y efectiva, es necesario *ver* lo que está ocurriendo en clase, más allá de *mirar* ya que, como señala Eisner (2005, como se citó en Paricio, 2024, p. 129): “cualquiera puede *mirar*... pero ver requiere un ojo esclarecedor... *ver* lo que ocurre en el aula requiere voluntad, un conjunto de receptores y un esquema mental...”.

Desde esta mirada, Díaz-Barriga (2019) plantea que las metodologías empleadas deben promover aprendizajes significativos, donde nuestras y nuestros estudiantes puedan relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, otorgándoles sentido y utilidad en su contexto. Esto supone diseñar actividades que partan de situaciones auténticas, que despierten el interés y la motivación de los aprendices, y que les permitan aplicar lo aprendido a la resolución de problemas reales.

Una de las estrategias que, según Díaz Linares (2022), buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es el Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI), donde los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje a través de, como su nombre lo indica, la indagación y la exploración. Las habilidades que desarrolla esta metodología son el pensamiento crítico, la investigación y la colaboración entre estudiantes, dado que proporciona un entorno seguro para la experimentación y toma de riesgos. Los enfoques didácticos desde los cuales puede desarrollarse el ABI, según la autora, son: el enfoque basado en problemas, proyectos, preguntas y casos, para facilitar el aprendizaje significativo en las y los estudiantes.

En esa línea, Tigrero y Pezo (2024) sostiene que la diversificación de las metodologías es fundamental para atender a la heterogeneidad presente en nuestras aulas universitarias. Debemos planificar una gama de estrategias didácticas que se adapten a los diferentes estilos, ritmos y necesidades de nuestras y nuestros estudiantes, evitando el uso exclusivo de la clase magistral. Algunas opciones podrían ser el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, los talleres, entre otros.

Al respecto, López et al. (2023) plantea que diferentes metodologías de enseñanza afectan el rendimiento y la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios. Según un estudio realizado por los autores, existe una considerable necesidad de adaptar la educación universitaria a los cambios tecnológicos, la globalización y el contexto social. En ese sentido, esta diversidad metodológica que plantean los autores fomenta el conocimiento significativo, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias.

Narvaez et al. (2020) coinciden con lo anterior, señalando que al emplear diferentes estrategias de evaluación tiene numerosos beneficios. Por un lado, permite evaluar una variedad de habilidades y conocimientos, lo que brinda una imagen más completa del progreso de los estudiantes. Además, fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades clave, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En esa línea, Cuervo et al. (2023) subrayan la relevancia de propiciar en nuestras aulas el desarrollo de habilidades metacognitivas. Mediante estrategias como la enseñanza recíproca, la autorregulación y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, nuestras y nuestros estudiantes podrán asumir un papel más activo y consciente en la construcción de sus conocimientos.

Asimismo, Bain (2011) destaca la importancia de que como docentes, fomentemos la vinculación de los contenidos y metodologías con problemáticas y necesidades del contexto sociocultural. De esta manera, estaremos contribuyendo a la formación de profesionales comprometidos con su entorno y capaces de aplicar sus conocimientos a la búsqueda de soluciones innovadoras.

Respecto a la integración de las TIC en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, Zabalza (2022) comenta que la aplicación de recursos digitales, entornos virtuales y herramientas colaborativas, puede enriquecer significativamente las experiencias formativas, al facilitar el acceso a información actualizada, promover la interacción y favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado.

Partiendo de lo anterior, reconocemos que la selección y aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje constituyen un aspecto fundamental de nuestra práctica pedagógica universitaria. Estas deben trascender enfoques tradicionales y proponer estrategias dinámicas, participativas y significativas, que atiendan a la diversidad de nuestras y nuestros estudiantes, incorporen las TIC y desarrollen habilidades metacognitivas. Todo ello, con el objetivo de favorecer aprendizajes profundos y pertinentes, que se traduzcan en el desarrollo de competencias relevantes para la formación integral del alumnado y su desempeño en el contexto social.

2.2.4 La evaluación educativa: sobre el cómo pueden mejorar mis estudiantes y cómo puedo mejorar mi práctica

La evaluación del aprendizaje es un elemento clave en los procesos formativos, que permite regularlos, valorar los logros alcanzados por los estudiantes y orientar la mejora continua. En el ámbito universitario, resulta fundamental analizar las perspectivas y prácticas evaluativas del profesorado, considerando su coherencia entre lo declarado y lo actuado. Analizar las perspectivas y acciones de evaluación

del profesorado, considerando su coherencia, aporta claves para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la evaluación regula el proceso de promoción de los estudiantes en su carrera, no se limita a ello; este podría considerarse como tan solo un peldaño en la escalera de lo que la evaluación realmente permite, ya que también sirve como un indicador de los que tanto estudiantes como docentes deben mejorar, y subiendo más en esa escalera, encontramos una evaluación que lleva al docente a una metacognición, donde se cuestione su propia perspectiva didáctica, la forma en cómo concibe a la evaluación, qué significado, funciones y propósitos le atribuye, cómo percibe que puede alcanzar estos, qué uso considera que le puede dar a los resultados de los estudiantes, qué rol les asigna a estos en este complejo entramado y, entre otros factores, qué rol espera tener él o ella como docente.

En esa línea, Mazzitelli et al. (2018) aseguran que la evaluación no debe centrarse exclusivamente en calificar a los estudiantes y, por su parte, Gallardo et al. (2022) indican que la evaluación de los estudiantes ha pasado de hacer énfasis en los contenidos cognitivos del currículum, a valorar las competencias de estos, lo que ha conllevado a su vez a repensar las técnicas y los instrumentos de evaluación, ya que elementos como los afectivos, sociales, motivacionales, así como la creatividad, el aprendizaje profundo y algunos aspectos cognitivos, resultan difíciles de valorar mediante pruebas de lápiz y papel. Con este cambio de paradigma, se hacen necesarias evaluaciones que ofrezcan información útil sobre el progreso de los estudiantes de una manera significativa y menos estresante.

Al respecto, Alcaraz y Fernández (2022) sugieren que la evaluación con enfoque socioformativo necesita planificación, ejecución y seguimiento adecuados, así como reflexión crítica y comunicación entre los actores educativos. Para ello, proponen estrategias como los portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos integradores, observaciones, autoevaluación y coevaluación, e instrumentos como rúbricas y escalas. Desde la mirada de Álvarez (2001), es crucial desarrollar una evaluación formativa para poder trascender la mera medición y avanzar hacia un enfoque de aprendizaje crítico, a partir de procesos continuos que contribuyan al desarrollo intelectual y humano, y no solo como una herramienta para calificar.

Por su parte, Lozano et al. (2022) indican que, si la preocupación docente por la evaluación de los estudiantes favorece mejores resultados en estos, aún no se alcanzan altos niveles de preocupación. De acuerdo con el mismo autor, si la preocupación docente por la evaluación de los estudiantes favorece mejores resultados en estos, aún no se alcanzan altos niveles de preocupación. En ese orden de ideas, los mismos autores rescatan que las acciones de evaluación surgidas desde los procesos de identificación e identización, pueden causar crisis necesarias

para aumentar el compromiso en las y los docentes, así como adoptar algunos medios que aporten a un mejor equilibrio y estado de identidad.

A partir de lo anterior se observa que una evaluación que busque aportar al desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios, requiere de docentes con identidades profesionales sólidas y perspectivas claras sobre la evaluación, para que centren su labor en ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje eficaz, así como el logro de habilidades como el razonamiento crítico, la solución de problemas, el trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación, la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la autorregulación, todo ello desde un entorno seguro y adecuado para la consecución de las competencias necesarias para enfrentar los retos profesionales futuros.

En palabras de Santos Guerra (2003, p. 78): “todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan”; en esa línea, como indica el mismo autor, es necesario examinar a fondo las prácticas evaluadoras, en lugar de aceptarlas sin cuestionar, para poder entenderlas mejor y hacer los cambios necesarios.

Desde este contexto, coincidimos con García-Prieto et al. (2019, p. 4) con que “quedarse en la sencilla incorporación de determinados instrumentos o recursos prácticos sin un cambio de concepción, conduce a llegar al mismo sitio por otro camino”, por tanto, resulta sumamente necesario que los profesores reflexionen si sus discursos y sus prácticas docentes, particularmente respecto a la evaluación, son coherentes.

Partiendo de lo anterior podemos afirmar que la evaluación no afecta solamente al estudiante, sino también al docente, dado que si bien el primero es sujeto de evaluación, el segundo también se convierte en evaluado al reflexionar respecto a las técnicas, estrategias, instrumentos, y demás elementos que considera al valorar el desempeño de sus estudiantes, a la vez que se cuestiona para qué puede utilizar la información obtenida de sus estudiantes, ¿sólo para calificarles? ¿O también puede emplear los resultados para cuestionar su propia práctica e identificar de qué manera puede llevar a los estudiantes a que alcancen mejores aprendizajes?

2.2.5 La práctica pedagógica después de la pandemia: Lecciones aprendidas

La crisis sanitaria global ocasionada por la pandemia de Covid-19 ha transformado profundamente el panorama educativo, desafiando nuestras concepciones y prácticas pedagógicas. Nos hemos enfrentado a la necesidad de adaptarnos rápidamente a entornos virtuales, redefiniendo así la naturaleza misma de la enseñanza y el aprendizaje. Este cambio nos ha llevado a explorar nuevas metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos en línea, donde las y los

estudiantes trabajan de manera colaborativa para resolver problemas reales, aplicando los conocimientos adquiridos de forma autónoma y creativa.

La crisis sanitaria global ha impulsado también el uso de la gamificación en el aula virtual, transformando el proceso de aprendizaje en una experiencia lúdica e interactiva. Mediante el uso de plataformas digitales y elementos de juego, las y los docentes pueden estimular la participación y la motivación de sus estudiantes, fomentando así un aprendizaje activo y significativo. (Prialé-Zevallos et al., 2023)

Además, la implementación de metodologías activas, como el flipped classroom, ha cobrado mayor relevancia en un contexto de educación a distancia. Esta estrategia invierte el modelo tradicional de enseñanza, donde las y los estudiantes adquieren los conceptos básicos fuera del aula, a través de recursos digitales, para luego profundizar en su comprensión mediante actividades prácticas y colaborativas durante las clases virtuales.

La pandemia también ha impulsado el uso de herramientas tecnológicas innovadoras, como la realidad virtual y la realidad aumentada, para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Estas tecnologías permiten a las y los estudiantes explorar entornos virtuales inmersivos y realizar simulaciones prácticas, facilitando así la comprensión de conceptos abstractos y promoviendo el desarrollo de habilidades prácticas.

Nos encontramos ante un escenario en el que las y los docentes hemos tenido que replantearnos nuestra labor, buscando alternativas creativas para mantener la calidad y el rigor académico en un contexto de incertidumbre y cambio constante. El uso de las TIC se ha vuelto imprescindible, pero también nos ha confrontado con nuevos desafíos y limitaciones, como la brecha digital y la desigualdad de acceso a recursos tecnológicos. (Enríquez y Otero, 2022)

En este sentido, es fundamental reconocer que la pandemia ha evidenciado las desigualdades preexistentes en el sistema educativo y nos ha instado a reflexionar sobre la necesidad de una educación inclusiva y equitativa, tal como plantean Díaz-Asto, et al. (2022). Es imprescindible que, al reconstruir nuestras prácticas pedagógicas, consideremos estas inequidades y busquemos estrategias para superarlas, garantizando así el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Por otro lado, desde la mirada de Palomino y Palomino (2023) esta situación sanitaria nos ha enseñado la importancia del cuidado emocional y el bienestar del alumnado. El distanciamiento social y la virtualidad han generado un impacto significativo en la salud mental de la comunidad educativa, lo que nos obliga a adoptar un enfoque más holístico en nuestra labor docente. Es fundamental cultivar

espacios de contención y apoyo, promoviendo el autocuidado y la resiliencia en nuestros estudiantes y en nosotros mismos.

Asimismo, ha puesto de manifiesto la necesidad de promover la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Ortega y Oyanedel, 2022). El trabajo independiente y la autorregulación se han vuelto habilidades esenciales en un contexto de educación a distancia, lo que nos obliga a repensar nuestras prácticas evaluativas y pedagógicas. En esa línea, es fundamental fomentar la autonomía de nuestros estudiantes, brindándoles las herramientas y el acompañamiento necesario para su desarrollo integral.

Además, como plantea Fernández (2023), la pandemia ha reafirmado la importancia del trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. La cooperación entre pares y la creación de comunidades de aprendizaje se han vuelto fundamentales en un contexto de aislamiento físico, permitiéndonos mantenernos conectados y enriquecer nuestras prácticas pedagógicas a través del intercambio de experiencias y conocimientos.

Desde este escenario, podemos afirmar que el Covid-19 ha representado un desafío sin precedentes para la práctica pedagógica, pero también nos ha brindado la oportunidad de repensar y transformar nuestra labor docente. Nos ha instado a adoptar un enfoque más flexible, inclusivo y centrado en el bienestar de nuestras y nuestros estudiantes, reconociendo así la importancia de la adaptación y la innovación en la educación del siglo XXI. En este sentido, es fundamental que las y los docentes sigamos reflexionando y colaborando de manera activa, construyendo juntos un futuro educativo más resiliente y equitativo.

2.3 La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario

La formación de las y los docentes es un aspecto fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza, principalmente cuando de las universidades se trata, dado que este tipo de profesionales requiere una continua actualización respecto a estrategias de enseñanza, evaluación del aprendizaje y el abordaje de la diversidad del alumnado, que cada vez se vuelve más heterogénea; por ello, es importante un involucramiento activo de las instituciones, para acompañar los cambios y las innovaciones, y fortalecer al y la docente en las diferentes dimensiones que demanda esta compleja profesión. En esa línea, este apartado abordará algunas cuestiones que, de acuerdo con la literatura, deberían ser consideradas en dicha formación.

De acuerdo con Imbernón (2002), “formación”, “formación permanente” y “desarrollo profesional” son términos a los que, por lo general, se recurre al hablar al respecto; no obstante, este experto explica que no son términos equivalentes, ya que la formación no es la única manera a partir de la cual el profesorado puede llegar al

desarrollo teórico, cognitivo y pedagógico, y al conocimiento, a la comprensión de sus prácticas y de sí mismo, cosa alejada de la realidad. A esto debe sumársele, además, la situación laboral, que conlleva aspectos como el salario y el clima laboral, entre otros elementos que permiten o impiden el desarrollo de la carrera docente.

A pesar de las discusiones acerca de la profesionalización docente universitaria (Imbernón y Guerrero, 2018), dado el carácter de *desarrollo*, se le puede asociar con una noción de continuidad, que va más allá de la tradición formación inicial y de perfeccionamiento del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2015), en el contexto de la carrera docente y los marcos de cualificación docente (Chalmers, 2007).

El desarrollo profesional se entiende como una evolución a lo largo de su carrera como docentes, es un profesionalismo renovado, más amplio, más flexible y más democráticamente inclusivo; sin embargo, su implementación y promoción depende del compromiso de los involucrados, aún en contra de las oposiciones que pudieran surgir, ya que de lo contrario, el profesionalismo docente se verá disminuido o abandonado, haciendo que los profesores recurran a un enfoque práctico, intuitivo, de aprendizaje sobre la marcha (Burns y Darling-Hammond, 2014; Feixas, 2002; Hargreaves, 2000; Roget y Gómez, 2014; Vaillant y Marcelo, 2015)

Desde la mirada de Hargreaves (2000), el desarrollo profesional de las y los docentes, como enfoque formativo, se ubica en la era de la posmodernidad, entendido como un profesionalismo renovado, más amplio, más flexible y más democráticamente inclusivo; sin embargo, según el autor, su implementación y promoción depende del compromiso de los involucrados, aún en contra de las oposiciones que pudieran surgir, ya que de lo contrario, el profesionalismo docente se verá disminuido o abandonado, haciendo que los profesores recurran a un enfoque práctico, intuitivo, de aprendizaje sobre la marcha.

En esa línea, Vezub (2013) plantea que este enfoque de la formación del profesorado resulta del entrecruzamiento de las diversas teorías, prácticas e intencionalidades que no siempre actúan de manera coordinada ni armoniosa respecto a los intereses, fuerzas, lógicas y dinámicas, dado lo complejo de la educación en general, y en este caso, de la formación permanente. Autores como Burns y Darling-Hammond (2014) afirman que las experiencias revisadas sobre este enfoque de formación evidencian un impacto positivo, principalmente en cuanto al conocimiento, comprensión y competencias pedagógicas en torno a los campos temáticos, así como en las prácticas de evaluación de los estudiantes y en el conocimiento curricular.

Otros aspectos en los que, según los autores, incide positivamente la formación docente, y en particular el desarrollo profesional del profesorado, son: la conducta estudiantil y manejo del aula, aproximaciones al aprendizaje individual, uso de

nuevas tecnologías, enseñanza de habilidades transversales, atención de necesidades especiales, orientación al estudiantado, enfoques para el desarrollo de competencias, y la gestión y administración de instituciones educativas.

Desde este contexto, Paricio et al. (2019) ha esbozado cuatro niveles en torno a la calidad de la docencia del profesorado universitario, en los cuales aporta el desarrollo profesional. Para cada nivel, el autor describe un perfil específico, diferenciado por sus concepciones, objetivos, prácticas pedagógicas y diversas premisas, aunque se reconoce que, por ser arquetipos, cada docente, de manera individual, podría verse reflejado en descriptores pertenecientes a diferentes niveles (tabla 1).

Tabla 1.- Niveles en el desarrollo profesional del profesorado universitario

Nivel	Descripción	Indicadores
Nivel 1: Umbral mínimo	Calidad docente que debe garantizarse en cualquier situación.	• Conocimiento disciplinar suficiente • Respeto, accesibilidad y atención a estudiantes • Objetivos explícitos y adecuados • Evaluación coherente, transparente y justa • Actividades formativas alineadas con objetivos y evaluación • Enseñanza clara, organizada y atenta a dificultades
Nivel 2: “Buena calidad” docente	Muestra un buen conocimiento disciplinar y una adecuada formación educativa.	• Buen conocimiento disciplinar y formación educativa • Currículos valiosos para desarrollo de estudiantes • Metodologías activas y colaborativas • Trabaja motivación y relevancia • Buen soporte y orientación • Evaluación diversa, válida y fiable • Buenos materiales y recursos • Compromiso institucional y coordinación • Preocupación por mejora
Nivel 3: Excelencia	La docencia como prioridad profesional / Logro de experiencias de aprendizaje de alto valor.	• Conocimiento profundo de disciplina y aprendizaje • Logra implicación y transformación en estudiantes • Potencia aprendizaje profundo, autonomía y metacognición • Participación, contribución y argumentación como eje • Análisis sistemático de procesos y resultados • Interacción y evaluación formativa de alta calidad • Participación en innovación educativa • Alta capacidad de coordinación y diseño curricular
Nivel 4: Liderazgo y reconocimiento excepcional	La docencia como investigación/ contribución relevante a la mejora de la docencia universitaria y la educación superior.	• Liderazgo en desarrollo docente y mejora educativa • Participación en proyectos e iniciativas de impacto • Experiencias y publicaciones de referencia • Docencia como investigación • Comparte y debate resultados con pares y expertos

Fuente: Elaboración propia a partir de Paricio et al. (2019)

De manera similar, un estudio de Fernández et al. (2012), identificó 5 niveles en las concepciones respecto a la calidad de las prácticas docentes, que van desde la enseñanza como impartición de información, como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de la disciplina (niveles más bajos, centrados en el

docente), hasta la enseñanza como facilitación de la comprensión, docencia para el cambio en las concepciones y formas del alumnado para comprender el mundo, y soporte del aprendizaje del alumnado (niveles más altos, centrados en las y los estudiantes), pasando por la transmisión de conocimientos, facilitación de la comprensión y cambio de concepciones del mundo, complementándose con dimensiones como el rol de docente/estudiante, comunicación unidireccional vs bidireccional, resultados cuantitativos vs cualitativos, relación teoría/práctica, contenido versus cambio de concepciones, conocimiento disciplinar vs de la realidad, entre otras. En esa línea, los autores reconocen que varias concepciones pueden convivir, y su progresión es un continuo, con avances y retrocesos.

Por lo general, las y los docentes que recién comienzan en la profesión, solo cuentan con formación científica en la disciplina que enseñan y carecen de una fundamentación pedagógica que les permita estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad, llevándoles a cometer desaciertos debido a sus inexperiencias e inseguridades; sin embargo, algunos aprenden lecciones de estas equivocaciones (Cabrera, 2019). Pero esta situación de incertidumbre no es atravesada solamente por profesionales recién egresados, sino también por muchos de los que, contando ya con algunos años laborales, por una u otra razón, comienzan en una nueva institución, o incluso se trasladan a otros puestos dentro de una misma.

En ese orden de ideas, la literatura coincide con que las y los docentes principiantes a menudo experimentan un desfase entre las expectativas y la realidad, cuando se enfrentan a las demandas de la enseñanza. Los problemas encontrados durante los primeros años de enseñanza indican una clara necesidad de apoyo y asistencia, que generalmente se ofrece a partir de programas de formación inicial, la cual no siempre contempla la complejidad de la enseñanza universitaria, los contextos y la diversidad estudiantil. Por tanto, deben reflexionar y reinventar su rol docente de forma situada.

Por otro lado, las y los docentes con mayor experiencia son quienes han acumulado más vivencias en la enseñanza universitaria a lo largo de los años, coincidiendo así con su progreso cronológico en la carrera docente (tabla 2), criterio que hemos considerado en nuestra investigación al hablar sobre el profesorado experimentado. Estos profesionales han enfrentado diversos desafíos y han desarrollado estrategias efectivas para la planificación de clases, el manejo del aula y la evaluación de los estudiantes. Según Prasad (2021), el profesorado experimentado tiene un dominio del contenido que enseñan y son capaces de compartirlo de manera clara y efectiva a las y los estudiantes; su experiencia les permite abordar de manera más completa los conceptos y resolver las dudas del alumnado.

Tabla 2.- Etapas en la Vida Profesional de las y los Docentes

Fase	Estudios					
	Unruh y Turner (1970)	George (1973)	Burden (1982)	Feiman y Floden (1983)	Huberman et al. (1989)	Fessler y Christensen (1992)
1	Periodo inicial de la enseñanza (1-6 años)	Llegar a ser profesor	Supervivencia a (primer año)	Supervivencia	Entrada a la carrera y socialización	Formación inicial
2	Creciente seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Ajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inserción
3	Periodo de madurez (más de 15 años)	Madurez	Madurez (más de 5 años)	Renovación	Estabilización y cuestionamiento	Competencia
4		Funcionamiento completo		Madurez	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración
6					Desencanto	Estabilidad
7						Cese y salida

Fuente: Tomado de Marcelo y Vaillant (2010, p. 54)

De acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), la formación de las y los docentes implica una trayectoria con diferentes itinerarios; sin embargo, hablar de desarrollo profesional conlleva considerar el aprendizaje de los profesores según diferentes etapas: formación inicial, formación permanente, hasta convertirse en un experto. En ese orden de ideas, resulta importante visualizar la formación como una secuencia sistemática que comienza con una formación inicial que prepare al profesorado universitario para ejercer una buena docencia; para ello, es necesaria “una elevada preparación de su disciplina, combinada con la preparación pedagógica didáctica para el ejercicio de la práctica docente y con las funciones de investigación y de gestión institucional” (Cordero et al., 2014, p. 14).

Para que la formación del profesorado apunte al desarrollo profesional que plantean los autores arriba mencionados, se debe procurar que el profesorado lleve a cabo prácticas reflexivas, que generen cambios educativos, ampliamente demandados por los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad.

Es importante destacar que las y los docentes con mayor experiencia también desempeñan un papel fundamental como mentores para sus colegas principiantes. Según Thompson (2022), esta mentoría entre pares constituye una forma efectiva de apoyar el crecimiento profesional de las y los docentes principiantes. Las y los docentes que cuentan con más experiencia y conocimiento, los comparten, al tiempo que brindan apoyo y orientación a aquellos que están comenzando su carrera docente.

De acuerdo con la literatura, el profesorado experimentado suelen estar comprometidos con su desarrollo profesional continuo. Según Guardia et al. (2022), estos profesores participan en actividades de capacitación, asisten a conferencias

y se mantienen actualizados en las últimas investigaciones y avances en su campo. Este compromiso les permite estar al tanto de las mejores prácticas pedagógicas y aplicarlas en su enseñanza.

Al revisar las perspectivas de la literatura respecto a las y los docentes con mayor experiencia, surge una clara necesidad de entender la formación pedagógica y el desarrollo profesional como pilares fundamentales en el camino hacia una docencia de calidad. Estos planteamientos revelan la complejidad y la importancia de estos aspectos en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones universitarias.

Es fundamental reconocer que la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en pedagogía no solo impacta en la calidad de la instrucción, sino también en la experiencia educativa del alumnado. Así pues, promover programas de formación docente dinámicos, contextualizados y basados en la reflexión crítica, junto con oportunidades de desarrollo profesional continuo, se erige como algo imperante para asegurar la excelencia académica y un mayor aprovechamiento por parte de las y los estudiantes en las universidades. Este enfoque holístico hacia la capacitación del profesorado no solo fortalece la identidad profesional de las y los docentes, sino que también fomenta una cultura institucional de innovación, inclusión y calidad.

2.3.1 Formación pedagógico-didáctica, la gran olvidada

La formación pedagógica de las y los docentes de las universidades es un proceso continuo, que atiende diferentes etapas organizadas en su práctica educativa que “facilita iniciar [...] formar y perfeccionar [a las y los docentes] en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior” (Piña, 2019, p. 263); ello impacta de manera positiva en los aprendizajes de las y los estudiantes y en la calidad de la educación superior en general. En esa línea, el experto español Gimeno (2010, p. 244) señala que “una educación equitativa y de calidad requiere de un profesorado con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas”; por tanto, en línea con los niveles de la formación pedagógica identificados en la literatura, es necesario trascender desde lo básico hacia la profundización y la especialización.

Tabla 3.- Niveles en la formación pedagógica

Niveles	Tipo de formación que incluye
Básico	Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.
Básico actualizado	Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos.
Profundización	Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en diplomados de didáctica y dirección de la Educación Superior y/o de Educación Médica.
Especialización	Está destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del puesto laboral. (Vicedecanos, Metodólogos, Asesores, Secretario docente, etc.

Fuente: Elaborado a partir de Piña et al. (2019)

Según los postulados de Gairín y Cascante (2021), la formación, principalmente la de niveles más avanzados, propicia espacios de intercambio donde las y los docentes pueden analizar incidentes de aula y recibir devoluciones constructivas por parte de pares y formadores, lo que constituye una valiosa oportunidad para impulsar el pensamiento reflexivo acerca de la práctica educativa. Esto permite tomar distancia, identificar supuestos y complejizar la mirada sobre aspectos como la interacción con estudiantes, la gestión de dinámicas grupales, el abordaje de contenidos desde diferentes estilos de aprendizaje. Es una instancia para replantear estrategias, corregir sesgos e introducir ajustes que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde este contexto, destaca el hecho de que gran parte de las y los docentes, dada su deficiente formación inicial, y escaso apoyo en el periodo de iniciación en las instituciones educativas en las cuales laboran, necesitan acciones formativas y programas de desarrollo profesional continuo, sin el cual es imposible ser un referente para las y los estudiantes (Vaillant, 2016). No obstante, si se considera la formación docente desde un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, no solo la formación formal y sistemática aporta a la preparación de las y los docentes, sino también sus experiencias previas y su capacidad de autoanalizar sus acciones personales y profesionales; para ello se requiere de docentes que deseen aprender de su propia práctica.

En ese sentido, al ver la formación docente como desarrollo profesional, surgen tres enfoques: uno denominado “deficitario”, dado que considera que las y los docentes carecen de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse adecuadamente en su profesión. El segundo enfoque considera a las y los docentes como profesionales con un saber específico y que desempeñan la docencia en colaboración con sus colegas. Finalmente se encuentra otro enfoque, más sistémico y dinámico, que parte de la noción de profesión, donde las y los

docentes se van volviendo en profesionales de la docencia al adquirir ciertas competencias, luego de pasar por procesos de selección e inserción (Reséndiz, 2019).

Sea cual sea el enfoque, atender al profesorado universitario en sus primeros años de carrera docente es un asunto de importancia, ya que les facilita un proceso de adaptación amigable a la institución, brindando apoyos, a la vez que les da herramientas didácticas que fortalezcan su profesionalidad, ya que si bien las y los docentes podrían dominar ampliamente los conocimientos, habilidades y actitudes particulares de sus diferentes disciplinas, es la formación pedagógico-didáctica la que les permite diseñar ambientes a partir de los cuales las y los estudiantes aprendan de manera satisfactoria y significativa; incluso, resulta lamentable el hecho de que muchos y muchas docentes que comienzan en la docencia en la educación superior consideren que ser “expertos” los convierte en buenos y buenas docentes, por lo que perciben que no necesitan participar en acciones formativas para iniciarse o profundizar respecto a la pedagogía y la didáctica universitaria.

En esa línea, coincidimos con el argumento de Lowenstein y Brill (2010) respecto de que nadie parece cuestionar que el propósito de las facultades de Derecho es capacitar abogados y abogadas para pensar como tales, o que el propósito de las escuelas de Medicina es capacitar a las y los profesionales de la Medicina para que piensen como médicos y médicas. Para los autores, el desarrollo profesional del profesorado debe tener un propósito paralelo al de la facultad de derecho o de Medicina: formar a las profesoras y a los profesores para que piensen como docentes.

Se puede ser un buen ingeniero o ingeniera, un buen arquitecto o arquitecta, un biólogo o bióloga excepcional, e incluso un investigador o investigadora excepcional, pero en la mayoría de los casos, esto no es suficiente; para ejercer una docencia que impacte de manera significativa en el alumnado, en nuestros colegas y en la sociedad, las y los docentes deben dominar ciertos aspectos pedagógico-didácticos que les permitan, por ejemplo, planificar una clase de manera efectiva, definir resultados de aprendizaje que aporten a las competencias que se esperan de los profesionales de un campo científico, dosificar contenidos, seleccionar modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes en función de las características de las y los estudiantes y del contexto, aplicar estrategias de evaluación coherentes con todo lo anterior, además de saber manejar conflictos y otras situaciones a nivel de aula, de departamento, de facultad y de institución. Al respecto, Cordero et al. (2014) plantea que:

Los procesos formativos basados en un enfoque por competencias implican que las personas que aprenden integren y apliquen saberes (también ofrecen experiencias de integración y aplicación de los conocimientos que se adquieren) para que no solo se sepa, sino que se sepa hacer y se sepa ser,

para que se sepa resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones dándoles una respuesta eficiente. (p. 19)

Por su parte, Cabrera (2019) señala que algunos factores que deben tenerse en cuenta en las propuestas de formación pedagógica de las profesoras y los profesores que recién se incorporan a la carrera docente, son la científicidad de la educación superior, el vínculo de la teoría con la práctica, la atención de las diferencias individuales, y otros principios didácticos, la incorporación de los modos de actuación propios de la educación superior, y el intercambio permanente de experiencias entre las y los docentes, lo cual propicia la apropiación de modos de actuación didáctica, entre otros.

Desde este escenario, puede afirmarse que la formación pedagógico-didáctica reviste una importancia capital para cualificar la docencia en la universidad. Para lograr su máximo potencial, debe articular distintos componentes de manera integral y sistemática. Esta formación gana en potencia cuando integra modalidades presenciales, virtuales y experienciales que sitúan al y la docente en el rol de protagonista de su propio aprendizaje. A su vez, es clave articularla con instancias de discusión colectiva, observación de pares y tutoría recíproca.

2.3.2 Necesidades formativas del profesorado universitario

La docencia en el contexto universitario demanda el desarrollo de múltiples competencias por parte del profesorado, que abarcan desde aspectos pedagógicos y didácticos hasta las relaciones interpersonales, el uso de tecnologías o la gestión de la propia práctica profesional. La planificación y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la selección de metodologías adecuadas, la creación de ambientes propicios para la formación, la comunicación efectiva con los estudiantes, la capacidad de investigar e innovar, o el manejo ético de situaciones complejas, son algunas de las competencias necesarias para un ejercicio docente de calidad en este nivel educativo.

Por ello, resulta indispensable que las instituciones universitarias ofrezcan opciones de formación y desarrollo profesional que permitan al profesorado fortalecer estos saberes y habilidades para la docencia, tan importantes para llevar a cabo procesos formativos significativos con las y los estudiantes. Esto posibilita familiarizarse con marcos teóricos actualizados vinculados a la didáctica, la tutela, la evaluación u otras dimensiones educativas, que abordaremos con más detalle en los siguientes párrafos. Esto enriquece el sustento conceptual del quehacer docente y habilita nuevas líneas de indagación pedagógica, estimulando un pensamiento dinámico y prospectivo orientado a la transformación paulatina de las prácticas.

Actividades como la implementación de innovaciones didácticas, el diseño de nuevos materiales o la participación en proyectos investigativos con aplicación

directa a la docencia, como lo permite, entre otras estrategias, la Lesson Study, constituyen oportunidades para poner a prueba ideas, registrar experiencias y socializar aprendizajes, nutriendo notablemente el análisis reflexivo posterior.

Al respecto, Cano (2013) plantea que la formación pedagógico-didáctica exige el desarrollo de competencias didácticas especializadas en cada disciplina, lo cual requiere un profundo entendimiento no solo de los contenidos propios de cada asignatura, sino también de diferentes aspectos relacionados con la enseñanza, que faciliten una construcción significativa de aprendizajes por parte de las y los estudiantes. Una formación docente de este tipo, que se perfile como integral, debería incluir aspectos de gestión, evaluación, asesoría y el uso de tecnologías aplicadas a la docencia universitaria, lo cual demanda abordar la complejidad de los procesos educativos en el nivel superior (López Facal y Muslera, 2018).

Desde la perspectiva de Molina-Vicuña (2023) la formación de las y los docentes también demanda indagar en modelos pedagógicos disruptivos que promuevan aprendizajes activos y basados en proyectos, lo que conlleva repensar las funciones del profesorado más allá de la transmisión de conocimientos, a fin de articular la docencia con la investigación y proyección a la sociedad.

En ese orden de ideas, según Lopera y Zapata (2020), es preciso formar para la labor tutorial, tanto individualizada como grupal, lo que conlleva facilitar herramientas que potencien la orientación de trabajos de grado, pasantías, proyectos integradores y aquellos espacios de asesoramiento personalizado tan importantes en la educación superior. Del mismo modo, abordar la mentoría y el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones requiere habilidades comunicativas y de escucha activa, que no siempre se adquieren a través de la formación disciplinar.

Como puede verse, metodologías activas, el fomento a la tutoría entre pares y el trabajo cooperativo, la planificación de proyectos multidisciplinarios, la articulación con el entorno, entre otros aspectos formativos, son esenciales para promover un cambio de paradigma. No obstante, esto requiere contar con planes sistemáticos que abarquen tanto la etapa inicial de la carrera docente como la formación permanente a lo largo de la trayectoria profesional, dado el carácter evolucionista de la profesión docente para atender los desafíos cambiantes en los contextos universitarios (Hernández y Delgado, 2022).

Por su parte, Sáez y Fonseca (2019) señalan que la formación docente también debe implicar la preparación de las y los docentes para la gestión, el diseño y la evaluación de planes de estudio, así como habilidades de liderazgo para articular equipos docentes, vincular asignaturas, asegurar la calidad educativa desde una mirada integral, y otras tareas de coordinación curricular.

Pero las y los docentes de las universidades no son nada más expertos en el manejo de un tema, o “curriculistas”, también son investigadores y promotores de cambio. De acuerdo con el modelo educativo de la UNAH (2009), contexto en el que desarrollamos nuestra investigación, las profesoras y los profesores desempeñan (o deberían desempeñar) al menos tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la vinculación entre la universidad y la sociedad.

En esa línea, según López et al. (2022), la formación docente también debe promover el desarrollo de competencias investigativas, particularmente en materia de investigación educativa, lo cual permite establecer puentes entre la docencia, la generación de conocimientos y la transferencia a la sociedad. Según estos autores, la investigación posiciona al claustro como actor protagónico de los procesos de innovación e impacto regional. Por tanto, una sólida formación docente es condición necesaria para mejorar la calidad de la educación universitaria, debiendo articular para ello, el dominio disciplinar con estrategias que faciliten aprendizajes significativos, en el marco de una visión sistémica e integral del quehacer educativo.

Desarrollar competencias investigativas habilita a las y los docentes a generar nuevo conocimiento a partir de la sistematización de su propia práctica, contribuyendo con ello al avance de la disciplina. A su vez, posibilita compartir experiencias exitosas e incidir en la toma de decisiones institucionales. En este sentido, es necesario fortalecer la articulación entre las áreas de formación pedagógica y de investigación, de modo que vayan de la mano en un mismo proceso de reconstrucción permanente del saber, según lo expresan Fernández y Calvo (2022).

Otros ejes fundamentales en la formación de las y los docentes de las instituciones universitarias, tal como lo plantean Sancho y Hernández (2021), Gallego y Llorente (2021) e Ibarra y Fernández (2021), son la apropiación de habilidades digitales aplicadas a la docencia, el desarrollo de competencias socioemocionales y el entrenamiento en innovación y liderazgo educativo. La formación en el diseño y gestión de entornos virtuales, el uso pedagógico de tecnologías emergentes y la enseñanza en modalidades híbridas y a distancia, se vuelve cada vez más relevante en el contexto actual (Sancho y Hernández, 2021).

Asimismo, es prioritario formar al profesorado en competencias emocionales, entendidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010, p. 19, como se citó en Sánchez et al., 2019, p. 187). En ese sentido, saber manejar el estrés, tener empatía, ser capaces de resolver conflictos y de ser inclusivos, son factores importantes para afianzar el vínculo pedagógico y velar por el bienestar de la comunidad educativa (García y Sánchez, 2017; Gallego y Llorente, 2021).

Del mismo modo, se requiere promover la proactividad, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y la visión prospectiva, a fin de formar docentes capaces de liderar procesos de innovación y cambio institucional acordes a las nuevas realidades (Ibarra y Fernández, 2021). Para Sánchez y García (2020), la educación emocional puede favorecer este tipo de habilidades, lo que impacta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, debería ser un aspecto a tomar en cuenta en la formación docente.

Ahora bien, retomando algunos aspectos básicos de la docencia, uno de los ámbitos en los cuales la literatura apunta mayores necesidades de formación pedagógico-didáctica es la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual va más allá de examinar los contenidos abordados en clase. De acuerdo con Sola (2021), la evaluación es un proceso de comprensión y mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en contraste con la calificación, medida que tradicionalmente se ha utilizado para valorar el rendimiento académico de las y los estudiantes, a lo cual el autor denomina la “maldita cultura de la calificación” (p. 5). En esa línea, de acuerdo con Montoya y Rodríguez (2018), las y los docentes requieren conocimientos y herramientas que les permitan realizar una evaluación integral centrada tanto en los aprendizajes logrados por los estudiantes como en la calidad de los propios procesos de enseñanza que ponen en práctica las y los docentes.

Esta visión formativa involucra el diseño y aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación cualitativa y cuantitativa de acuerdo al enfoque por competencias en el que, además de valorar resultados, se oriente a retroalimentar y mejorar continuamente el desempeño docente a partir del análisis. Esto implica la mediación pedagógica basada en la evaluación, es decir, utilizar los hallazgos evaluativos como insumo para el asesoramiento personalizado de los estudiantes, facilitando su autorregulación y progreso a lo largo de la carrera.

Evidentemente, una formación integral demanda articular distintos componentes tanto disciplinares, pedagógicos como actitudinales, así como combinar estrategias presenciales, virtuales y experienciales que sitúen a las y los docentes como protagonistas de su propio desarrollo profesional, según plantean Giménez y Bustos (2020).

De acuerdo con Sola (1999, p. 662), “es necesario que el profesorado incorpore destrezas y estrategias que le permitan poner a prueba sus convicciones, identificar y someter a revisión sus creencias ideológicas mediante la reflexión y la deliberación”; de esta manera, las y los docentes podrán cualificarse de forma pertinente y holística para abordar los múltiples desafíos que plantea el actual escenario educativo, apuntando hacia prácticas reflexivas, que permita al profesorado identificar nuevas estrategias, comprobar su impacto en el alumnado,

conocer de primera mano los desafíos y oportunidades, contrastar y ampliar los repertorios didácticos (Hernández y Bel, 2021).

Una vía relevante para estimular el pensamiento reflexivo de las y los docentes según Cano y Torres (2022), particularmente de los principiantes, es la realización de prácticas supervisadas, modalidad que según estos autores brinda la oportunidad de ensayar nuevas estrategias en contextos protegidos y recibir devoluciones oportunas por parte del tutor asignado. El feedback cualitativo derivado de la observación experta sobre el desempeño, la interacción con estudiantes y otros aspectos clave, resulta de gran utilidad para autocorregir y fortalecer la primera experiencia real frente al grupo.

El pensamiento reflexivo también se nutre notablemente de la tutoría entre pares, como modalidad que promueve el enriquecimiento recíproco y posibilita mirarse con ojos externos para ampliar perspectivas. Según estudios como el de Oliva y García (2020), este esquema contribuye a generar comunidades de aprendizaje donde los profesores se apoyan mutuamente para resolver dudas, probar iniciativas y compartir buenas prácticas. La observación de la labor del colega permite, a su vez, replanteos valiosos sobre el propio quehacer.

Otras modalidades más tradicionales de formación, la participación en congresos, así como las jornadas de debate, también constituyen instancias que potencian la reflexión sobre la propia práctica. Al respecto, Gargallo et al. (2019) destacan su aporte desde el intercambio con pares de otras instituciones y la exposición a nuevas tendencias investigadas en eventos. Este tipo de socialización nutre la reconstrucción permanente del pensamiento didáctico, a la vez que fomenta la cohesión de redes académicas para el análisis colectivo de desafíos disciplinares.

A partir de un análisis realizado por Cordero et al. (2014) sobre los diferentes cursos que ofrecen 17 universidades españolas (una universidad por cada comunidad autónoma) a través de sus institutos de ciencias de la educación, se observó que las competencias que se desarrollan en las acciones formativas de estas instituciones de educación superior son: la planificación y gestión docente, la competencia metodológica, la competencia tecnológica, la competencia comunicativa, la competencia personal, interpersonal y social, la competencia en investigación e innovación docente, la competencia de gestión y salud laboral, y la competencia ética; la tabla 4 muestra las actividades formativas desarrolladas por estas universidades para aportar a dichas competencias.

**Tabla 4.- Competencias y Ejemplos de Acciones Formativas que Desarrollan
17 Universidades Españolas**

Competencias	Ejemplos
Competencia para la planificación y gestión docente	Gestión y administración del tiempo, elaboración de materiales docentes, elaboración de materiales para la evaluación, elaboración de rubricas, adaptación a nuevas tendencias formativas en la universidad (como por ejemplo, el aprendizaje por competencias), tutorías.
Competencia metodológica	Métodos de enseñanza, entornos de aprendizaje, instrumentos de evaluación de los aprendizajes, diseño y elaboración de actividades de aprendizaje, motivación, gestión de conflictos.
Competencia tecnológica	Actualización en el uso de tecnologías, uso y manejo de campus virtual, utilización de bases de datos, webs sociales, wikis, tecnologías aplicadas a la docencia.
Competencia comunicativa	Comunicación, lenguaje no verbal, técnicas vocales; manejo de un segundo idioma para la docencia.
Competencia personal, interpersonal y social	Liderazgo de equipos, trabajo en equipo, mentoring, coaching, hábitos saludables (técnicas posturales y de relajación, práctica saludables de la actividad física), desarrollo profesional.
Competencia en investigación e innovación docente	Diseño de proyectos, técnicas de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, gestión de la bibliografía, investigación en didáctica y aprendizaje
Competencia de gestión y salud laboral	Adaptación ergonómica del lugar de trabajo, habilidades sociales y resolución de conflictos.
Competencia ética	Práctica reflexiva, ética profesional.

Fuente: Adaptado de Cordero et al. (2014, pp. 22-23)

En esa línea, coincidimos con lo que plantean Pérez Gómez et al. (2009, p. 6) respecto a que “las competencias constituyen un saber “hacer” que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, [que] debe adaptarse a la diversidad de contextos y tiene un carácter integrador”; esto resalta la importancia de un enfoque dinámico y contextualizado en la formación y desarrollo profesional de las y los docentes, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, implicando una comprensión profunda de cómo aplicar esos conocimientos de manera reflexiva y adaptativa en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Desde este escenario puede afirmarse que el énfasis del desarrollo profesional dirigido a las y los docentes de las universidades no debe estar solo en cómo formar a los mejores profesores y a las mejores profesoras, sino en fortalecer los roles que desempeñan: docencia, investigación, gestión, escritura académica y científica, y gestión de la carrera profesional (Darling-Hammond et al., 2007; Imbernón y Guerrero, 2018), e incluso en otros niveles complejos, como ser lo organizativo, institucional y cultural (Centra, 1978; Kreber, 2002; Madinabeitia y Fernández, 2017).

Un docente puede, por ejemplo, impartir una docencia considerada de excelencia y además ser un buen investigador o una buena investigadora, pero quizás flaquea en cuanto a vincular los aprendizajes de sus estudiantes con el contexto en el cual se desenvuelven; por ello, es importante que los planes y programas de desarrollo profesional docente consideren las características de sus participantes.

En ese orden de ideas, una investigación desarrollada por Atrib y Feldkercher (2016) en la que estuvieron involucrados 28 docentes de cuatro universidades del sur de

Brasil a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada para determinar las estrategias de apoyo pedagógico en el marco de la inserción del profesorado principiante, encontró que en tres de las universidades existían programas de formación con carácter institucional en los que se daba importancia a la formación pedagógica de las y los docentes; algunas de las estrategias de inserción profesional incluían el acompañamiento entre pares y otros espacios para compartir experiencias y reflexionar sobre la práctica docente.

Cabe señalar que, en sus niveles más altos, las universidades objeto del estudio realizado por los autores, demostraron preocupación sobre aspectos relacionados con la pedagogía y la didáctica durante la etapa de iniciación, denotándose la necesidad de que las y los docentes auto-reflexionen sobre su labor educativa. Los autores sugieren que los programas de formación se enfoquen en que, durante los primeros años de sus carreras, el profesorado aprenda sobre el ejercicio de la enseñanza, entendiendo la docencia como una profesión con conocimientos específicos y que requiere apoyo epistemológico.

Desde este contexto, en la revisión bibliográfica realizada por Piña et al. (2019) bajo el nombre “La Formación del Profesor Universitario desde una Dimensión Humana”, se indagó acerca de las necesidades formativas del profesorado universitario desde el actual escenario social. En el estudio se abordan las etapas en que se organiza la formación pedagógica “como un proceso continuo, integrador, holístico” (p. 263): la iniciación docente, el adiestramiento docente, la formación pedagógica por niveles, y la formación académica investigativa.

Una investigación de Piña et al. (2019) reconoce cinco componentes necesarios para una formación integral del profesorado universitario: ético, pedagógico, científico, tecnológico y humanístico. Sobre el componente pedagógico, los autores señalan:

El ser experto en un área o materia es una condición necesaria, más no suficiente para ser un buen profesor. Existe la necesidad de formarlo, paralelamente, en el área pedagógica, sin olvidar que la didáctica es la forma más instrumental y operativa de la pedagogía, pues se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. Por esta razón, el profesor debe estar en capacidad de aplicar coherentemente las estrategias didácticas dentro del modelo pedagógico institucional. (pp. 264-265)

Coincido con lo planteado por los autores en mención; a partir de mi experiencia como formadora en diferentes acciones formativas dirigidas al profesorado universitario he podido identificar que cuando las y los docentes no se interesan por desarrollar un conocimiento didáctico de los contenidos, así como otras habilidades y actitudes relacionadas con la dimensión pedagógica de la formación, esto se ve reflejado en los resultados de los informes de evaluación del desempeño docente,

lo que en muchas ocasiones los lleva a desarrollar una “coraza” de soberbia y autosuficiencia desde su conocimiento disciplinar, que repercute incluso en la dimensión humanista de su quehacer como docentes.

Desde la mirada de Prieto y Giménez (2020), que el profesorado conforme equipos docentes en su práctica universitaria, ya sea de pares, con otros colegas *sobresalientes*, intergeneracionales, inter-experienciales o interdisciplinarios, si bien no siempre es reconocido como algo de provecho, ni como una necesidad sentida por las y los docentes, es fundamental, ya que a través de ello se rompen barreras entre campos del conocimiento, propicia la reflexión compartida y se favorece una formación de excelencia, que apunta hacia la eficacia del cambio docente.

Según Wolff et al. (2015, como se citó en Prieto y Giménez, 2020), la experiencia de docentes experimentados y experimentadas que trabajan en un enfoque centrado en las y los estudiantes puede ser crucial en la formación del profesorado, ya que quienes cuentan con más años de servicio, tienen la habilidad de combinar la teoría con la práctica en la enseñanza, así como de manejar de manera coherente los eventos que surgen durante el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La importancia de desarrollar un conocimiento didáctico sólido y otras habilidades pedagógicas entre el profesorado universitario no puede subestimarse, como lo revelan los informes de evaluación del desempeño docente. La falta de interés a la que aluden algunos expertos puede resultar en una actitud de soberbia y autosuficiencia, obstruyendo incluso la dimensión humanista de su labor educativa. Por otro lado, la colaboración en equipos docentes, aunque a veces pasada por alto, emerge como un catalizador clave para la excelencia educativa.

2.3.3 Modalidades de formación docente

Las y los docentes de educación superior cuentan, por un lado, con formación específica de campos particulares del conocimiento que les permiten desempeñarse de manera efectiva en sus puestos laborales, así como orientar a otros individuos en su formación respecto a esas mismas disciplinas; sin embargo, no todos poseen las competencias docentes necesarias para orientar a los futuros y futuras profesionales para alcanzar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que requieren para su vida académica, profesional y personal.

Como ya dijimos párrafos atrás, además de la docencia, los profesores y las profesoras de las instituciones universitarias también deben desempeñar otros roles, como el de investigador y el de agente que promueva la extensión o vinculación entre la universidad y la sociedad, por lo cual resulta evidente la necesidad de ser meticulosos al seleccionar las modalidades por medio de las cuales se forme el profesorado universitario.

Las modalidades son, según Cordero et al. (2014), los diversos modos o formas en que se organiza la formación, para orientar el tipo de proceso deseado, según el perfil, tipo de participación y de autonomía del profesorado, y el diseño, proceso y evaluación de la formación; en ese sentido, para escoger las modalidades más adecuadas se requiere tener claridad y congruencia respecto a las competencias, contenidos, estrategias metodológicas, espacios y tiempos de formación, y las relaciones entre formador y profesorado. La formación del profesorado universitario requiere asumir modalidades que tengan en cuenta el sentido comunitario y el contenido de dicha formación, para orientarla a contextos concretos de práctica docente (López, 2016).

Al respecto, un estudio realizado por Fernández y Montero (2007) en la Comunidad Autónoma de Galicia en cuanto a la formación permanente del profesorado en ejercicio desde la visión de las y los docentes y asesores de formación encontró que la funcionalidad y pertinencia de cada modalidad para apuntar a un desarrollo profesional está vinculada con el uso que se haga de éstas; en ese sentido, coincidimos con lo que señalan las autoras, respecto a que difícilmente puede afirmarse que una modalidad sea mejor que otra, sino mejor para qué. En esa línea, a continuación se revisan algunas características de estas modalidades en función del nivel de participación que permiten a los profesores.

2.3.3.1 Modalidades individuales de formación

Dentro de las modalidades individuales empleadas en la formación del profesorado se encuentran, entre otras, los cursos, los seminarios, los talleres, las conferencias, los simposios y las jornadas. Estas modalidades se caracterizan por la brevedad de su duración y la limitada interacción que tienen las y los participantes. Asimismo, algunas de estas modalidades tienen en común que, en raras ocasiones, se solicita a los participantes que elaboren un producto donde pongan en práctica la información recibida, teniendo estos un rol mayormente pasivo.

Los cursos.- La modalidad individual más comúnmente empleada en la formación de las y los docentes de educación superior es el curso, ya sea de corta, media o larga duración (Fernández y Montero, 2007). Según Cordero et al. (2014), los cursos específicos dentro de la carrera docente son una de las modalidades de formación del profesorado predominantes en países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, España, México y Portugal. Esta modalidad consiste en una actividad estructurada donde profesionales en una materia transmiten contenidos científicos, técnicos o pedagógicos, y donde la cantidad de participantes no suele ser una determinante en esta modalidad.

Por lo general, estos cursos se ofertan en un tiempo en el que las y los docentes se encuentran ejerciendo su práctica, por lo que esta simultaneidad puede ser aprovechada para la mejora de las prácticas docentes; los resultados inmediatos

que se obtienen de ello estimulan a las y los docentes (principalmente a los noveles) a continuar formándose. Sin embargo, algunos autores afirman que los cursos están asociados tradicionalmente a “una formación de tipo consumista, individualista, apegada a los incentivos externos más que a motivaciones intrínsecas de desarrollo profesional y mejora de la práctica” (Reverter et al., 2016, p. 370).

En esa línea, Cascante y Villanueva (2020) realizaron un estudio durante la reciente pandemia causada por el Covid-19, sobre procesos de formación docente en la Universidad de Costa Rica a través de un curso enfocado en la didáctica universitaria, implementado con miras a “fortalecer las capacidades pedagógicas del personal docente de las diferentes áreas disciplinares” (p. 4). La estrategia se concibió para brindar a las y los docentes un espacio que les permitiera reflexionar críticamente sobre su quehacer, considerando sus necesidades y problemas en el marco de la pandemia, tomando en cuenta elementos como, por ejemplo, la comunicación con las y los estudiantes, la conectividad y el uso de herramientas. También se consideró un acompañamiento personalizado al grupo de 122 participantes, para orientar la generación de alternativas pedagógicas.

El curso se desarrolló de manera virtual, con escenarios de aprendizaje en línea y multimediales, solicitando a las y los participantes el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras para los espacios de aprendizaje que atendían, y en función de su campo disciplinar. Dentro de los productos diseñados se encontró: el aprendizaje por indagación, la revista digital, aplicabilidad de softwares, estudios de casos, mapas mentales, visual thinking para reflexión crítica, aprendizaje colaborativo, geo-indagación, simulaciones, giras educativas virtuales, modelos de ilustración digital, pensamiento lateral, gamificación e investigaciones varias.

Los seminarios y los talleres.- Otra modalidad que ha cobrado relevancia a pesar de su corta duración, son los seminarios, ya que aportan al volumen de trabajo y de formación no tradicional que se espera desde este escenario (Cabero et al., 2006). En palabras de Cordero et al. (2014, p. 28), los seminarios son reuniones especializadas de índole académico, que tienen como propósito estudiar en profundidad ciertas temáticas a la luz de los planteamientos de especialistas, requiriéndose trabajos individuales complementarios que demandan un alto grado de involucramiento y disposición de los participantes, que en este caso es reducido.

Desde la mirada de Ruiz et al. (2008, p. 120), los seminarios, junto con otras modalidades como el taller, son un escenario micro de formación, “donde cobran mayor sentido las funciones de docencia”; de acuerdo con los autores, los seminarios y otras modalidades formativas con implicancia individual por parte de las y los docentes, pueden aportar a “la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora” (p. 128).

En cuanto a los talleres, principalmente los orientados a la innovación son una modalidad más práctica, que favorece el aprender haciendo, ya que se desarrolla mediante ejemplos, ejercicios y dinámicas, y aunque tienen una duración breve, fomentan el trabajo en equipo, lo que propicia la multi e interdisciplinariedad (Sabaté, 2018). Como se indica en los estudios realizados por Aramburuzabala et al. (2013), Reverter et al. (2016) y Sabaté (2018) para el contexto de España, es muy frecuente encontrar acciones formativas dirigidas al profesorado universitario a partir de talleres, sean estos independientes, especializados, o como parte de programas de formación inicial o permanente.

Esto también sucede en América Latina, ejemplo de ello es una investigación realizada en Chile, donde se encontró que, como parte de las experiencias de formación de profesores de otros campos del conocimiento diferentes a la Pedagogía, diversas entidades han desarrollado de manera constante talleres respecto a diferentes temáticas, tales como la formación basada en competencias, el mejoramiento de la formación profesional universitaria, estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en educación superior, metodologías de enseñanza, diseño de guías didácticas, procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e innovadores, instrumentos de evaluación, portafolio docente, entre otras (Villalobos y Melo, 2008).

Las conferencias y los eventos científicos.- Otras modalidades formativas que implican una participación individual de los profesores universitarios, son las conferencias y otros eventos de índole científico, tales como los congresos, simposios y jornadas. Según Cordero et al. (2014, p. 30), estas modalidades son organizadas ya sea a nivel institucional o interinstitucional, se llevan a cabo por especialistas calificados, se realizan de manera periódica, con una duración corta y se orientan principalmente a sensibilizar o informar a los profesores acerca de temas específicos, sin ser necesaria una producción final que permita certificar la participación en el evento.

Desde este escenario, no puede afirmarse que una modalidad sea mejor que otra, independientemente de su tipo, nivel de involucramiento o duración; las y los docentes pueden demandar participar en ellas según sus necesidades, las de sus facultades o instituciones, y el momento profesional en el que se encuentren; por ello resulta de mucha importancia el desarrollo de diagnósticos institucionales que permitan identificar las características del profesorado, y es aún más importante que las y los docentes sepan analizar sus prácticas para determinar por cuenta propia qué aspectos requieren fortalecer.

Sin embargo, se hace evidente la necesidad de transformar la formación docente universitaria para vincularla más estrechamente con la práctica educativa real. Actualmente existe una desconexión entre la teoría que se enseña en la universidad y las necesidades prácticas de las y los docentes, por tanto, se requiere tender

puentes entre ambos contextos a través de modalidades de formación como la investigación-acción y el *practitioner research*, que de acuerdo con Fernández (2016), permiten a las y los docentes involucrarse en procesos de mejora de su práctica, informados por la teoría. De esta manera, la innovación educativa puede emerger desde los contextos académicos, propiciada por una formación docente de calidad que parta de los problemas reales del aula.

Así, más que modalidades desvinculadas como cursos y jornadas, se necesita que el profesorado universitario asuma un rol activo y colaborativo, compartiendo preocupaciones y generando conocimiento conjunto sobre problemas educativos concretos, que permita diseñar e implementar innovaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera puede prosperar una formación docente de calidad que habilite a las y los docentes para convertirse en agentes innovadores de su propia práctica.

Asimismo, algunos expertos aseguran que los cursos, talleres y otras modalidades formativas de corta duración, aunque generen resultados inmediatos en los participantes, producen un escaso impacto en las concepciones, enfoques, aculturación y aprendizajes de los profesores, teniendo un valor meramente informacional y de sensibilización, por lo que resultan más productivas las modalidades de mayor duración en las que el aprendizaje es más experiencial y la formación combina diversas estrategias y una constante retroalimentación de parte de colegas en igual posición, o de parte de alguien con mayor recorrido (Feixas et al., 2014). Al respecto, González y González (2007) realizaron un estudio en el que identificaron la duración promedio de distintas modalidades, como se resume en la tabla 5.

Tabla 5.- Duración de algunas modalidades comúnmente empleadas en la formación del profesorado universitario

Modalidad	Duración estimada
Conferencias y coloquios	2 a 3 horas
Cursos	20 a 60 horas
Seminarios	4 a 6 horas, en 1 o 2 días
Talleres	8 a 20 horas
Foros de discusión	Indefinida (según el plazo establecido por el moderador)
Grupos de innovación	Indefinida
Jornadas científicas	Anuales o bianuales

Fuente: Elaborado a partir de González y González (2007)

Para Marcelo y Vaillant (2017), los programas eficientes de formación del profesorado que tienen como objetivo la inducción del mismo a la institución tienen, entre otras características, una duración de al menos uno o dos años. Según los autores, el uso del tiempo es un factor que distingue a un profesor más experimentado de un novel, ya que los procesos críticos y reflexivos demandan mayor dedicación; en esa línea, en su estudio sobre las políticas y programas de inducción a la docencia en América Latina pudo constatar que, en algunos países,

estos procesos duran unos escasos seis meses, mientras que en otros países con mejor trayectoria internacional en la educación superior, la duración es más razonable (dos años) y suficiente como para asegurar el impacto de la formación en el desarrollo profesional docente.

Las y los docentes de las universidades, por lo general, y especialmente en sus primeros años, desarrollan prácticas educativas aisladas, que les llevan a ir consolidando algunos hábitos y rutinas; no obstante, los encuentros informales en los que pueden participar, permiten intercambios de opiniones, experiencias, consejos, sugerencias y comentarios que pueden hacer que consideren la posibilidad de realizar cambios en sus prácticas que, ya sea que se concreten o no, siembran en ellos la semilla de la innovación; es por ello que la formación del profesorado resulta más efectiva cuando se realiza con otros y otras colegas; sin embargo, esto demanda un cambio en sus creencias epistemológicas, no solo respecto a cómo se enseña, sino también sobre cómo se aprende. Al respecto, López (2016, p. 93) afirma que “la colaboración entre docentes ha mostrado su potencialidad para desarrollar la competencia docente en la universidad”. Por su parte Sola (1999) ya planteaba que:

Desde el punto de vista de la formación inicial y permanente, es necesario avanzar en el establecimiento de mecanismos que faciliten la reflexión conjunta y la crítica, de modo que los profesores y profesoras veamos, facilitada, gracias al contraste de nuestras ideas con la práctica y las percepciones de los demás, la tarea de reconstruir nuestro propio pensamiento a través del análisis de las causas, las razones que tenemos para mantenerlo y los motivos que puedan estar influyendo en la elaboración de argumentos para perpetuarlo. (p. 679)

La observación y el acompañamiento entre pares.- Una acción sencilla desde la cual los profesores pueden aprender, es observar las prácticas de sus colegas. Estudios como los de Hendry et al. (2013) y Reis et al. (2015) dan algunas luces sobre el impacto positivo de la observación entre pares en la mejora de las actitudes, del clima, de la organización de aula e, incluso, del rendimiento de los estudiantes que atienden los profesores. Desde la mirada de Korthagen et al. (2006), la colaboración con los compañeros es un factor que permite a los profesores hacer frente a las demandas competitivas de los contenidos de aprendizaje mientras aprenden también sobre la enseñanza.

En ese sentido, podemos afirmar que cuando se desarrolla una relación menos vertical y desde un marco de confianza y humildad, existe un aprovechamiento no solo de los profesores menos experimentados, sino también de los más expertos, ya que las personas aprenden con los demás y de los demás, tanto desde lo formal

como de lo informal, como bien lo indica la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (Cendon, 2018).

En este orden de ideas, como indican Cotrina et al. (2017), cobra sentido la *pareja pedagógica* como estrategia de co-enseñanza, que involucra a dos profesores o profesoras en la planificación, implementación y evaluación de sesiones conjuntas, coherente con lo que hemos observado en nuestro estudio, como veremos más adelante, particularmente en el Departamento de Arquitectura. Al implementarla de manera sistemática, se posibilita valorar transformaciones en las prácticas docentes, enfrentar dificultades, introducir innovaciones didácticas y contribuir a superar problemas teórico-metodológicos que afectan la formación estudiantil. Así, la pareja pedagógica es una alternativa con gran potencial para la observación y el acompañamiento recíproco de pares docentes.

En línea con lo anterior, el asesoramiento constituye “un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente” (Mayor y Sánchez, 2006, p. 924), en función de los problemas y necesidades de formación del profesorado universitario, y de los programas para abordar dichas necesidades, así como de otros aspectos relacionados. Este asesoramiento puede manifestarse de diferentes formas: desde una simple conversación entre colegas o cuando un profesor permite a sus colegas que visiten su aula para mostrar cómo desarrolla su práctica y reflexionar al respecto; también puede abordarse de manera más sistemática, a través de procesos de mentoría de un profesor más experimentado hacia uno que recién comienza en la universidad o que percibe necesitar fortalecer algún área de su docencia o, incluso, en relación a su campo científico, tal como la experiencia de asesoramiento que describen Pérez-Granados et al. (2021) en el contexto del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Para Santos y Armas (2019), cuando el acompañamiento se realiza de manera sistemática, hace posible “realizar un seguimiento para valorar de manera conjunta las transformaciones o mejoras del desempeño profesional, ante alguna dificultad que presente el profesor, cambios curriculares, introducción de nuevos contenidos o realización de alguna innovación didáctica” (p. 51). Un estudio realizado por estos autores, encontró que, como parte del acompañamiento docente, se abordan problemas didácticos considerados como dificultades, carencias o insuficiencias a nivel teórico-metodológico que se evidencian en las prácticas docentes, lo cual afecta la formación de los estudiantes.

La mentoría.- Es una modalidad colectiva y más sistemática de formación en la que docentes con más experiencia y dominio de un determinado tema, asesoran a colegas principiantes o con menos experiencia, estableciendo una interacción que, cuando se realiza de forma continua y desde una base del respeto, confianza mutua y horizontalidad, fortalece la retroalimentación y optimiza el desarrollo profesional y personal tanto del principiante como del mentor (Bozu y Imbernón, 2016; Jiménez,

2012; Kram, 1983; Manzano et al., 2012; Mayor, 2007; Veenman et al., 1998). En ese sentido, la mentoría aporta a la formación académica, vocacional, personal y social, así como a la construcción de la identidad de comunidad docente durante los primeros años de docencia, considerando aspectos emocionales, sociales, pedagógico-didácticos e institucionales y administrativos (Albanaes et al., 2015; Manzano et al., 2012; Vélaz, 2009).

Según con Kram (1983), la mentoría contempla dos amplias, diversas y complementarias categorías de funciones, en primer lugar, las de carrera y, en segundo, las psicosociales; dentro de la primera categoría se ubica el coaching (Jiménez, 2012; Veenman et al., 1998), junto con el patrocinio, la exposición, la protección, entre otras, con lo cual el o la docente con menor experiencia fortalece su crecimiento profesional. Por otro lado, las funciones psicosociales tienen que ver con un vínculo interpersonal, una relación de intimidad, de consejería, de confirmación de roles, de aceptación y, de amistad. Esto es trabajado por el profesorado mentor a través de un proceso de observación de las prácticas de sus colegas principiantes, análisis y discusión entre ambos, y planificación de acciones para la mejora de las prácticas.

En esa línea, en un estudio desarrollado por Fernández et al. (2017) respecto al estado de la cuestión y algunas buenas prácticas respecto a la mentoría pedagógica para el profesorado novel, se describen tres programas desde el contexto europeo: Teacher Learning Network de Australia, la Red Etwinning de Unión Europea, y la Red Española para la formación del profesorado. Como parte de las ventajas identificadas en los programas, los autores encontraron la presencia de actividades en línea para el abordaje de diferentes temáticas, así como el “interés por cuestiones relacionadas con la docencia, adquiriendo habilidades para la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza” (p. 68); en contraste, identificaron desventajas en los programas como, por ejemplo, poca claridad sobre los destinatarios, formación predominantemente técnica, por sobre lo pedagógico-didáctico, y poca posibilidad de generalización a otros contextos.

La metodología Lesson-study.- Surgida en Japón a inicios del siglo XX, y rápidamente expandida por todo el mundo —aunque con menor velocidad en regiones hispanohablantes, según Braga et al. (2018)—, la metodología Lesson-study (LS) reúne a un grupo de profesores o profesoras que se juntan de manera regular durante un período de tiempo para diseñar lecciones, someterlas a prueba ante la observaciones del resto de participantes, y elaborar planes de mejora a partir de las reflexiones surgidas (Martin y Clerc-Georgy, 2015; Stiegler y James, 2019).

Las etapas desde las que se lleva a cabo esta modalidad son: la definición de un problema y el diseño de una propuesta para abordar dicho problema; el contraste interno por parte del equipo, que reflexiona de manera cooperativa entorno al diseño de la estructura curricular y el escenario desde el cual se llevarán a cabo las

lecciones; un contraste externo y, a partir de ello, se diseña una propuesta de innovación (Soto et al., 2019).

Para ello, resulta relevante la investigación-acción proceso para el cual es necesario según Elliot (2005, 2015), que las profesoras y los profesores trasciendan de una visión meramente docente a investigadores, que les lleve a reflexionar sobre su accionar didáctico. Según el reconocido exponente de la investigación-acción, la formación permanente del profesorado debe considerar implicar procesos de investigación, la cual según indica, tiene grandes aportes al desarrollo profesional porque, entre muchos otros beneficios, contribuye a que reformulen sus teorías respecto a la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que fortalece el autoconocimiento. En particular respecto a la LS, el autor indica que a través de ella, dado que es una metodología de investigación-acción colaborativa, se propicia que las y los docentes construyan y compartan conocimiento profesional y evalúen la funcionalidad de las teorías pedagógicas que consideran en sus prácticas.

Esto coincide con los planteamientos de Hevia et al. (2018), quien señala que la LS permite a los profesores reconstruir el conocimiento de las y los docentes de educación superior, así como desarrollar su identidad profesional universitaria y la toma de consciencia sobre las experiencias que deben formar parte de sus prácticas. Por su parte, Pérez et al. (2015), postula que esta metodología constituye un recurso fundamental para facilitar el contraste interno entre las diferentes teorías abrazadas por las y los docentes que componen el grupo, así como el diseño de metodologías centradas en la acción, lo que propicia la conexión de los aspectos prácticos más inmediatos de la acción y de los docentes que la desarrollan. Además, la LS crea espacios pedagógicos que van más allá de los procesos formales de una tutoría o una mentoría, aumentando así la capacidad de aprender a enseñar y la comprensión de las necesidades de los participantes, y generando procesos, pensamiento y práctica reflexivos (Lamb, 2015; Lamb y Aldous, 2016).

Los círculos de reflexión.- Otra manera de docencia compartida, según Arias (2012) son los círculos de conversación —o círculos profesionales de reflexión docente, desde la perspectiva de Garrido et al. (2008)—, como una modalidad para investigar, analizar las prácticas docentes en educación superior, e implementar algunos cambios e innovaciones. Si bien el nombre pareciera indicar que se trata de una modalidad no tan formal a través de la cual las profesoras y los profesores pueden formarse, los autores aclaran que esto no es así, ya que se debe seguir una cierta secuencia que implica el análisis e identificación de problemas y desafíos entorno a los cuales los profesores deben reflexionar, para luego pasar a una etapa de diseño de propuestas que guiarán la formación, y se culmina con una etapa de seguimiento y evaluación de las acciones ejecutadas.

Otros autores denominan esta modalidad como círculos de acción docente o equipos investigación-acción, a partir de los cuales se puede reflexionar sobre

temas de interés socioeducativo, pero que no se quedan en un mero filosofar, sino que propician la implementación de cambios en las prácticas pedagógicas a partir de los problemas que se detectan durante el proceso, llegando a un consenso entre las y los participantes respecto a los acuerdos y decisiones a tomar; la premisa de la modalidad de los círculos de reflexión desde un enfoque de investigación-acción parte de una premisa que implica una “emancipación crítica”, así como el compromiso y un trabajo cooperativo por parte de sus integrantes (Alcedo, 2012).

Independientemente de cómo se le denomine, a través de esta modalidad los profesores desarrollan un sentido de pertenencia; asimismo, se da una participación democrática, además del obvio énfasis en la reflexión, la crítica y el llamado a la acción; lo importante de esta formación es que surge de las necesidades sentidas por el propio profesorado, que se organiza de una manera espontánea y más orgánica, por lo que el impacto de las experiencias que comparten es más alto (Mayor y Sánchez, 2006; Stes y Van Petegem, 2015), evidenciándose tanto en sus prácticas docentes como en el rendimiento de sus estudiantes. Conforme las reuniones evolucionan y se hacen más complejas, pueden llegar a formalizarse e incluso a institucionalizarse, alcanzando una estructura más desarrollada como, por ejemplo, en las comunidades.

Los proyectos como modalidad colectiva de formación.- Los proyectos son trabajos colectivos o colaborativos, dependiendo de la naturaleza de los mismos, para lo cual se debe obtener información a partir de distintas fuentes y luego interpretarla y analizarla para construir conocimiento en relación a una temática en particular, y para llevar a la práctica estos conocimientos (Cordero et al., 2014). Desde la mirada de Fernández y Montero (2007), al habar de los proyectos como modalidades colectivas de formación del profesorado, debe tenerse cuidado respecto a las contradicciones y discrepancias que puedan surgir respecto a lo que se pretende conseguir, así como a la puesta en práctica en la realidad.

Los proyectos pueden ser de diferentes tipos; sin embargo, siempre conllevarán el desarrollo de algún tipo de investigación, a menor o mayor profundidad; asimismo, los proyectos se pueden adscribir o llevar a cabo como parte de otras modalidades formativas como, por ejemplo, una comunidad de aprendizaje (Donoso, 2020; Escudero, 2009) o una lesson-study (Soto et al., 2015). Los resultados que se obtengan a partir del desarrollo de estos proyectos pueden ser usados para diferentes propósitos, entre los cuales se encuentran comúnmente las innovaciones curriculares.

Al respecto, un estudio realizado por Feixas et al. (2018) durante los años 2003-2004 en la Universidad de Valencia, encontró resultados positivos respecto al impacto de este tipo de proyectos en el desarrollo profesional del profesorado universitario, así como en su cultura de enseñanza y en el rendimiento de los estudiantes, evidenciándose un alto grado de transferencia de los aprendizajes y

alcanzándose considerables niveles de apoyo hasta llegar, incluso, a la institucionalización de las iniciativas de innovación.

Por otro lado, García y Cotrina (2015) desarrollaron un proyecto colectivo en el que participaron diversos autores, aportando experiencias y reflexiones en torno al Aprendizaje y Servicio (ApS) en la universidad y en la formación de docentes, mismo que ha alcanzado importantes repercusiones, al punto de ser institucionalizado por la Universidad de Cádiz. Proyectos como este pueden considerarse una modalidad de formación colectiva del profesorado universitario muy valiosa, dado que permiten abordar temáticas de interés común, compartir conocimientos y experiencias entre profesores y profesoras de diferentes universidades y áreas de conocimiento, y generar sinergias para avanzar en líneas de trabajo consideradas relevantes.

En el caso del proyecto impulsado por los autores en mención, ha servido para poner en valor el ApS como metodología vinculada al compromiso social de la universidad y la formación de una ciudadanía crítica; asimismo, ha favorecido la difusión de experiencias sobre el tema y el debate en torno a aspectos clave como la institucionalización del ApS, su conexión con la sostenibilidad, la evaluación o su potencial transformador en la formación del profesorado.

Formación a través de comunidades de aprendizaje.- Según Sanz (2012), el formar parte de un grupo no significa, necesariamente, que se forme parte de una comunidad; para ello, según la autora, deben existir ciertas premisas, como: el compromiso mutuo, la empresa conjunta, y el repertorio compartido. Respecto al compromiso mutuo, la autora indica que “cada miembro se compromete a compartir lo que sabe y espera, a su vez, recibir el conocimiento de los otros miembros de la comunidad”; en relación a la segunda consigna, se plantea que “la comunidad de práctica debe tener unas necesidades e intereses comunes, aunque no necesariamente homogéneos”; la tercera y última consigna, se relaciona con “lenguajes, herramientas y maneras de hacer propias de la comunidad” (p. 48).

Para Arias (2012), Estas comunidades deben caracterizarse por una *desprivatización* de las prácticas docentes, que permita un *liderazgo distribuido*, en el que las y los participantes puedan tener una apertura y disposición para considerar las visiones conceptuales de los demás respecto a la práctica y al contexto donde se lleva a cabo. Según el autor, en la medida que se ejerza ese liderazgo, desde el marco del respeto, la confianza, la transparencia y la honestidad, se facilitará el análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes; ello facilita, además, la elaboración de los planes y acciones de trabajo como, por ejemplo, ciclos de investigación-acción-reflexión, con lo que se potencia más el aprendizaje al interno de la comunidad.

Las comunidades, además de organizarse en torno a las prácticas, también pueden ser de aprendizaje (o CPA: Comunidades Profesionales de Aprendizaje, según

Aparicio et al., 2018; Donoso, 2020; Galaz et al., 2017; Krichesky y Murillo, 2011). Según Rodríguez (2019), las comunidades de aprendizaje permiten la construcción colectiva del conocimiento y la cualificación de las prácticas docentes; dicho conocimiento surge de las necesidades identificadas por las y los integrantes de las comunidades, y los aprendizajes que se generan, desde un enfoque crítico y reflexivo, deben ponerse en práctica en los contextos de los que forman parte, para transformarlos y mejorarlos. En ese orden de ideas, Escudero (2009) percibe las comunidades de aprendizaje como contextos sociales y culturales donde sus participantes aprenden y se desarrollan profesionalmente.

Las redes profesionales y la formación del profesorado universitario.- De acuerdo con Ruiz et al. (2021), las redes de aprendizaje profesional —entendidas como una modalidad de “colaboración y cooperación sobre un marco amplio o estrecho de objetivos comunes entre profesionales” (p. 8)—, han demostrado ser, una estrategia con impacto positivo en la formación de los profesores, ya que les permite brindarse apoyo, compartir problemas y analizar las raíces de los mismos, para que las decisiones se tomen de una manera más crítica y pertinente.

En esa línea, los autores sistematizaron recientemente una experiencia acerca del profesorado universitario y sus dinámicas de formación por medio de redes profesionales durante la pandemia causada por el Covid-19, considerándose 17 universidades iberoamericanas y 41 investigadores internacionales, desde una modalidad de *video experiencias* a partir de las cuales se realizó una serie de anotaciones en la plataforma Coannotation en función de seis *etiquetas sociales*: impacto, buenas prácticas, función, colaboración, dificultades y requerimiento; también se tomaron en cuenta anotaciones sin etiquetas asignadas.

Dentro de las reflexiones que dejó dicha experiencia se encontró que el distanciamiento provocado por la pandemia, a nivel de espacio y de tiempos, provocó, entre otras cosas, poca participación; asimismo, en algunos momentos, las y los docentes no emplearon en todos los videos las etiquetas preestablecidas, situaciones que no permitieron profundizar en el análisis de las prácticas educativas, limitándose a compartir información sobre las metodologías y las tecnologías empleadas. Para remediar esto, Ruiz et al. (2021) hacen ver la necesidad de crear espacios para la colaboración, el debate y la reflexión entre docentes y estudiantes.

2.3.3.3 Modalidades de formación y modelos que promueven la reflexión y análisis sobre la práctica docente

Según Domingo (2021), la práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional que parte de las experiencias y la reflexión sobre la propia práctica docente; se sustenta en tres ejes fundamentales: la experiencia como fuente de aprendizaje, el escenario profesional donde se aplican los conocimientos y la reflexión como elemento articulador entre la teoría y la práctica. La práctica reflexiva

se diferencia de la reflexión espontánea en que requiere de un análisis metódico, regular e intencional; en ese sentido, es una postura intelectual frente a la práctica docente.

En esa línea, existen diversos enfoques y modelos para investigar la práctica docente, desde perspectivas cuantitativas, cualitativas o mixtas, considerando distintas dimensiones: interacciones en aula, percepciones de docentes y estudiantes, efectividad de metodologías, entre otros aspectos, como detallamos a continuación.

Autores como Muñoz et al. (2020), Pañagua, Blanco y Martín (2019) y Pañagua, Martín y Blanco (2019), plantean que algunas estrategias formativas, como el acompañamiento pedagógico y el uso de recursos narrativos para movilizar las concepciones educativas y reflexionar sobre ellas mediante la escritura de diarios y relatos de aula, favorece el desarrollo de saberes experienciales. De acuerdo con los autores, este tipo de escritura personal-reflexiva en la formación inicial de las y los docentes, donde se relaciona la práctica y la propia experiencia formativa, una conexión entre la formación, la práctica, la historia personal, la identidad y el saber docente en construcción.

De acuerdo y Vinatier (2013, como se citó en Fragoza et al., 2021), un modelo para analizar las propias interacciones y comprender y mejorar la práctica educativa es el EPR (epistemológico, pragmático y relacional), el cual concibe la práctica docente como un espacio de tensiones en tres polos: epistemológico (construcción de conocimiento), pragmático (aspectos didácticos) y relacional (interacciones entre docentes y estudiantes). Estudiar estas tensiones y su forma de resolución permite identificar principios pedagógicos y esquemas de acción que caracterizan una práctica docente situada.

A partir de una experiencia con docentes universitarios, descrita por Esteva (2021), en la que se aplicó el modelo EPR a través de la transcripción y análisis colaborativo de sesiones de clase, se encontró que el mismo permitió a las y los docentes confrontarse con sus acciones e identificar aspectos a mejorar. Por su parte, Brito (2021) utilizó el modelo EPR para estudiar la convivencia en el aula en secundarias. El análisis de registros verbales de interacciones entre docentes y estudiantes, ubicándolas en los tres polos, permitió comprender cómo se abordan situaciones de ruptura de la convivencia y su impacto para los estudiantes.

En ese orden de ideas, Domingo (2021) plantea un modelo conformado por cuatro fases: seleccionar una situación práctica para analizar, reconstruir el hecho, realizar una reflexión individual (conocimiento en acción, reflexión en y sobre la acción) y finalmente optimizar la propia práctica. El autor agrega luego, otra fase: reflexión grupal, que permite activar la Zona de Desarrollo Próximo postulada por Vygotsky, a

partir de lo cual se integran elementos de experiencia, reflexión, interacción y conocimiento teórico.

Otros autores, como Fierro (2021), plantean el modelo de las Seis Dimensiones, según el cual la reflexión permite acceder al conocimiento tácito implícito en los patrones de actuación docente. Las dimensiones de este modelo son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y axiológico (valores), y que ofrece una reflexión profunda sobre las prácticas al evidenciar las lógicas de acción docente y considerar las perspectivas de todos los participantes en torno a la construcción de aprendizajes; en ese sentido, destaca su potencial para transformar las prácticas docentes.

La primera reflexiona sobre las características personales del docente, su historia de vida, motivaciones, expectativas y cómo influyen en su práctica. La dimensión institucional, según Fierro (2021), analiza el contexto institucional, normas, relaciones con la comunidad educativa y cómo condicionan la práctica docente. La tercera dimensión, valora las relaciones entre docentes y estudiantes, patrones de comunicación y clima de aula. La dimensión social analiza el contexto sociocultural, problemáticas sociales que impactan la práctica educativa. A partir de la dimensión didáctica se analizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas y el uso de recursos. En cuanto la dimensión axiológica, contempla los valores implícitos en la práctica docente, manejo de dilemas éticos.

Por su parte, Moreno et al. (2020) proponen analizar la práctica docente desde la complejidad, considerando todos los factores que intervienen, a través del modelo de espiral de acciones de Lewin. Esto implica identificar características de la práctica docente, elaborar un diagnóstico, implementar acciones y evaluarlas para generar mejoras. Los autores señalan que, en ocasiones, la planificación de las actividades de enseñanza por parte de los docentes no responde adecuadamente a los perfiles y necesidades reales de los estudiantes, ni a los nuevos cambios y tendencias en los modelos educativos. Indican que un rol docente protagónico, sin contemplar actividades que permitan la participación activa de los estudiantes, puede limitar sus capacidades de autoaprendizaje y uso de recursos tecnológicos de apoyo.

Particularmente en cuanto al uso de TIC, Cerón et al. (2021) realizaron un estudio cuantitativo de tipo exploratorio para analizar la práctica docente virtual ante la pandemia de Covid-19 en una facultad de computación. El objetivo era identificar problemáticas y necesidades formativas en la transición a la educación en línea. Para ello, diseñaron una encuesta estructurada en cuatro dimensiones que fue respondida por una muestra de 960 estudiantes y 22 docentes.

Los resultados del estudio realizado por los autores evidenciaron problemas de conectividad y acceso a internet en zonas suburbanas, así como falta de formación pedagógica en los docentes para la educación virtual. La mayoría de los docentes

requirió capacitación tecnológica y pedagógica mediante cursos gratuitos externos. Los autores concluyen que es necesaria una formación tecno-pedagógica permanente del profesorado para superar las brechas digitales y asegurar una educación virtual de calidad. Esta experiencia muestra la utilidad de los estudios cuantitativos a través de encuestas para diagnosticar necesidades formativas en la transición hacia la virtualidad.

Por último, Rodríguez et al. (2021), a partir de un estudio con enfoque cualitativo para analizar la aplicación en el aula de un modelo pedagógico declarado como socioconstructivista en una institución educativa, que tuvo como objetivo contrastar estudio con enfoque cualitativo para analizar la aplicación en el aula de un modelo pedagógico declarado como socioconstructivista en una institución educativa, se encontró el fomento de la comprensión del fenómeno educativo en profundidad, en el ambiente natural del aula, sin manipular o controlar variables.

El enfoque planteado por los autores permitió captar la voz de los participantes para conocer sus percepciones y significados. Así, los investigadores pudieron contrastar el modelo pedagógico declarado con el modelo efectivamente implementado, concluyendo que en el caso estudiado sí existía coherencia entre ambos.

En esa línea, los aportes de Espinoza y Miguel (2021) permiten identificar diversas estrategias que posibilitan este proceso. Según los autores, un primer paso es la autobiografía docente, mediante la cual los profesores plasman por escrito su trayectoria y experiencias acumuladas, identificando factores que han influido en su desarrollo profesional. Esto facilita la toma de conciencia sobre el itinerario recorrido y las bases del propio quehacer. Las mismas autoras proponen que el diario reflexivo como instancia para registrar sistemáticamente observaciones de aula, sensaciones, inquietudes y conclusiones sobre cada jornada lectiva. Este registro permite un monitoreo pormenorizado que habilita revisiones periódicas y ajustes oportunos.

Autores como Leite y Rivas (2023) corroboran la importancia de examinar las propias prácticas, ante lo cual comentan una experiencia sobre el análisis de narrativas de experiencias académicas en la formación del profesorado. Los autores plantean la potencialidad de trabajar con los relatos que aportan los estudiantes sobre sus trayectorias educativas, como una vía para la comprensión, el diálogo y la reconstrucción crítica de dichas vivencias, lo cual se puede transpolar a la formación docente.

Otra estrategia relevante son los grupos de discusión entre pares, según Bautista et al. (2020). Este tipo de intercambios promueve la sintonía y el contraste de distintas miradas sobre problemas comunes, abriendo espacios para la indagación y la innovación didáctica. El análisis colectivo fomenta, además, que se establezcan puentes entre teoría y práctica, potenciando los aprendizajes y su traslado a

contextos diversos de enseñanza. Esto posibilita repensar el modelo académico imperante y plantear estrategias de formación alternativas, propiciando un cambio de relativo educativo en las y los docentes.

Otra propuesta significativa es la realización de entrevistas semiestructuradas, como proponen Mercado y Fernández (2020). Este tipo de intercambios posibilita auscultar la percepción de estudiantes respecto a la labor pedagógica. Recoger las opiniones de las y los docentes brinda valiosa información para identificar aciertos, divergencias y oportunidades de mejora. A su vez, genera un diálogo enriquecedor que aproxima las distintas miradas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, un recurso relevante para favorecer el análisis profundo de la labor docente es la observación de pares en el aula. Al respecto, Díaz y Sánchez (2019) destacan como la presencia de colegas habilita valorar aspectos poco perceptibles para el y la docente desde su rol. Esto promueve la autorreflexión a partir de evidencias concretas y el intercambio constructivo entre profesionales para cualificar continuamente las estrategias aplicadas.

De la misma manera, analizar muestras de trabajo de las y los estudiantes, como sugieren López y Ruíz (2021), resulta otra línea metodológica interesante. Revisar sus producciones permite evaluar el nivel de logro de los objetivos y fortalecer aquellos aspectos que aún recreen oportunidades de mejora. Además, posibilita retroalimentar a los alumnos sobre los aciertos y desafíos detectados, en pos de consolidar su aprendizaje.

Por su parte, Rodríguez (2019) plantea como una opción complementaria el análisis de contenido de documentos curriculares. Esto implica auscultar los programas, guías docentes y demás documentación para evaluar su coherencia con las prácticas y detectar desfases. Su revisión sistemática facilita actualizar los soportes con miras a optimizar la articulación teoría-práctica.

Asimismo, la implementación como docente-investigador de pequeños proyectos de aula con enfoque cuasiexperimental, permite indagar sobre el impacto de innovaciones implementadas y su réplica en contextos diversos, según Páez y Delgado (2019).

Otro aspecto que enriquece el análisis de la práctica es la utilización de recursos tecnológicos como apoyo. Al respecto, Ramírez y Gómez (2018) plantean la videograbación como una herramienta útil. Registrar sesiones de clase facilita su posterior revisión detallada para evaluar aspectos que en el momento pueden pasar desapercibidos, como la gestión del tiempo, la dinámica de grupo o la retroalimentación brindada.

El visionado crítico permite detectar fortalezas para potenciarlas y debilidades que requieren ajustes. Puede enriquecerse notablemente mediante el visionado colectivo y debate entre pares sobre lo observado.

Otro recurso sugerido por los autores es el portafolio digital. Plasmar en un repositorio documentos como guías, actividades, evidencias de trabajo y reflexiones personales sobre la práctica, posibilita un seguimiento evolutivo del itinerario profesional docente. Asimismo, facilita identificar progresos, valorar aprendizajes incorporados de manera interactiva y prospectiva. Este tipo de instrumentos acrecientan las posibilidades del análisis autorreflexivo sistemático y fundamentado.

La supervisión entre pares también ha demostrado ser una estrategia enriquecedora para la reflexión sobre la práctica docente según Casas y López (2017). Este esquema promueve el intercambio de experiencias entre colegas para abordar conjuntamente retos presentes en determinadas asignaturas.

Implica la observación mutua de sesiones y el debate posterior sobre aspectos acordes a criterios de excelencia definidos colectivamente. Permite identificar fortalezas a potenciar y aspectos susceptibles de cualificación a través de sugerencias cualificadas.

Al respecto, Palomo y Gómez (2016) proponen como recurso la encuesta a egresados. Esto permite conocer la percepción de los alumnos una vez finalizado su paso por la institución, reconociendo el grado en que se sienten preparados y aspectos del plan de estudio que pueden requerir actualizaciones.

El análisis pormenorizado de las opiniones brinda insumos concretos para la revisión curricular y valida o reorienta las estrategias formativas implementadas a la luz de su impacto a mediano plazo.

La triangulación de fuentes también resulta una estrategia eficaz para el análisis de la práctica docente según la propuesta de López y Ramírez (2015). Este planteamiento implica combinar diferentes técnicas y recursos con el fin de profundizar la mirada sobre un mismo aspecto desde ópticas complementarias.

Por ejemplo, cruzar datos derivados de entrevistas a estudiantes, observaciones entre pares y la revisión de producciones académicas. La articulación coherente de evidencias cualitativas y cuantitativas posibilita identificar conclusiones más consistentes, que cimienten las decisiones de mejora.

Campos y Rivas (2014) proponen, en este sentido, la utilización de rejillas de observación, las cuales permiten centrar el análisis en factores clave preseleccionados y registrar sistemáticamente valoraciones cualitativas u observaciones que nutran la reflexión posterior. Su elaboración colegiada a partir

de criterios consensuados aporta rigurosidad al proceso, favoreciendo la autoevaluación fundamentada y la emisión de conclusiones contrastadas.

Los estudios de caso también se presentan como una opción interesante para el análisis pormenorizado de la práctica docente, según la propuesta de Sánchez y Torres (2013). Esta modalidad cualitativa implica indagar en profundidad sobre experiencias educativas concretas, recogiendo múltiples perspectivas a través de entrevistas, observaciones y documentos.

De la misma manera, permite contextualizar y comprender en detalle los factores involucrados, extrayendo aprendizajes transferibles a casos análogos. La elaboración colegiada de este tipo de indagaciones facilita su réplica como dinámica colaborativa para la indagación sistemática entre pares docentes.

Asimismo, Acosta y Moreno (2012) destacan la revisión de portafolios como estrategia para auscultar la evolución del alumnado. Esto posibilita evaluar la adquisición progresiva de competencias, retroalimentar su itinerario formativo y valorar el impacto de estrategias aplicadas a lo largo del tiempo, a la vez que aporta insumos valiosos para verificar el grado en que se alcanzan los objetivos planeados y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra línea prometedora es la implementación de círculos de calidad docente según la propuesta de Gómez y Soto (2011). Estos implican la constitución de grupos de trabajo para el análisis colectivo, sistemático y propositivo de un aspecto determinado del quehacer educativo. También permiten movilizar recursos multi e interdisciplinarios con miras a su mejora, mediante la utilización de técnicas de recolección y tratamiento de información cualitativa.

Este tipo de estrategias también fomentan sinergias entre unidades académicas y la articulación entre docencia, investigación y extensión. Autores como Díez y Fernández (2010) plantean la pertinencia de contar con observatorios docentes permanentes, que facilitan el seguimiento constante de las dinámicas educativas a nivel institucional, brindando insumos actualizados para la toma de decisiones estratégicas, la evaluación de programas y el diseño de políticas pedagógicas federadas. Esto posibilita articular esfuerzos y transferir aprendizajes en red, cualificando sostenidamente los procesos formativos.

Existe una diversidad de enfoques, estrategias, modalidades, metodologías y modelos que pueden ser utilizados para investigar y analizar las prácticas docentes, como se ha evidenciado en los distintos estudios revisados. La selección de alguno de ellos debe corresponderse de forma coherente con las preguntas y propósitos del análisis o investigación sobre la práctica docente que se pretenda realizar.

No se trata de que alguna metodología sea mejor o más válida en términos absolutos para analizar la docencia. Más bien se debe optar por aquella que resulte

más pertinente al objeto de estudio y que permita alcanzar de mejor manera los fines comprendidos en el proceso de indagación.

Lo realmente importante es que, independientemente de la metodología seleccionada, el análisis de la práctica docente pueda generar reflexión y conocimientos que permitan comprender la complejidad de la enseñanza, y que se deriven aportes concretos para mejorar continuamente los procesos formativos y las actividades de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de opciones, si son coherentes y rigurosas, representan una riqueza para nutrir la investigación educativa en torno a la docencia.

2.4 El análisis de la práctica docente

Como se ha venido comentando en los apartados anteriores, resulta fundamental que el profesorado universitario analice constantemente sus prácticas educativas, proceso de reflexión que permite cuestionar sus propias creencias y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, las metodologías de enseñanza y la evaluación (Argita et al., 2019). En esa línea, como ya hemos dicho anteriormente, es importante reconocer que el éxito o fracaso de muchas experiencias educativas está determinado por el nivel de coherencia entre lo que las y los docentes piensan, lo que declaran, y sus prácticas reales en el aula, para superar modelos educativos centrados en el profesor y la transmisión de conocimiento (Carracedo y Barba, 2019; Fajčíková y Fejfarová, 2019; Wang et al., 2019).

Reflexionar sobre la propia práctica propicia en las y los docentes tomar decisiones de manera más ética, para aportar a la superación de barreras en el aprendizaje de los estudiantes, aportando al replanteamiento de su labor docente, para guiar, dar seguimiento, evaluar el aprendizaje y atender de una forma más personalizada a las y los estudiantes, desde una participación activa en la construcción de su conocimiento (Coronado, 2022; Rojas et al., 2022).

La reflexión es un elemento esencial para alcanzar una visión constructivista del aprendizaje: reflexionar implica procesar activamente información sobre la realidad según nuestro bagaje experiencial y posibilidades interpretativas situadas sociohistóricamente. La construcción de significados sobre la base de nuestras creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y cómo se genera, es parte integral de la reflexión.

En esa línea, es fundamental que las y los docentes adapten sus prácticas a las necesidades cambiantes del alumnado y promover aprendizajes significativos acordes a las demandas del siglo XXI, ya que cuando no se reflexiona sobre si las competencias preestablecidas en los perfiles de egreso se corresponden con dichas necesidades, se limita su autonomía y capacidad de autorregulación, imprescindibles en la educación superior.

Dos profesores o profesoras con el mismo título universitario, con formación similar y quizás con el mismo nivel socioeconómico, no desarrollan su docencia de la misma forma; existen aspectos intrínsecos de la persona que inciden en la forma en cómo ven y analizan su entorno; de hecho, ese mismo contexto y cultura se encarga de moldear algunos esquemas en las personas, sobre lo que es bueno y malo, sobre qué es el éxito y el fracaso, y sobre un sinnúmero de conceptos que conforman nuestras estructuras de pensamiento.

Desde este contexto, poner bajo la lupa las motivaciones, creencias y presupuestos subyacentes a nuestras conductas educativas, tal como proponen Dall'Alba y Barnacle (2007) y Núñez y González (2005), facilita una introspección profunda sobre paradigmas arraigados y su influencia en la dinámica docente. Este ejercicio de reflexión sobre nosotros mismos como individuos y profesionales, alimenta la cualificación de los espacios formativos desde una concepción integral y renovada, permitiendo detectar posibles brechas o contradicciones entre lo proclamado y lo aplicado concretamente, entre los fundamentos explicitados y la operatoria diaria.

Al respecto, resultan importantes los planteamientos de John Dewey (1933), quien desde los años 30's formuló su teoría acerca de la reflexión, postulando que, pensar reflexivamente es una consideración activa, persistente y cuidadosa de unas creencias y supuestos entorno al conocimiento, de los fundamentos que sustentan ese conocimiento y las conclusiones a las que conduce ese conocimiento; en ese sentido, el pensamiento reflexivo es una cadena ordenada de ideas, que impulsa la indagación.

Teniendo esto en consideración, según este clásico, la función del pensamiento reflexivo es transformar una situación dudosa o de incertidumbre en una situación clara y coherente; para ello, se atraviesan cinco fases. En la primera fase, se parte de la recepción inicial de sugerencias anticipatorias de actuación, luego se va construyendo de manera más definida el problema y el razonamiento entorno al mismo; en la segunda fase, la situación inicial se intelectualiza hasta un problema más definido, luego pasamos a una fase de formulación de hipótesis, donde la situación es comparable y, probablemente, medible. Finalmente, se pasa a una fase de razonamiento, donde las ideas conducen a otras, en función de los conocimientos previos del individuo y de la cultura en general, para culminar con la fase de verificación de las hipótesis.

Desde este contexto, las instituciones educativas en general, y en concreto las y los docentes, tienen un papel importante para desarrollar el pensamiento reflexivo en sus estudiantes, fomentándoles la capacidad para determinar las deficiencias en su aprendizaje y convertirse en responsables del mismo. Para ello, según Töman (2017), el profesorado universitario, y en particular el de reciente incorporación a la institución, debe ser capaz de utilizar habilidades de pensamiento reflexivo en el entorno de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, es necesario enfatizar la reflexión crítica para promover la transformación de creencias y el aprendizaje, al desarrollar una práctica pedagógica reflexiva. Para que las y los docentes puedan construir una práctica realmente reflexiva, es clave que comprendan más sobre la progresión continua del pensamiento reflexivo de las y los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje.

Desde la mirada de Fernández y Alcaraz (2015), es importante que las y los docentes reflexionen sobre sus creencias y prácticas para mejorar su desempeño; en esa línea, los autores sugieren que la formación permanente del profesorado se centre en ayudar a las y los docentes a desarrollar su capacidad de reflexión a partir de su experiencia práctica. Para los autores, la reflexión crítica es vista como la auténtica reflexión; no obstante, la práctica colectiva y la reflexión guiada aporta a que las y los docentes construyan conocimiento y no se conviertan en técnicos.

Los profesores y las profesoras desarrollan una práctica reflexiva cuando analizan más a fondo lo que experimentan en sus aulas de clase, piensan y observan lo que está funcionando y lo que podría mejorarse, por lo que resulta importante la realización de ciclos de observación en los que se pregunten qué hacen como docentes, qué significa eso para ellos y ellas, y para sus estudiantes, cómo llegaron a actuar de esa manera, y cómo podrían hacer las cosas de manera diferente.

Cuando reflexionan críticamente en torno a sus prácticas, las y los docentes consideran la diversidad de necesidades, enfoques e intereses de sus estudiantes, desarrollando también de esta manera prácticas más inclusivas y democráticas; no obstante, según Jáspez y Sánchez (2019), cuando no se cuenta con la experiencia o los conocimientos al respecto, gestionar y satisfacer las distintas necesidades y habilidades de cada estudiante se vuelve un desafío.

De acuerdo con estudios como los de Larrivee (2000), Moon (1999), Schön (1998), Sparks-Langer et al. (1990) y Van Manen (1998) sobre las creencias y concepciones de los profesores sobre la docencia, la reflexión docente puede clasificarse en cuatro niveles principales, cada uno con sus propios criterios, aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos característicos: prerreflexión, reflexión superficial, reflexión técnica y reflexión crítica.

En particular Shön (1992), uno de los grandes referentes respecto a la formación de profesionales reflexivos, distingue entre una racionalidad técnica y la reflexión en la acción como dos formas de conocimiento profesional, entendiendo la primera como la aplicación de teorías y técnicas a los problemas de la práctica, mientras que la segunda alude, según el autor, a la acción basada en el pensamiento crítico y creativo producido durante la práctica misma. Por tanto, desde la mirada de este experto, las y los docentes deben trascender del nivel técnico, dado que se limita a transmitir conocimientos y habilidades estandarizadas, para poder avanzar hacia

niveles más prácticos y reflexivos, con una actividad más crítica e incluso artística hacia la enseñanza y el aprendizaje.

En ese orden de ideas, Mezirow (1998) plantea que, para llegar a una reflexión crítica, los profesores atraviesan tres etapas previas: acción habitual, comprensión y reflexión. Durante la primera etapa, las acciones habituales de los profesores se desarrollan de manera inconscientes; en la segunda etapa se evidencia una comprensión de conceptos, sin reflexionar sobre su significado en situaciones personales o prácticas.

En la etapa de reflexión, los profesores realizan acciones conectando la información con la experiencia, mientras que ya en la etapa de reflexión crítica se da una transformación de creencias y significados, que involucra una construcción personal de significados, así como una aplicación de habilidades cognitivas de alto nivel por parte de los profesores, como el análisis, la síntesis y la evaluación.

De manera similar, Liston y Zeichner (2014) plantean que la práctica docente reflexiva, tiene sus raíces en las ideas de John Dewey sobre la acción reflexiva de los maestros y las actitudes fundamentales que esto implica: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Estas actitudes se relacionan con los niveles más profundos de reflexión, que implican cuestionar supuestos, analizar consecuencias éticas y políticas de la práctica docente, y estar abierto a transformaciones personales y sociales.

Los mismos autores retoman las ideas de Schön sobre la importancia de definir y redefinir problemas, para lo cual se requiere la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, que se relacionan con los procesos cognitivos y metacognitivos de los niveles más profundos de reflexión, donde el docente y la es consciente, analiza y evalúa su propio pensamiento y práctica.

Por su parte, Fernández y Alcaraz (2015) plantean tres tipos de reflexiones: conocimiento técnico, deliberación práctica y reflexión crítica. Según los autores, el conocimiento técnico se refiere al conocimiento acumulado por la experiencia, mientras que la deliberación práctica está encaminada a la mejora de la práctica y la reflexión crítica está encaminada a la emancipación y conectada al macrocontexto. Estos tres tipos de reflexiones son importantes para el desarrollo profesional y la mejora continua de la práctica educativa.

Desde este contexto, para caracterizar el nivel de reflexión que evidencian las y los docentes en sus prácticas pedagógicas, hemos esbozado una clasificación en la que se permiten apreciar con mayor detalle los criterios que pueden colaborar a identificar dicho nivel y los aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos del pensamiento docente particular para el nivel en cuestión. (Tabla 6)

Tabla 6.- Clasificación de los niveles de reflexión docente, sus criterios y elementos

Niveles de reflexión	Criterios	Aspectos cognitivos	Aspectos metacognitivos	Aspectos narrativos
Nivel 0: Prerreflexión	El profesor no se cuestiona su práctica y no tiene conciencia de la necesidad de reflexionar sobre ella.	No hay una activación significativa de procesos cognitivos de análisis o evaluación de la práctica docente.	La metacognición es prácticamente inexistente, ya que el profesor no es consciente de la necesidad de reflexionar sobre su práctica ni de los procesos de pensamiento que requieren.	La narrativa es limitada o ausente, ya que el profesor no está registrando o compartiendo experiencias y reflexiones sobre su práctica docente.
Nivel 1: Reflexión superficial	El profesor comienza a cuestionar su práctica pero no profundiza en el análisis; se limita a describir lo que hace.	Hay una leve activación de procesos cognitivos, principalmente de observación y descripción de la práctica docente.	Hay una incipiente toma de conciencia de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, pero aún es limitada y no se profundiza en los procesos de pensamiento requeridos.	Puede haber una narrativa básica que describe acciones y cambios realizados en la práctica, pero sin una reflexión profunda sobre sus razones y efectos.
Nivel 2: Reflexión técnica	El profesor comienza a analizar su práctica y a buscar soluciones técnicas para mejorarla; se enfoca en los aspectos técnicos de la enseñanza.	Hay una mayor activación de procesos cognitivos, enfocados en el análisis de aspectos técnicos y la búsqueda de soluciones prácticas para mejorar la enseñanza.	Se manifiesta una mayor conciencia de los procesos de pensamiento y del propio proceso de reflexión, pero aún se centra principalmente en aspectos técnicos y no se profundiza en cuestiones más amplias.	Puede haber una narrativa que documenta el uso de herramientas o estrategias técnicas y sus efectos en la práctica docente.
Nivel 3: Reflexión crítica o pedagógica	El profesor analiza su práctica desde una perspectiva crítica y cuestiona las suposiciones subyacentes que la sustentan, como lo ético, lo político y lo social de la enseñanza.	Se activan procesos cognitivos de análisis crítico de la práctica docente, cuestionando suposiciones y considerando aspectos éticos, políticos y sociales de la enseñanza.	La metacognición se hace más presente, con una reflexión consciente sobre los procesos de pensamiento y las perspectivas que sustentan la práctica docente.	La narrativa se vuelve más reflexiva, con el registro y el análisis de experiencias, desafíos y transformaciones que surgen de una reflexión crítica.
Nivel 4: Reflexión transformativa	Además de cuestionarse y analizar su práctica, el profesor realiza cambios y transformaciones de tipo personal y social.	Se activan procesos cognitivos profundos, que incluyen un análisis riguroso y una visión holística de la práctica docente, así como la generación de ideas y propuestas innovadoras.	La metacognición es evidente y se manifiesta en una reflexión consciente sobre los propios procesos de pensamiento y la capacidad de transformar la práctica docente.	La narrativa se vuelve poderosa y transformadora, registrando y compartiendo experiencias significativas, cambios personales y sociales, y el impacto en la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Larrivee (2000), Moon (1999), Schön (1998), Sparks-Langer et al. (1990) y Van Manen (1998)



Cuando examinamos de manera crítica nuestros propios principios básicos y comenzamos a crear rutinas de reflexión, el pensamiento reflexivo se va consolidando, luego de superar las dudas, vacilaciones, perplejidades y dificultades mentales de la fase inicial, para luego pasar a una fase de búsqueda, investigación y persecución de elementos que aclaren la incertidumbre inicial (Dewey, 1989).

En ese sentido, analizar la práctica docente implica estudiar los cuestionamientos y problemáticas en función de las propias experiencias, reflexionando sobre los contenidos, la pedagogía, el currículo, los contenidos, los estudiantes, el contexto y las finalidades educativas, que constituyen el elemento narrativo de dicho análisis (Barnett, 2001; Barreto et al., 2011; Sparks-Langer y Colton, 1991).

Como puede observarse, pensar de manera reflexiva es un proceso complejo, por lo que como docentes, debemos evolucionar de unos hábitos a otros, y permanecer en constante reforzamiento de nuestras capacidades críticas y analíticas desde las cuales podremos identificar de manera activa fortalezas y debilidades de manera de hacer docencia y de la forma en que los estudiantes están aprendiendo.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

El estudio se desarrolla desde un diseño emergente, que permite ir acotando con precisión creciente los propósitos y las finalidades de la investigación. La investigación está fundamentada en el **paradigma interpretativo**, desde la perspectiva de la investigación educativa, dado que se busca analizar, interpretar y examinar las teorías declaradas y las teorías en acción de un grupo de 15 docentes de la UNAH, 8 principiantes y 7 experimentados, de 7 áreas distintas del conocimiento: Arquitectura, Odontología, Historia, Sociología, Ingeniería, Filosofía, y Lenguas, las cuales conformaron el caso de estudio, en torno a los criterios que consideran para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, las metodologías de enseñanza y la evaluación.

De la misma manera, para aportar a los procesos de formación del profesorado de la institución, se indaga respecto a los significados y sentidos que otorgan a la formación pedagógico-didáctica. Para ello, se toman en cuenta las vivencias, intenciones, experiencias y opiniones de los participantes, pretendiendo con ello identificar la realidad percibida, objetiva y construida entorno al objeto de estudio, en línea con los planteamientos de Castillo (2010), Vain (2012), Martínez Godínez (2013) y Malhotra (2008).

La realidad puede ser objetiva, percibida y construida; la primera es entendida desde lo social, lo físico y lo tangible, y puede llegar a conocerse por completo e inequívocamente, en otras palabras, es la suma de las partes. La realidad percibida parte de la objetiva, pero asume que solamente pueden conocerse aspectos limitados, ya que “ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad... lo objetivo debe pasar necesariamente el filtro de la subjetividad humana” (González, 2001, p. 231). El tercer tipo de realidad es una construcción mental y cognitiva de los individuos y de los grupos, quienes interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos, sin ignorar los aspectos propios de cada situación, de cada sociedad y de cada cultura, los cuales limitan a los individuos en su diario vivir.

Desde la mirada de Denzin y Lincoln (2017), el paradigma interpretativo hace demandas particulares sobre los investigadores, incluyendo las preguntas que serán realizadas y las interpretaciones que surgirán de ellas. Si bien el paradigma interpretativo tiene cierto paralelismo con el naturalista, para el autor, se distingue porque a este último se le relaciona más con el positivismo y el empleo del modelo de las ciencias naturales (González, 2001); por su parte, las investigaciones interpretativas, si bien consideran la forma natural en que ocurren las cosas, aplican más las técnicas de corte cualitativo, sin excluir la aplicación de instrumentos de tipo

cuantitativo, dado que permite una complementariedad metodológica, a partir de la cual se profundiza en el análisis y la interpretación.

Autores como Herrera et al. (2014), coinciden con esta visión de la realidad y su importancia para el paradigma interpretativo, ya que desde su punto de vista, “debemos comprender que cuanto más complejo es un sistema, tanto menos se lo puede regular mediante esquemas lineales” (p. 18). En ese sentido, señalan que el paradigma interpretativo se enfoca en la reflexión analítica de los datos recopilados, considerando las necesidades del hombre en sus diferentes ámbitos de vida, y principalmente las necesidades de la sociedad, para buscar las soluciones desde estas distintas esferas.

Al respecto, coincidimos con Stake (2010) quien asegura que “la investigación no es una máquina para generar hechos” (p. 36), sino que en toda investigación, lo que más aporta es la investigación del ser humano, o de un grupo de humanos. Para este autor, “los humanos somos los investigadores, los humanos somos objeto de estudio, los humanos somos los intérpretes” (Stake, 2010, p. 36). Según Hurtado (2012), las investigaciones que se apegan a este paradigma buscan pautas de relación internas para profundizar en el conocimiento de un fenómeno o evento, que de una manera descriptiva no se podría lograr.

En esa línea, para Denzin y Lincoln (2017), las personas no solo interpretan textos, sino que también crean significados y prácticas por sí mismas, dado que debe pasarse de las asunciones y los paradigmas al mundo empírico, por tanto, se requiere de una serie de estrategias y métodos específicos para recolectar y analizar estos materiales empíricos.

El enfoque desde el que se desarrolla la investigación es cualitativo, dado que no pretendemos enfatizar en la medición, sino en interpretar la realidad, entendiéndola como compleja, dinámica y diversa, y bajo el presupuesto de que las investigaciones con este enfoque se asocian con una creciente variedad de alternativas metodológicas, epistemológicas y conceptuales, aplicables a diferentes trasfondos, intenciones y estrategias sobre cómo hacer investigación, lo que genera una especie de competencia interna (Malhotra, 2008; Martínez Godínez, 2013; Schuster et al., 2013; Guerrero, 2016; Flick, 2018).

De acuerdo con Maxwell (2019, p. XIV), la investigación cualitativa tiene como propósito aportar a la comprensión de “los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador”. Según el autor, estas investigaciones contribuyen a la definición de los contextos físicos, sociales y culturales de los implicados, y se caracterizan por un enfoque inductivo y de final abierto, anclaje en datos textuales o visuales y un objetivo primario relacionado con la comprensión.

Para Cook y Reichardt (2005), no hay razón para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto; asimismo consideran que no todos los objetivos en una investigación pueden responderse satisfactoriamente desde métodos cuantitativos. Para los autores, el proceso, el descubrimiento, la conexión con los datos, el holismo, el naturalismo y otros atributos de los métodos cualitativos, son muy útiles cuando no se cae en los extremos, debiendo acomodar las técnicas a los problemas de la investigación. Al respecto, Sandoval (2002, pp. 34-35) postula que la investigación cualitativa puede producir conocimiento de maneras distintas: construyendo la vida humana a través de la recuperación de la subjetividad, comprendiendo la realidad socio-cultural por medio de la reivindicación de la vida cotidiana, o accediendo al conocimiento válido de la realidad humana desde la intersubjetividad y el consenso.

En esta línea, coincidimos con que la investigación cualitativa es multimetódica, ya que busca la comprensión de la realidad a partir de datos descriptivos, pero también pretende reconstruir y construir dicha realidad, desde las percepciones de los informantes y a partir de los significados que el investigador otorgue a la información (Sola, s.f.; Maxwell, 2019). Por su parte, Bisquerra (2009, p. 283) señala que “la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran”; según este autor, las investigaciones de este tipo implican que su diseño sea inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, adaptable y con capacidad evolutiva en función de la forma en que se genera el conocimiento respecto a la realidad en estudio.

3.2 Tipo de investigación

El estudio se plantea como una **investigación analítica**, dado que se enfoca en el análisis de los datos recopilados y en la identificación de patrones y relaciones entre ellos, de acuerdo con los planteamientos de Bisquerra (2009). Según el mismo autor, estas investigaciones constituyen una herramienta importante para la investigación educativa, ya que permite a los investigadores identificar patrones y tendencias en los datos que pueden ser utilizados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

De la misma forma, Hurtado (2000) considera que las investigaciones holísticas atraviesan distintos alcances, comenzando por los explicativos y descriptivos, hasta llegar a los analíticos y proyectivos; en ese sentido, según la autora, las investigaciones analíticas se enfocan en el análisis de los datos recopilados y en la identificación de tendencias y relaciones entre ellos.

A partir de lo anterior, la estrategia metodológica desde la cual se aborda la investigación es **el estudio de casos**, de tipo interpretativo y no intervencionista, que debe abarcar la complejidad de casos particulares, sin estorbar la actividad cotidiana del programa objeto de estudio y considerando que cada caso aportará

información relevante sobre las prácticas y cómo se piensa respecto al objeto de estudio (Sola, s.f.). Particularmente, para efectos de nuestra investigación se ha considerado un caso conformado por 15 docentes de siete áreas de conocimiento distintas, como se ha indicado al inicio de este capítulo (tabla 9), quienes cuentan con cierto nivel de formación pedagógico-didáctica, según las diversas experiencias de las que han formado parte.

Cabe señalar que, dado que la UNAH al momento de realizada la investigación, aun no ha aprobado planes y programas de formación docente de manera sistemática, la gran mayoría de los profesores que formaron parte del estudio han participado en cursos, seminarios, talleres, diplomados y otras acciones formativas por su propia cuenta, aunque también en otras promovidas por la institución, de manera aislada y voluntaria o menos estructurada como la que ya existe en otras universidades.

Desde la mirada de Stake (2007), parte de las interpretaciones realizadas por los investigadores tienen un carácter analítico, por lo que el investigador de casos es siempre un evaluador que selecciona un conjunto de interpretaciones y que, desde una visión cualitativa, enfatiza en la calidad de las actividades y de los procesos, reflejándolo en la descripción narrativa y en las afirmaciones interpretativas.

Desde la perspectiva de Amaya y González (1993), el uso de diversos métodos de corte cualitativo así como de otros asociados tradicionalmente a un enfoque cuantitativo en la recolección de los datos, “se aglutinan en torno al denominado estudio de casos, caracterizado por la recogida exhaustiva de datos sobre el caso”; en esa línea, respecto a la finalidad de los estudios de caso, los autores plantean lo siguiente:

Frente a otras metodologías de investigación que buscan la generalización de datos, el análisis de casos pretende [...] poner en evidencia las características de una determinada situación —sujetos, grupos, programas, instituciones, etc.—, con el fin de identificar necesidades y tomar las decisiones oportunas para su corrección. (p. 166)

En el campo de la educación, por ejemplo, son bastante notorios los aportes del uso de estudio de casos, dado que los contextos donde se aplican están conformados mayoritariamente por personas y programas, los cuales tienen ciertas similitudes y peculiaridades que les hacen únicos (Stake, 2007); desde la mirada de Dawidowicz (2011), el estudio de casos proporciona un alto grado de flexibilidad para desarrollar desde evaluaciones de programas a investigaciones exploratorias de recursos, desde la percepción que tienen las personas, incluso, sobre las necesidades que presentan en distintas situaciones. Desde la perspectiva de Schell (1992), el estudio de caso es el más flexible de todos los diseños de investigación, lo que permite al investigador retener las características holísticas de eventos de la vida real mientras se investigan eventos empíricos.

Al momento de seleccionar uno u otro tipo de estudio de caso en el desarrollo de procesos de investigación, es necesario considerar los objetivos que se persiguen, así como la diversidad de áreas de conocimiento a las que pertenecen los profesores, tanto los principiantes como los experimentados. Según Bisquerra (2009): "tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo [...] determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico, para captar justamente la singularidad de los acontecimientos" (p. 279).

En esa línea, se requiere tener en cuenta algunos criterios como: la máxima rentabilidad de lo que se aprende, el limitado tiempo del que, por lo general, se dispone para el trabajo de campo, la posibilidad de acceso y de aproximación a los actores (Stake, 2007).

Según Baxter y Jack (2008), al determinar las unidades de análisis para el estudio de caso debemos preguntarnos qué queremos analizar: ¿Un individuo? ¿Un programa? ¿Procesos? ¿Diferencias entre organizaciones? Asimismo, autores como Schell (1992), plantean otras preguntas como: ¿Cuántas? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Qué? Responder a estas preguntas, así como conversar al respecto con un colega pueden ser, de acuerdo con este autor, estrategias efectivas para delinear el caso. En respuesta a estas preguntas, como se ha indicado en líneas atrás, nuestra investigación considera como unidades de análisis 15 docentes (8 principiantes y los 7 experimentados) de 7 áreas distintas de conocimiento, quienes conforman el caso de estudio.

Luego de responder a estas preguntas, deben establecerse los límites sobre lo que abarcará el caso y lo que no, de manera razonable, en términos de tiempo, lugar, actividad y contexto. En esa línea, las autoras plantean que los estudios de caso pueden ser explicativos, exploratorios o descriptivos, individuales, múltiples, colectivos, intrínsecos o instrumentales (Baxter y Jack, 2008; Schell, 1992).

Respecto a tiempo, según Starman (2013), los estudios de caso pueden ser retrospectivos, instantáneos, diacrónicos, anidados y paralelos, secuenciales; asimismo, los estudios de casos pueden ser configurativos, heurísticos, de prueba de teoría, de sondeo de plausibilidad o de bloque de construcción, en función del tiempo o la construcción teórica (tabla 7).

Tabla 7.- Tipos de estudios de caso, según el tiempo o construcción de teoría

Dimensión	Tipo	Propósito
Temporal	Retrospectivos	Es el tipo de estudio más simple; involucra una recolección de información relativa a un fenómeno pasado de cualquier tipo. El investigador mira hacia atrás en un fenómeno, situación, persona o evento y lo estudia en su integridad histórica.
	Instantáneos	El caso se estudia en un periodo de tiempo particular, como un evento actual, un día en la vida de una persona, un diario, un mes, una semana, un día o incluso un período tan corto como una hora. El análisis es ayudado por la yuxtaposición temporal de eventos. A medida que se desarrolla la imagen instantánea, se presenta a sí misma como una Gestalt en un período de tiempo ajustado.
	Diacrónicos	Cambian con el tiempo; son similares a los estudios longitudinales.
	Anidados	Involucran la comparación de elementos dentro de un caso (elementos anidados). Con estudios anidados, el desglose está dentro de la unidad principal de análisis. Un estudio anidado es distinto de un estudio múltiple sencillo en cuanto a que obtiene su integridad o totalidad del caso más amplio.
	Paralelos	Todos los casos están sucediendo y se están estudiando simultáneamente.
	Secuenciales	Los casos suceden consecutivamente, y hay un supuesto que, lo que ha sucedido en un momento dado o en un periodo intermedio, afectará de alguna manera el próximo incidente.
Construcción teórica	Ideográficos	Estudios de casos ilustrativos que no acumulan ni contribuyen directamente a la teoría.
	Configurativos disciplinados	Utiliza teorías establecidas para explicar el caso.
	Heurísticos	Identificar caminos nuevos e inesperados; para tales estudios, los casos marginales, desviados o atípicos pueden ser particularmente útiles.
	Prueba de teoría	Evalúan la validez y el alcance de teorías únicas o en competencia o contraste.
	Sondeo de plausibilidad	Estudios preliminares utilizados para determinar cómo se justifica la exploración.
	Bloque de construcción	Estudios de tipos o subtipos de un fenómeno particular que, cuando se juntan, contribuyen a una teoría más completa.

Fuente: Elaborado a partir de Starman (2013)

En ese orden de ideas, en línea con los planteamientos de Dawidowicz (2011), nuestra investigación lleva a cabo el estudio de casos a partir de la deconstrucción de múltiples significados implícitos (en entrevistas, análisis de casos ficticios, análisis documental de programaciones didácticas y de diarios reflexivos, grupos focales, y observaciones áulicas) examinando, como indica el mismo autor, ciertos aspectos del comportamiento humano (las creencias y concepciones de los profesores sobre la educación, sus teorías declaradas y en acción).

En esa línea, de acuerdo con Martínez Bonafé (1988), los estudios de casos se organizan en tres fases: pre-activa, interactiva y pos-activa; en la primera se tienen en cuenta las preconcepciones de los investigadores, así como los fundamentos teóricos, la información previa del contexto, los objetivos que se pretenden alcanzar, los criterios para seleccionar los casos, las influencias e interacciones del contexto, los materiales, recursos y técnicas y la temporalización. La segunda fase contempla la implementación de diversas técnicas cualitativas, como: diarios, entrevistas, análisis documental, observación (participante o no participante), entre otras. La

fase pos-activa comprende la elaboración y discusión de los informes, así como la reflexión crítica respecto a los resultados.

El estudio de casos es particularmente útil en el campo educativo, dado que proporciona lo que según Hamilton (2011) se denomina *datos enriquecidos*, en vista de que propicia al investigador profundizar en las experiencias vividas por las y los participantes dentro de un contexto particular. En esa línea, según el mismo autor, emplear múltiples perspectivas y diferentes tipos de recolección de datos es característico de estudios de caso de calidad, además de que da peso a los hallazgos.

Según Hamilton y Corbett-Whittier (2013), es posible utilizar el estudio de caso en la investigación educativa para mejorar nuestra comprensión de contextos, comunidades e individuos, siendo cada investigador el que debe decidir dónde ubicar su propio trabajo. En esa línea, Martínez Bonafé (1988) plantea que el estudio de casos propicia la obtención de información de calidad, recolectada en el contexto de la propia realidad educativa, por lo que se fomenta la crítica de la propia actividad práctica y de los factores que inciden en ella, en función de lo que se observa y los datos que se extraen. Para el autor, “el estudio de casos puede ser un buen instrumento metodológico para la deliberación profesional crítica de los profesores” (p. 48).

Al respecto, Castro y Oliveira (2013) señalan que las y los docentes investigadores e investigadores que emplea el estudio de caso como estrategia de investigación, busca profundizar en el contexto real de los fenómenos, con recursos reducidos, a la vez que aprovecha la ventaja de coincidir entre el proceso de investigación y los ciclos de la vida académica, ya sea durante un semestre o uno o más años, lo que facilita la implementación de la investigación; sin embargo, como indican los autores, debe tenerse cuidado de que el estudio de caso no se convierta en sinónimo de complacencia, disponibilidad, conveniencia, superficialidad y fragmentación, descuidando el contexto y la historia, configurando casos parciales y descontextualizados. En esa línea, para Álvarez y San Fabián (2012, p. 5):

El éxito de los estudios de caso guarda una estrecha relación con el cumplimiento de una serie de requisitos o condiciones como el interés e implicación de los sujetos investigados en el estudio a realizar, las buenas relaciones entre investigadores y sujetos investigados, la probabilidad de innovar o transformar la situación de partida con la investigación o la ventaja indudable de contar con apoyos en los procesos educativos de cambio.

En el contexto de nuestra investigación, es importante señalar que se ha contado con una buena disposición por parte de la mayoría de las y los docentes que conforman el caso de estudio, quienes han proporcionado valiosa información y, de hecho, manifiestan haber alcanzado algunos aprendizajes luego de participar en el estudio.

De acuerdo con Gustafsson (2017), los investigadores determinan si es más prudente para la investigación estudiar uno o múltiples casos para comprender mejor el fenómeno. Desde la perspectiva de Balbach (1999), para estudiar el impacto de algunas acciones, como por ejemplo la formación, particularmente la proporcionada en el contexto de programas, nada puede resultar tan eficaz como un estudio de caso, dado que el propósito del estudio de caso es analizar intensamente un conjunto (o unidad) de algo, sea ese *algo*: programas, personas, lugares, etc., como un todo distinto.

Según el mismo autor, los estudios de caso revelan mucho sobre procesos y resultados; no obstante, revelan menos sobre el impacto general de los programas; en ese sentido, una manera de compensar al respecto, es no enfocarse en uno solo sino en múltiples estudios de caso, y comparar los hallazgos. Desde este contexto, como hemos indicado antes, nuestra investigación se aborda desde un estudio de caso conformado por el grupo de 15 docentes de siete distintas áreas de conocimiento a las que pertenecen (tabla 9), y que han participado en procesos de formación pedagógico-didáctica, con el propósito de buscar la interacción con sus contextos para llegar a comprender las actividades en circunstancias consideradas como relevantes, como bien indican Sola (s.f.); Stake (2007) y Montero y León (2002).

3.3 Categorías de análisis

Después de hacer la revisión de literatura sobre las teorías declaradas, teorías en acción, análisis de la práctica docente y formación pedagógico-didáctica de las y los docentes, realizamos un esbozo inicial de las categorías y subcategorías de análisis, a manera de bloques temáticos en torno a los cuales se recogería la información, considerándose, asimismo, en la construcción de los instrumentos para la recogida de la información. No obstante, en el entendido de que las investigaciones cualitativas propician un diseño emergente, conforme se fue avanzando en el trabajo de campo incorporamos nuevas categorías y se eliminaron otras. (Tabla 8)

Tabla 8.- Contraste entre las categorías iniciales y las categorías finales de análisis

Categorías y subcategorías iniciales		Categorías y subcategorías finales	
Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías
1: Concepciones sobre el conocimiento y su construcción	1.1: Percepciones sobre el conocimiento científico 1.2: Construcción del conocimiento científico 1.3: Finalidad y utilidad del conocimiento científico	I. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	• Coherencia de los elementos microcurriculares • Flexibilidad • Comunicación con los estudiantes • Atención al plan de estudios • Consideración del perfil de egreso • Respeto por la normativa institucional

Categorías y subcategorías iniciales		Categorías y subcategorías finales	
Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías
2: El qué y el para qué enseñar	2.1: Definición del contenido didáctico 2.2: Criterios para seleccionar el contenido didáctico 2.3: Flexibilidad, adecuación o adaptación en los contenidos didácticos 2.4: Finalidades o propósitos de la formación en el estudiante	II. Contenidos didácticos	• Contextualización • Motivación • Progresión y secuencia para el abordaje de los contenidos • Otros criterios para la selección y organización de los contenidos • Limitaciones para el abordaje de los contenidos
3: Cómo enseñar o desarrollar la mediación didáctica	3.1: Finalidad de la planificación o programación didáctica (guía docente) 3.2: Principios didácticos o criterios considerados para seleccionar las estrategias o métodos de enseñanza y aprendizaje 3.3: Estrategias de enseñanza y aprendizaje con mayor prevalencia en las prácticas de los docentes universitarios 3.4: Creencias, concepciones y sentidos en que fundamentan la práctica docente los profesores universitarios 3.5: Percepciones respecto al rol principal que desempeña un profesor universitario	III. Metodologías de enseñanza-aprendizaje	• Metodologías más empleadas • Metodologías activas • Nivel de participación del estudiante • Uso de tecnologías en la enseñanza • Variedad de métodos • Criterios para la selección de la metodología
4: Qué evaluar y para qué evaluar	4.1: Finalidades u objetivos de la evaluación de los aprendizajes 4.2: Enfoques que sustentan las prácticas de evaluación de los profesores universitarios 4.3: Principios didácticos que fundamentan los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados por los profesores universitarios 4.4: Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que prevalecen en las prácticas de los profesores universitarios	IV. Evaluación del aprendizaje	• Función (diagnóstica, sumativa, formativa) • Métodos • Técnicas • Instrumentos • Criterios • Aspectos relacionados con la retroalimentación
5: Valoración de la formación docente	5.1: Satisfacción sobre los procesos formativos en que han participado los profesores universitarios 5.2: Aprendizajes obtenidos por los profesores universitarios como resultado	V. Sentidos y significados sobre la formación pedagógico-didáctica	• Mejora la práctica docente • Cambia la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje • Anuencia en formarse

Categorías y subcategorías iniciales		Categorías y subcategorías finales	
Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías
	de su participación en procesos formativos 5.3: Cambios e innovaciones implementados en las prácticas de los profesores universitarios como producto de su participación en procesos formativos 5.4: Nivel de reflexión alcanzados por los profesores universitarios como resultado de su participación en procesos formativos		
6: Estrategias y modalidades de aprendizaje entre profesores	6.1: Aspectos de mejora identificados por los profesores universitarios en sus práctica docente 6.2: Estrategias de formación valoradas por los profesores universitarios como de mayor impacto en sus prácticas docentes 6.3: Aprendizajes o lecciones que pueden aprender los profesores universitarios al participar en un proyecto de investigación-acción para la mejora de su competencia evaluativa		

Fuente: Elaboración propia

3.4 Sujetos participantes

En nuestra investigación consideramos de suma importancia la designación de Martínez-Salgado (2012) respecto a las y los informantes como “invitados a participar”, la cual denota una aceptación de los sujetos, algo que fue imprescindible y que arrojó connotaciones éticas, lo que aportó a garantizar la rigurosidad del proceso de investigación. En esa línea, las y los informantes fueron seleccionados a partir de un muestreo de tipo intencional y heterogéneo o de máxima variación, dado que se pretendió escoger sujetos característicos de una población, que para efectos de nuestra investigación fueron 8 docentes principiantes (noveles) de la UNAH y 7 con más experiencia.

De acuerdo con los planteamientos de Black (2010) y Saunders et al. (2012), la selección de las y los participantes se realizó basándose en el juicio de la investigadora, considerando la diversidad de sus características, con miras a asegurar la presencia de la máxima variabilidad dentro de los datos primarios.

El caso estudiado fue a nivel interpretativo, escogido buscando que, como plantea Bisquerra (2009), fuera, además de relevante, lo más diverso posible, con el propósito de ilustrar situaciones heterogéneas y diferentes, vinculadas con el objeto de estudio, ya que “tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo [...] determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico, para captar justamente la singularidad de los acontecimientos” (p. 279).

Respecto a la selección de los informantes, Stake (2007) plantea que, a menos que hayan tenido experiencias negativas recientemente, las personas por lo general son cooperadoras y no se sienten incómodas en dar a conocer sus experiencias. El autor también señala que la familiaridad con las y los potenciales informantes, y con sus problemas, espacios y programas, es una oportunidad que se puede aprovechar al momento de invitarlos a participar en la investigación; de hecho, la mayoría considera un cumplido y una evidencia del estatus alcanzado el ser invitados a participar en una entrevista o formar parte de un proceso de observación.

Como se ha indicado anteriormente, las y los informantes son docentes, principiantes y experimentados/experimentadas, que han participado en acciones formativas en el marco de la dimensión pedagógico-didáctica, quienes como parte de su participación en la investigación, han desarrollado buenas relaciones con la investigadora, además de que manifiestan haber alcanzado algunos aprendizajes a partir de dicho proceso. De la misma manera, el hecho de que haya participado como mentora en algunas iniciativas de nuestra universidad, nos permitió tener cierta cercanía con las y los informantes.

En esa línea, la literatura indica que el muestreo intencional es el más característico en las investigaciones cualitativas, ya que busca comprender la realidad a profundidad, prestar atención a lo concreto y a lo singular de los acontecimientos (Anduiza et al., 1999; Bisquerra, 2009), así como interpretar y analizar los discursos de los actores sociales, “sin perseguir la generalización de los resultados a la población general” (Izacara, 2007, p. 12).

Teniendo esto en consideración, la selección de las y los informantes clave se realizó en función de los objetivos y de la naturaleza de la investigación, así como tomando en cuenta las características de los “buenos/buenas informantes” que proponen Martín y Salamanca (2007): personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con quien investiga, lo cual se procuró asegurar luego de un filtrado inicial de las y los informantes después de que respondieran a un cuestionario diseñado para tales propósitos.

En ese sentido, coincidimos con Amaya y González (1993), quienes afirman que las investigaciones con un paradigma interpretativo “admiten otros procedimientos como los cuestionarios y escalas de estimación [...] que permiten complementar la

información obtenida” (p. 166). Por su parte Bisquerra (2009, p. 15) señala que “el rigor científico de una investigación no está determinado por el tipo de muestreo utilizado, sino por la utilización de un diseño metodológico adecuado para dar respuesta a los objetivos perseguidos, y la aplicación de un diseño muestral riguroso”.

3.4.1 Criterios de selección de los informantes

El estudio se desarrolló siguiendo dos (2) fases: 1) Caracterización de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores, y 2) Sentidos y significados otorgados por las y los docentes a la formación pedagógico-didáctica. A continuación se detallan los criterios tomados en cuenta para seleccionar a las y los informantes en cada una de las fases.

La investigación consideró dos grupos de docentes, quienes conformaron el caso de estudio: principiantes o noveles y experimentadas/experimentados, que han participado en acciones formativas de índole pedagógico-didáctica, gestionadas por la UNAH o como producto de sus propios medios y recursos. Los criterios para la selección de las y los docentes principiantes fueron los siguientes:

- Docentes con acuerdo permanente (plaza), es decir, propiamente contratados por la UNAH, luego de un concurso (oposición).
- Con entre 2 y 5 años de experiencia docente en la UNAH.
- Que hayan recibido formación pedagógico-didáctica, ya sea por gestión de la UNAH o por sus propios medios.
- Disposición en participar en el proceso de investigación.

Los criterios para la selección de las y los docentes experimentadas/experimentados, fueron los siguientes:

- Docentes con acuerdo permanente (plaza).
- Con un mínimo de 10 años de experiencia docente en la UNAH.
- Que hayan recibido formación pedagógico-didáctica, ya sea por gestión de la UNAH o por sus propios medios.
- Disposición en participar en el proceso de investigación.

Dichos criterios se tomaron en cuenta considerando los planteamientos de Unruh y Turner (1970), George (1973), Burden (1982), Feiman y Floden (1983), Huberman et al. (1989) y Fessler y Christensen (1992), citados en Marcelo y Vaillant (2010), como referimos en la tabla 2, que establecen las etapas en la vida profesional de las y los docentes destacando que en sus primeros 5 a 6 años, tienen menor seguridad, se sienten abrumados, todavía no dominan las habilidades pedagógicas básicas y se enfocan en la *supervivencia*, centrando sus preocupaciones en la gestión del aula, la planificación de las lecciones y las relaciones con las y los

estudiantes, mientras que las y los que cuentan con más años de experiencia se sienten seguros y confiados en sus capacidades para enseñar, siguen un modelo más centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en la creación de un entorno positivo, preocupándose por la diferenciación de sus prácticas, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo profesional.

Desde este contexto, cabe señalar que se procuró, asimismo, contar con docentes de distintos campos del conocimiento y que para cada área existiera al menos un o una principiante y la misma cantidad de experimentadas/experimentadas; no obstante, durante el desarrollo de la investigación, tres profesores se retiraron debido a su carga laboral, así como por razones personales. En ese sentido, a continuación se detallan las y los docentes que participaron en la investigación y que, de conformidad con el foco y metodología de la investigación, constituyeron el caso de estudio:

Tabla 9.- Informantes con sus respectivos códigos, según a las áreas de conocimiento y los departamentos de la universidad a los que pertenecen

Nº	Depto.	Código	Nº	Depto.	Código
1	Arquitectura	Profesora Experimentada CY	4	Sociología	Profesor Experimentado MR
	Arquitectura	Profesora Principiante AM		Sociología	Profesor Principiante P
	Arquitectura	Profesor Principiante VL	5	Ingeniería	Profesora Principiante C
2	Odontología	Profesora Experimentada L		Ingeniería	Profesor Experimentado M
	Odontología	Profesor Principiante S	6	Filosofía	Profesor Principiante N
3	Historia	Profesor Principiante B		Filosofía	Profesor Experimentado G
	Historia	Profesora Experimentada R	7	Lenguas	Profesor Experimentado A
				Lenguas	Profesor Principiante V

Fuente: Elaboración propia

3.5 Proceso de recolección de los datos

Antes de aplicar los instrumentos para la recolección de los datos, los mismos fueron sometidos a validación mediante juicio de expertos/expertas, siguiendo los planteamientos de Cabero y Llorente (2013), Robles y Del Carmen (2015), Dorantes et al. (2016), Galicia et al. (2017), y Juárez y Tobón (2018), a partir de los cuales hemos adoptado en nuestra investigación la validación por agregación individual, la cual según los autores “consiste en obtener la información de manera individual de cada uno de ellos, sin que estos se encuentren en contacto” (p. 17).

En ese orden de ideas, Juárez y Tobón (2018) señalan tres aspectos importantes a tomar en cuenta al realizar la validación de contenido a través del juicio de expertos/expertas: el propio concepto, la determinación del grado de conocimiento en el área o constructo y el número necesario de expertos/expertas para realizar la valoración de los instrumentos. Además, los autores destacan la importancia de emplear escalas que permitan una valoración tanto cuantitativa como cualitativa, a fin de determinar los ítems a conservar o desechar, en función de ciertos criterios, y luego de complementarse dicho juicio de los expertos por una validación de constructo.

Por su parte, Galicia et al. (2017) destacan que el análisis de los ítems que conforman un instrumento depende de los objetivos del investigador, a partir de lo cual se solicita el apoyo de los y las jueces expertos/expertas, quienes según un estudio realizado por los autores, denotan mucha satisfacción al participar en este tipo de procesos.

Consideramos importante también en la validación considerar aspectos como: la cantidad de categorías, la claridad en los criterios para realizar la valoración, la definición del objetivo de los instrumentos, la extensión de estos, y la consideración de los tiempos de los expertos para la revisión; en esa línea, según Dorantes et al. (2016), algunos criterios a considerar al seleccionar a los expertos son: una buena reputación entre la comunidad, disponibilidad y motivación para participar e imparcialidad.

Una vez seleccionados los expertos, procedimos a realizar la formal invitación a 5 expertos, a quienes se les explicó y contextualizó sobre los objetivos de la revisión, de los instrumentos como tal, de la investigación, y de la guía para realizar sus comentarios. La siguiente tabla recoge algunas de las recomendaciones obtenidas durante la validación por expertos/expertas:

Tabla 10.- Frecuencias de código resultantes a partir de los comentarios realizados por las/los expertas/expertos

Categoría	Código	Frecuencia
Mejorar algunos términos o expresiones	MTE	55
Falta de uniformidad en la redacción	UNI	10
Ambigüedad y poca claridad en las ideas planteadas	PCL	10
Repetición de las mismas ideas en varios ítems	REP	5
Se incluyen aspectos de carácter general	GEN	4
Poco contraste entre unos y otros planteamientos	CON	3
Algunos fallos conceptuales	FAC	2
Complementar redacción con género femenino	FEM	2
Test (cuestionario) muy extenso	EXT	1
Algunas expresiones incompletas	EIN	1
Se propicia la discusión y reflexión	PDR	1

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la mejora de algunas expresiones en los instrumentos, a continuación se destaca el comentario de uno de los expertos:

Se reconoce que utiliza como fundamento de las expresiones los distintos enfoques pedagógicos, no obstante, los ítems atribuibles al enfoque tradicional son de lectura llana y sencilla, y por otro lado los de otros enfoques contrarios al tradicional, contienen un fuerte conjunto de expresiones propias del lenguaje educativo (argot profesional), que no necesariamente son de lectura sencilla y requieren saberes en algunos casos formales de la parte educativa, esto puede interpretarse de maneras distintas y no

necesariamente representar la respuesta una creencia del profesorado, inclusive podría marcarse por deseabilidad social. (Exp-C, párr. 91)

Luego de hacer los ajustes a los instrumentos a partir del juicio por expertos/expertas, se procedió a realizar el pilotaje, en dos ocasiones, primero con un grupo de 10 docentes, de las áreas de Humanidades y artes, Ciencias médicas, Ciencias económicas, administrativas y contables, Odontología, Ciencias jurídicas, y Ciencias [exactas], y después con 9 docentes, de las áreas de: Ingeniería civil, Trabajo social, Letras, Sociología, Administración de empresas, y Ciencias biomédicas e imágenes. En ambas ocasiones se obtuvo una fiabilidad considerable, siendo levemente mayor en la primera ocasión (con un Alpha de Cronbach de 0.724).

3.5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el diseño de los instrumentos para la recolección de los datos, consideramos pertinente la complementariedad metodológica que señala Escudero (2016) y la perspectiva multimetódica de la investigación cualitativa que plantea Sola (s.f.), desde la cual se busca aprovechar las ventajas conjuntas que ofrecen las técnicas cualitativas y cuantitativas, a la vez que se propicia el análisis de distintos tipos y volúmenes de información desde distintas perspectivas.

En ese orden de ideas, Bisquerra (2009, p. 276) señala que “la diversidad teórica y metodológica que subyace bajo el término de “investigación cualitativa” conlleva una gran complejidad cuando se requiere representar a partir de una definición única e identificar unas características comunes”; desde este contexto, el mismo autor afirma que las investigaciones cualitativas emplean como parte de las estrategias para obtener información la observación, las entrevistas en profundidad y el registro meticuloso de todo lo que sucede, a través de notas de campo y la recolección de evidencia documental. De acuerdo con el mismo autor, esta diversidad es fundamental para poder realizar un contraste y validación de la información que se obtiene, así como para interpretar y reconstruir la realidad en función de lo que los informantes dicen y hacen.

Partiendo de lo anterior, la investigación utilizó técnicas como la encuesta (Anexo No. 1), la entrevista (Anexos No. 2 y No. 4), el análisis documental (Anexos No. 3, No. 6 y No. 7), la observación no participante, estructurada a partir de categorías o indicadores (Anexo No. 5), el grupo focal (Anexo No. 8) y; para ello se han diseñado algunos guiones, así como un cuestionario dado que, al integrar este tipo de instrumentos en investigaciones con metodología cualitativa, se facilitan ámbitos de indagación para profundizar en ellos a través de otros métodos y para contrastar los datos obtenidos.

3.5.1.1 El cuestionario

En palabras de Hernández et al. (2014), los cuestionarios son “el instrumento más utilizado para recolectar los datos” (p. 217); están compuestos por una serie de preguntas de contenido variado, respecto a una o más variables, que básicamente pueden ser de dos tipos: cerradas y abiertas. Estas últimas no delimitan de forma predeterminada las alternativas de respuesta, por lo que puede surgir un alto número de categorías de respuesta, según la opinión de los informantes.

Según Torres y Paz (2015), existen varias alternativas de aplicación de cuestionarios, una de ellas es la auto-aplicación y/o aplicación por correo, el cual produce ahorro al combinarse con la entrega a través de vía electrónica, como lo es el Internet. En ese sentido, se diseñó un cuestionario con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta, conformado por 58 ítems, el cual se validó con 3 reconocidos y 2 reconocidas especialistas en materia educativa, pertenecientes a las universidades españolas de Barcelona, Granada, Málaga y Cádiz, y una de la Universidad de Costa Rica.

Este instrumento fue de utilidad para seleccionar la muestra definitiva que formaría parte de las distintas fases de la investigación, dado que nos permitió filtrar a las y los informantes en función de los criterios de inclusión antes detallados, en vista de que no todos los profesores ni todas las profesoras a los que se les compartió el cuestionario contaban con contrato permanente (plaza) obtenido por concurso (oposición), ni habían participado en acciones formativas de índole pedagógico-didáctico, o no estaban dispuestos a continuar en las siguientes etapas de la investigación.

El diseño del cuestionario se fundamentó en los planteamientos de Schommer (2004) para valorar cinco tipos de creencias hipotetizadas: la estabilidad del conocimiento (inmutable o potencial), la estructura del conocimiento (en fragmentos o conceptos integrados), la fuente del conocimiento (autoridad omnisciente o evidencia empírica), la velocidad de aprendizaje (rápida/nula o gradual), y la capacidad de aprender (fija al nacer o mejorable). Asimismo, se revisó y consideró el Cuestionario de Opiniones Pedagógicas de Pérez Gómez y Gimeno (1992), de manera particular en cuanto a los ámbitos: escuela y educación, organización del aula, objetivos, proyecto y programación, selección y organización de los contenidos, naturaleza del conocimiento, métodos y recursos didácticos, sistemas y funciones de la evaluación, el alumnado y el profesorado.

También se tomaron en cuenta algunos elementos del cuestionario de pensamiento reflexivo de Dunn y Musolino (2011), y del cuestionario diseñado por Kember et al. (2010) para valorar el nivel de pensamiento reflexivo (acción habitual, comprensión, reflexión, y reflexión crítica), así como de García y Porlán (2017) y Mayorga y Madrid (2010) sobre modelos didácticos formalizados y personales. Otro referente para la

construcción del test fue la escala de tendencia de pensamiento reflexivo de profesores y futuros profesores, diseñada por Semerci (2007), que considera siete factores: pensamiento continuo e intencional, mentalidad abierta, enseñanza eficaz e interrogada, responsabilidad de la enseñanza y la ciencia, previsión y sinceridad, investigación y apariencia profesional. (Anexo 1)

3.5.1.2 Entrevistas semiestructuradas y en profundidad

Las entrevistas son de interés para conocer las historias de otras personas, en vista del conocimiento que producen, y por el significado que las personas atribuyen a esas historias, al seleccionar los detalles de sus experiencias de forma consciente. Según el autor, es una técnica que surge en contraste con la predominancia de lo experimental y lo cuantitativo, para explicar mejor la naturaleza de la realidad, del conocimiento y del conocedor (Seidman, 2013).

Al respecto, Lune y Berg (2016) resaltan las cualidades dramáticas de las entrevistas, y señalan la importancia de considerar la calidad del proceso comunicativo y de la formulación de las preguntas, para lograr buenos resultados. En ese orden de ideas, Kirk y Miller (1986) plantean que la mayor parte de los errores de validez al emplear entrevistas para recolectar los datos se deben a plantear de manera incorrecta las preguntas, por tanto, el o la entrevistador/entrevistadora debe mantener una actitud de escucha activa ante lo que dice el o la entrevistado/entrevistada y cómo lo dice, para ser sensible respecto a las pistas a seguir, para saber si es necesario hacer segundas preguntas (Kvale, 2008).

Denzin y Lincoln (2017) categorizan los tipos de entrevistas en tres: las estructuradas, las semiestructuradas y las no estructuradas. En su trabajo sobre el sistema de creencias epistemológicas de las y los docentes, Schommer (2004) hace mención de varios casos en los que investigadores e investigadoras utilizaron entrevistas a profundidad para recopilar datos acerca del desarrollo de programas y de las percepciones de sus participantes, encontrando que a través de esta herramienta se obtienen descripciones detalladas de las concepciones de las y los participantes respecto a su epistemología personal y su sistema de creencias.

En esa línea, de acuerdo con Amaya y González (1993), las investigaciones interpretativas demandan métodos y procedimientos de recogida de información que se caractericen por ser flexibles, emergentes y progresivos, originados de las dinámicas propias de la evaluación; una de las técnicas que según los autores cumple con estas cualidades es la entrevista a profundidad.

De acuerdo con Kvale (1994), a pesar de las objeciones que se plantean en torno a investigar empleando entrevistas cualitativas, las mismas permiten un acceso privilegiado a un mundo social lingüísticamente constituido, a la vez que producen conocimiento nuevo y valioso. El mismo autor señala que el buscar dar respuesta a

las críticas que se hacen a las técnicas cualitativas, se tiene la posibilidad de incrementar la calidad tanto en su diseño como en su aplicación.

Desde esta perspectiva, y dadas las características que se atribuyen a cada forma de entrevista, como parte de nuestra investigación se desarrollaron tres rondas de entrevistas con las y los docentes que conformaron el caso de estudio, para lo cual se preparó un guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2) y un guion de entrevista a profundidad (Anexo 4), con el propósito de recabar información relevante en torno a las preguntas de investigación y respecto a las categorías de análisis esbozadas inicialmente, a manera de bloques temáticos, mismas que se fueron afinando hasta llegar a las categorías finales que se detallan en la tabla 8, así como las que surgieron a partir del trabajo de campo. En la primera fase se avanzó con el desarrollo de dos rondas de entrevistas y, durante la segunda fase se realizó la tercera ronda.

3.5.1.3 Análisis documental

Desde la mirada de Bowen (2009), el análisis documental tiene que ver con un procedimiento sistemático para revisar o evaluar documentos y materiales de tipo impreso o electrónico y, como otros métodos utilizados en las investigaciones cualitativas, requiere que los datos examinados e interpretados sean significativos, generen comprensión y produzcan conocimiento empírico. De acuerdo con el autor, durante muchos años, los documentos organizacionales e institucionales han tenido un importante papel en las investigaciones cualitativas, ya que permiten y han jugado un importante rol en el apoyo y mejoramiento de programas educativos. Asimismo, tanto para este autor como para otros, tales como Escudero (2016), el análisis documental es de utilidad al momento de triangular los datos, generando credibilidad y fortaleciendo la validación de los resultados.

Para registrar los datos como parte del análisis documental, normalmente se recurre a rúbricas, las cuales de acuerdo con Fernández (2010), son guías que utilizan escalas de valoración para evaluar la formación, describiendo características específicas de los productos, proyectos o tareas analizados, tomando en cuenta su calidad desde diferentes niveles de rendimiento. Además de las rúbricas, también se puede recurrir a matrices o fichas, que de acuerdo con Arias (2012), son instrumentos que forman parte de las técnicas de análisis documental para la recolección de los datos del estudio. En ese sentido, los elementos fundamentales de toda matriz de análisis (o ficha) son: objetivo o propósito del instrumento, las categorías, subcategorías y unidades de análisis, estas últimas son los documentos a revisar.

De acuerdo con Stake (2007), esta recolección de los datos se apega a la misma dinámica de razonamiento de la observación y la entrevista, donde el investigador o la investigadora, con una mente organizada pero abierta a factores emergentes, y en función de un guion previamente elaborado con preguntas o categorías

orientadoras, aprovecha al máximo el tiempo y los documentos, buscando identificar aspectos de importancia para efectos de la investigación, que muchas veces no son observables a simple vista.

Según el autor en mención, “algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador” (p. 66). Por su parte, Bisquerra (2009, p. 285) coincide con esto, dado que en este tipo de procesos “se realizan análisis de documentos (oficiales y personales) que informan y plasman de forma escrita la vida, la historia, las costumbres, la cultura de la realidad estudiada y que le proporcionan la comprensión sobre determinados comportamientos individuales y sociales”. Desde la mirada de Hurtado (2012), las investigaciones con un paradigma interpretativo emplean matrices de análisis, a partir de las cuales se identifican pautas de relación entorno a un fenómeno o evento de estudio.

En ese sentido, se diseñaron dos matrices criteriosales a partir de las categorías esbozadas inicialmente y que se fueron afinando posteriormente, utilizadas netamente para orientar los bloques temáticos a analizar: una de estas se enfocó en las programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados (Anexo 3), mientras que la segunda se diseñó para analizar los diarios reflexivos de los profesores (Anexo 6), considerando que, de acuerdo con Töman (2017), a través de los diarios de los profesores en formación se puede estudiar el pensamiento reflexivo de las y los docentes, las relaciones que establecen entre la teoría y la práctica con respecto a sus propios procesos de aprendizaje, y las debilidades y fortalezas que identifican.

Cabe señalar que, conforme se avanzó con el trabajo de campo, se buscó profundizar en el análisis de las prácticas educativas de las y los docentes principiantes y experimentados/experimentadas que conformaron el caso de estudio en el marco de nuestra investigación, en función de sus teorías implícitas a partir del análisis de un caso ficticio que formó parte de un taller de discusión, y que se compartió con las y los participantes en modalidad de foro virtual, empleando la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

Se decidió incluir esta estrategia dado que, pese a que las y los docentes manejan un cierto discurso y accionar, no siempre logran verbalizar ni se puede observar la complejidad de su sistema de creencias, concepciones, sentidos y significados; por ello, según la literatura, una de las técnicas que más aporta a esta elicitación es el análisis de casos (para efectos de nuestra investigación, ficticios) (Gagliardi, 2020; Zabalza, 2009), ya que propicia la descripción de distintos escenarios y considera los diferentes estilos y características cognitivas de cada participante y las tendencias cognitivas de un grupo (Martínez y Cechich, 2008; Serna y Suaza, 2016).

El caso se diseñó planteando una serie de situaciones experimentadas hipotéticamente por una profesora ficticio a lo largo de su carrera docente, desde su

etapa como novel hasta alcanzar una mayor experiencia docente (Anexo 7), con el propósito de obtener información, principalmente, sobre los pensamientos y teorías implícitas de las y los docentes, así como respecto a la forma en que perciben y construyen su realidad, en línea con la teoría de constructos de Kelly (2017).

3.5.1.4 Observación de clases

Las observaciones, de acuerdo con Wallace (2005), tienen un importante valor para la labor profesional, ya que ofrecen rica información sobre el entorno; sin embargo, la autora advierte de los peligros del *ruido social*, el cual genera demasiada y caótica información, que en la mayoría de los casos, no es la esperada por el observador, pero a partir de la cual puede extraer algunos significados coherentes con sus propósitos. En palabras de la autora: “Es importante recordar que en el mero acto de observar, tanto se pierden como se ganan dimensiones que son extremadamente difíciles de identificar, o incluso explicar específicamente” (p. 71).

Para Stake (2010), algunos datos recogidos a partir de las observaciones inmediatamente lucen como valiosos, pero muchas veces resultan relevantes solo cuando se mezclan con otra información. Según este autor, un investigador o investigadora diseña los procedimientos de observación de manera distinta a partir de datos complementarios, incluso más que respecto a los datos interpretativos, o viceversa: en el diseño formal de guías de observación, quienes investigan usualmente necesitan también información de los lugares, así como de las personas, por lo que para anticipar algunos datos, recurren al internet. Estas guías responden en muchos de los casos a rúbricas, que permiten valorar diferentes aspectos, con el propósito de proporcionar una realimentación oportuna (Fernández, 2010).

De acuerdo con Reis et al. (2015), técnicas como la observación de clase impactan en la dimensión profesional y en varios niveles, unos más profundos, que generan cambios efectivos en las prácticas, otros más reflexivos, que pueden generar cambios en el tiempo, requieren mayor madurez y sostenibilidad para ser implementados en la práctica. Asimismo, según este autor, se propicia un aumento de la sensibilidad pedagógica y la mayor atención a aspectos que no son tan evidentes a simple vista; además, la observación de clase en educación superior permite identificar los cambios que introducen los profesores en sus prácticas.

En esa línea, y considerando que Darling-Hammond et al. (2007), plantean que la visita de profesores o profesoras a las aulas de otros con más éxito es una de las prácticas considerada por los gestores de desarrollo profesional que demuestran liderazgo, hemos construido una guía a la que se le realizaron ajustes en función de los hallazgos encontrados (Anexo 5), para realizar así como en el caso de las entrevistas, distintas rondas o sesiones que nos permitieron recopilar información relevante para analizar y contrastar, tal como planteamos en nuestras preguntas de

investigación, las prácticas educativas de las y los docentes que conformaron el caso de estudio, observándose el desempeño en sus aulas de clase (presenciales o virtuales, según las condiciones de cada espacio de aprendizaje). Según las posibilidades de cada docente, con algunos/algunas se realizaron dos sesiones de observación, mientras que con otros/otras se alcanzó a llevar a cabo hasta cuatro.

3.5.1.5 Grupo focal

La técnica del grupo focal es una herramienta ampliamente utilizada en investigaciones educativas para recopilar datos cualitativos a través de la interacción grupal. Según Benavides-Lara et al. (2022), el grupo focal consiste en reunir a un grupo de participantes con características similares para discutir y reflexionar sobre un tema específico. Esta técnica permite obtener información en profundidad sobre las percepciones, experiencias y opiniones de las y los participantes, así como identificar patrones y tendencias en sus respuestas.

En el campo de la educación, el uso de grupos focales ha demostrado ser especialmente útil para comprender las necesidades y expectativas de los estudiantes, evaluar la efectividad de programas educativos y explorar nuevas estrategias de enseñanza. Según el estudio de Gross y Stiller (2015), los grupos focales han sido utilizados exitosamente para investigar temas como la motivación estudiantil, la inclusión educativa y la formación docente. Estos estudios han revelado información valiosa que ha contribuido a mejorar la calidad de la educación y a diseñar intervenciones más efectivas.

La técnica del grupo focal ofrece varias ventajas en comparación con otros métodos de investigación. En primer lugar, permite la interacción entre las y los participantes, lo que fomenta la generación de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Además, proporciona un contexto social en el que las y los participantes pueden expresar sus opiniones de manera más abierta y reflexiva. Según el estudio de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), los grupos focales también permiten obtener datos ricos y detallados, ya que las y los informantes pueden proporcionar ejemplos concretos y contextualizados de sus experiencias. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la técnica del grupo focal también presenta desafíos, como la necesidad de un moderador capacitado y la posible influencia de dinámicas grupales en las respuestas de los participantes.

Desde la mirada de Kitzinger (2005), esta técnica consiste en una discusión organizada para explorar una serie de asuntos particulares; involucra una actividad colectiva en la que se debaten interrogantes específicas y que reflejan las experiencias comunes o las valoraciones individuales. Para la autora, los grupos focales son una variedad del trabajo en grupo, y ofrece tan valiosa información como la proporcionada por las entrevistas individuales o las observaciones participantes. Los grupos focales se relacionan, de la misma manera, con los paneles de expertos;

sin embargo, no se limitan solamente a la aplicación a expertos/expertas; utilizan explícitamente interacciones entre el grupo, como parte del método, pudiendo surgir, según la autora, intercambio de anécdotas, respuestas a las preguntas, comentarios y puntos de vista respecto a las experiencias de las otras personas:

La discusión en grupo es particularmente apropiada cuando el entrevistador tiene una serie de preguntas abiertas bien delimitadas, y desea explorar la importancia que los participantes otorgan a una serie de indicadores, desde su propio vocabulario, generando sus propias interrogantes y siguiendo sus propias prioridades. (Kitzinger, 1995, p. 299)

De acuerdo con Lune & Berg (2016), los grupos focales son una especie de entrevistas realizadas de forma colectiva, en la que existe un moderador, que puede o no participar de las discusiones que surgen como parte de las sesiones. Los grupos focales, como técnica discursiva, tienen numerosos usos, y dependen de las expectativas del investigador, lo que determina sus formas y funciones (Kamberelis et al., 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, se construyó un guion para un grupo focal para llevarse a cabo con estudiantes matriculados con las y los docentes principiantes y experimentados/experimentadas que conformaron el caso de estudio en el marco de nuestra investigación (Anexo 8). Para el diseño de este instrumento se consideraron indicadores similares a los presentes en las guías de observación y preguntas de las entrevistas, con el propósito de facilitar el contraste de la información resultante.

3.6 Procedimiento para el análisis de datos

3.6.1 Proceso de transcripción y organización de la información

El proceso para el tratamiento y análisis de los datos se desarrolló siguiendo las actividades planteadas por Hurtado (2014) para la etapa de revisión y organización del material para el análisis cualitativo: transcripción del material, lectura preliminar y revisión de aspectos básicos, organización de la secuencia de análisis, selección de las unidades de análisis.

Según la misma autora, “una de las características de las investigaciones en las que se trabaja con información verbal es que la información suele ser extensa, abundante y variada [...en ese sentido] es importante dedicar cierto tiempo a revisar[la] [...] y a organizarla” (Hurtado, 2014, p. 1185).

Esto es importante considerando que la información cualitativa es prolífica y variopinta, por lo que se requiere dedicar suficiente tiempo para revisar y ordenar los datos, ya que muchas veces se encuentran algo dispersos; en ese sentido, el método propuesto por Hurtado (2014) garantiza un tratamiento riguroso de los datos desde el inicio, cimentando las bases para un análisis cualitativo coherente y fundamentado. El

desarrollo de estas actividades permite enfrentar de manera óptima aquellos estudios que conllevan el uso de discursos obtenidos a través de diferentes fuentes.

3.6.2 Proceso de categorización y recategorización

Se dio énfasis a la interpretación de los discursos de las y los informantes plasmados en los textos resultantes (de las entrevistas, diarios reflexivos, análisis del caso ficticio, grupos focales con estudiantes, programaciones didácticas o guías docentes y análisis de las observaciones), con miras a descubrir afirmaciones y reducir los textos a afirmaciones categoriales, de acuerdo con la construcción de significados que emergieron de ellos (Sola, s.f.), a partir de una perspectiva de realidad como textos narrativos elaborados por los sujetos, tanto de manera individual como colectiva (Rivas y Herrera, 2009).

Inicialmente se había considerado un esquema de 6 categorías principales, con sus respectivas subcategorías (ver columna de categorías iniciales en la tabla 8). Sin embargo, luego del proceso de reducción e interpretación de los textos, fueron emergiendo nuevas categorías y subcategorías que se ajustaban mejor a los significados hallados en los discursos de las y los informantes.

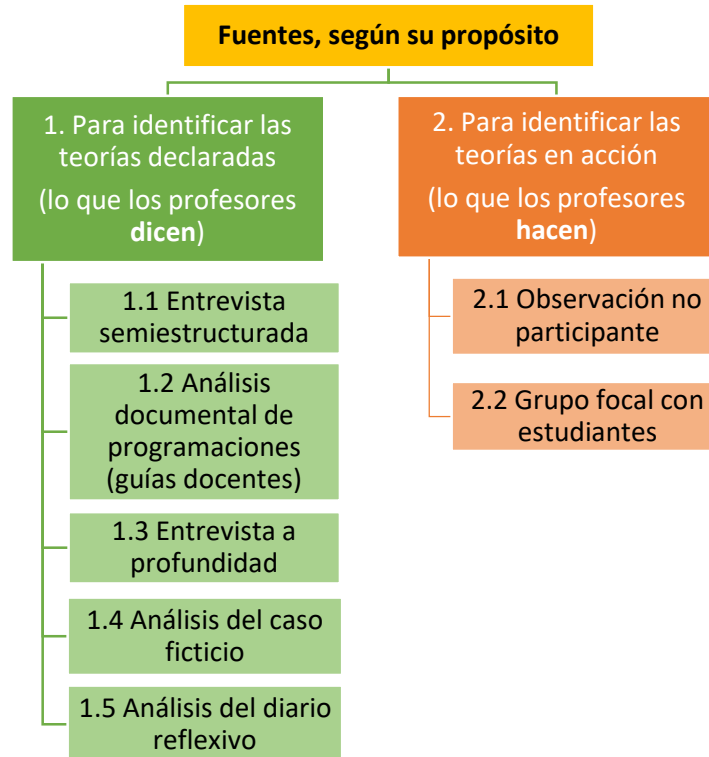
Como se aprecia en la columna de categorías finales (tabla 8), el esquema original se reestructuró en 5 categorías que englobaban de una manera más orgánica los temas tratados, siendo estas: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, y sentidos y significados atribuidos a la formación pedagógico-didáctica. Algunas categorías se fusionaron y, por otro lado, varias de las subcategorías iniciales desaparecieron por no tener suficiente saturación en los datos, mientras que surgieron otras nuevas de mayor relevancia. Este proceso iterativo de categorización permitió llegar a un sistema categorial que representaba más fidedignamente las teorías declaradas y en uso de las y los docentes que conformaron el caso de estudio.

3.6.3 Proceso para el análisis de los datos

Como herramienta para analizar las narraciones de las y los informantes a partir de los datos recolectados de las entrevistas, diarios reflexivos, observaciones, guías docentes, grupos focales y análisis del caso ficticio, se empleó el software Maxqda, por ser de gran potencia y utilidad para el análisis de textos cualitativos (Beltrán-Ruiz et al., 2018).

Una vez procesada esta información, se procedió a preparar algunos informes preliminares de los resultados, los cuales se fueron acotando conforme se complementaba la información, según las diferentes técnicas aplicadas (figura 6) al contar con toda la información, se contrastaron los datos de modo que se pudiera dar respuesta de manera coherente a las preguntas de investigación.

Figura 3.- Fuentes a partir de las cuales se recolectó la información para realizar el contraste de los resultados encontrados



Fuente: Elaboración propia

3.6.4 Triangulación metodológica y de sujetos

Para brindar mayor rigurosidad al análisis de los datos, se realizó un proceso de triangulación metodológica, en línea con los planteamientos de Stake (2010) y Okuda y Gómez (2005), para dotar de mayor rigurosidad a la información resultante de las múltiples técnicas empleadas.

De acuerdo con los mismos autores, este tipo de triangulación, además de buscar analizar el mismo fenómeno con diversos acercamientos, permite una interpretación más amplia del fenómeno, corroborando de esta manera los hallazgos. Según Okuda y Gómez (2005): “el arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados” (p. 121).

Por otro parte, también se llevó a cabo una triangulación de sujetos, como forma de realizar una “validación cara a cara”, de acuerdo con las afirmaciones de Leiter (1986, como se citó en Santos Guerra, 1988), siendo esta una de las formas más comunes de triangulación, según lo que indica González Monteagudo (1996), además de la triangulación de técnicas y de escenarios.



Particularmente en nuestra investigación, dada la participación tanto de profesores universitarios principiantes como experimentados, así como de sus estudiantes, la triangulación por sujetos permitió una comprensión más profunda y rica de los complejos entramados que subyacen en las teorías declaradas y teorías en acción de estos profesores.

Para Santos Guerra (1988), la triangulación de sujetos es una herramienta valiosa para “hacer visible lo cotidiano” en el aula de clases, pudiendo identificar, a partir de este proceso, las prácticas efectivas y aquellas que necesitan mejorarse, a la vez que aporta a que los profesores reflexionen y analicen sobre su propia práctica.

En ese sentido, la triangulación realizada, tanto metodológica como de sujetos, ha permitido identificar coherencias e incoherencias entre las teorías declaradas y las teorías en acción de las y los docentes, así como los sentidos y significados que atribuyen a la formación pedagógico-didáctica, haciendo posible de esta manera, identificar las mejores estrategias formativas para potenciar en las y los docentes sus capacidades para reflexionar y analizar respecto a su propias prácticas educativas.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados encontrados respecto a las teorías declaradas y teorías en acción en torno a los profesores de las 7 distintas áreas de conocimiento y departamentos, que conformaron el caso de estudio, 8 principiantes y 7 experimentados, que voluntariamente concluyeron el proceso de investigación. Para cuidar la confidencialidad de los informantes, se les asignó un nombre ficticio y un código que tiene en cuenta el nivel de experiencia con que cuenta cada profesor (tabla 9).

El capítulo está estructurado en seis epígrafes, procurando guardar una coherencia con el foco de investigación (ver apartado 1.2): en el primero se revisan los niveles de reflexión que predominan en los profesores, primero en los noveles y luego en los experimentados, sin llegar a establecer un contraste entre ambos grupos. El segundo epígrafe está dedicado al análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes y el tercero a las teorías declaradas y en acción de los experimentados.

En el cuarto apartado se presenta el contraste entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores, según sus áreas de conocimiento; finalmente, el quinto y sexto apartados analizan los significados y sentidos que otorgan los profesores a la formación pedagógico-didáctica, así como las estrategias identificadas por los propios profesores, como de mayor provecho para fortalecer la reflexión y el análisis de sus prácticas pedagógicas.

Cabe señalar que en todos los epígrafes se presentan los principales hallazgos encontrados en la investigación, por lo que predomina un análisis reflexivo de mi parte como investigadora, pero colocándose algunas evidencias clave respecto a dichos resultados; además, se han preparado algunos diagramas y tablas que resumen, de manera general, los puntos clave abordados en cada apartado, para que el lector tenga una perspectiva general de los mismos; no obstante, en el Anexo 9 se han colocado los análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de cada docente que conformó el caso de estudio, para quien desee profundizar en relación a algunas cuestiones de interés.

4.1 Niveles de reflexión de los profesores¹

Según los profesores avanzan en su trayectoria profesional, se espera que progresen respecto a sus niveles de reflexión en cuanto a sus prácticas docentes; no obstante, esto no siempre sucede así, ya que dicha progresión está determinada por la profundidad o grado de cuestionamiento crítico que realizan acerca de sus conceptualizaciones y de su accionar docente (Larrivee, 2018). En ese sentido, la progresión en el desarrollo de las creencias y concepciones de los profesores en torno a la educación conlleva evolucionar de niveles más técnicos o instrumentales hacia perspectivas transformadoras de la labor educativa.

Como ya indicamos en el apartado 2.4 respecto al análisis de la práctica docente, estudiosos como, Van Manen (1977, 1998), Schön (1987, 1992, 1998), Sparks-Langer et al. (1990), Zeichner (1994), Mezirow (1998), Moon (1999), Larrivee (2000), Liston y Zeichner (2014), Fernández y Alcaraz (2015), puede identificarse un consenso respecto a los niveles de reflexión: pre-reflexivo, superficial, técnico y crítico. El primero se caracteriza por una ausencia de cuestionamiento o análisis sobre la enseñanza, siendo esta concebida desde una perspectiva mecánica. Tal como señalan Sparks-Langer et al. (1990), en este nivel predomina una aplicación irreflexiva de métodos y técnicas, sin una comprensión profunda de los fundamentos pedagógicos. Por su parte, el nivel técnico implica una focalización en destrezas, estrategias y aspectos procedimentales de la docencia.

Según Van Manen (1977), la búsqueda de soluciones y mejoras se circunscribe a problemas instrumentales, sin un examen crítico de los supuestos personales y sistémicos subyacentes. Finalmente, en la reflexión crítica el y la docente

¹**Aclaración:** Para la presentación de los resultados de la investigación se ha empleado una redacción genérica para referirse a lo que la Real Academia Española en la segunda versión de su diccionario panhispánico de dudas denomina “seres animados”, donde “el masculino gramatical no sólo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos. Consecuentemente, los nombres apelativos masculinos, cuando se emplean en plural, pueden incluir en su designación a seres de uno y otro sexo”^(a). En ese sentido, este capítulo alude a “los profesores” para referirse a las “personas [hombres o mujeres] que ejercen o enseñan una ciencia o arte”^(b) y a “los estudiantes” para aludir a las “personas [alumnas y alumnos] que cursan estudios en un establecimiento de enseñanza”^(c). En ningún momento la autora busca discriminar a hombres ni mujeres, sino todo lo contrario; por tanto, no se ha empleado una redacción con el denominado “masculino genérico”. Se recomienda al lector considerar el contexto en el cual la autora hace las aseveraciones, donde se ha tratado de distinguir entre uno y otro género en la medida de lo posible.

^{a)} *Diccionario Panhispánico de Dudas: Género* [en línea]. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española 2ª ed. <https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>

^{b)} *Diccionario de la Lengua Española: Profesor* [en línea]. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, 23ª ed. <https://dle.rae.es/profesor?m=form>

^{c)} *Diccionario de la Lengua Española: Estudiante* [en línea]. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, 23ª ed. <https://dle.rae.es/estudiante?m=form>

problematiza las bases epistemológicas, éticas, políticas y socioculturales de la educación, desarrollando una perspectiva integral y transformadora sobre su quehacer (Larrivee, 2018). En este nivel, la práctica educativa es concebida en toda su complejidad, diversidad e implicaciones.

La progresión en estos niveles de reflexión docente es importante para el desarrollo de creencias y concepciones pedagógicas más complejas y transformadoras. Cuando los profesores permanecen en niveles superficiales o técnicos, conciben la enseñanza desde una perspectiva instrumental, adaptando métodos de manera irreflexiva o enfocándose únicamente en soluciones pragmáticas. Si bien esto puede resolver problemas inmediatos, limita una comprensión profunda de las implicaciones pedagógicas, éticas y políticas subyacentes en el acto educativo.

En contraste, niveles superiores de reflexión conllevan un cuestionamiento crítico sobre las propias conceptualizaciones y prácticas docentes. Promueven una problematización de los supuestos personales, institucionales y socioculturales que sustentan el trabajo en el aula, aclarando su origen, impactos y posibles sesgos. Esta conciencia despierta la posibilidad de transformación, al elucidar construcciones mentales e ideológicas que requieren cambio para una educación emancipadora.

Así, el tránsito hacia una reflexión pedagógica de orden superior resulta indispensable para que los profesores desarrollen creencias y concepciones pedagógicas sofisticadas, desde las cuales conciben la enseñanza como un acto profundamente humano, diverso e intelectual; no solo como transmisión de contenidos. Esto enriquece la capacidad para tomar decisiones informadas, dialogar productivamente sobre dilemas educativos, diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y construir relaciones más horizontales con diferentes actores escolares.

En esa línea, a continuación se resumen los niveles de reflexión identificados tanto en los profesores principiantes como en los experimentados, de acuerdo con el análisis realizado en cada caso, a partir de las teorías implícitas que manifestaron al analizar el caso ficticio que se les presentó durante el foro virtual, y lo que planteó cada profesor en el diario docente que compartieron para realizar el correspondiente análisis documental.

4.1.1 Niveles de reflexión de los profesores principiantes

La mayoría de los profesores principiantes se ubican en un nivel técnico de reflexión, enfocándose en la búsqueda de mejoras procedimentales para optimizar su labor educativa. Entre ellos se encuentran la Profesora Principiante C (ingeniería), el Profesor Principiante B (historia), el Profesor Principiante N (filosofía), el Profesor Principiante VL (arquitectura), el Profesor Principiante S (odontología), como se indica en la tabla 11.

**Tabla 11.- Profesores principiantes según los niveles de reflexión
identificados**

Nivel de reflexión superficial	Nivel de reflexión crítico
• Profesora Principiante C (Ingeniería) • Profesor Principiante B (Historia) • Profesor Principiante N (Filosofía) • Profesor Principiante VL (Arquitectura) • Profesor Principiante S (Odontología)	• Profesora Principiante AM (Arquitectura) • Profesor Principiante P (Sociología)

Fuente: Elaboración propia

En un nivel intermedio entre técnico y práctico se ubica la Profesora Principiante AM (arquitectura), quien transita de la reflexión técnica a la reflexión crítica (Salinas et al., 2018). Por otro lado, en el caso del Profesor Principiante P (sociología) puede observarse una reflexión técnica predominante pero con indicios de una reflexión pedagógica emergente (Fernández y Machado, 2019).

Estos resultados concuerdan con planteamientos teóricos como los de Nocetti y Medina (2018), Jaimes y Jaimes (2018) y McDonald y Kahn (2019), quienes señalan que en los primeros años de ejercicio docente predomina un pensamiento técnico sobre la enseñanza, enfocado en la búsqueda de soluciones instrumentales dentro de los límites y supuestos establecidos, sin un cuestionamiento crítico más profundo sobre las implicaciones éticas, políticas y sociales subyacentes.

Desde este contexto, resulta de particular interés el hecho de que la mayoría de los profesores principiantes que participaron en el estudio evidenciara un nivel técnico de reflexión ya que, si bien es cierto que en los primeros años de ejercicio profesional tiende a predominar este énfasis instrumental, también es imperativo crear condiciones en la formación inicial que fomenten una aproximación más integral y crítica sobre la práctica educativa.

Institucionalmente se debe fortalecer la formación docente que, junto con desarrollar destrezas técnicas, promueva activamente la deliberación sustantiva en torno a los dilemas éticos, políticos y socioculturales de la enseñanza, que pueden conducir hacia cuestionamientos más profundos sobre la docencia. Espacios de diálogo, acompañamiento situado y reflexión colectiva con pares más expertos, pueden propiciar esta ampliación de perspectivas. Asimismo, una realimentación oportuna sobre desempeños situados permite identificar áreas de mejora y potenciar la autorregulación. En esa línea, la universidad tiene aún una gran deuda formativa con las futuras generaciones de profesores.

4.1.2 Niveles de reflexión de los profesores experimentados

En el caso de los profesores experimentados, el estudio identifica que la mayoría evidencia un nivel de reflexión crítico o pedagógico sobre su práctica. Entre ellos se encuentran el Profesor Experimentado A (lenguas), la Profesora Experimentada R

(historia), la Profesora Experimentada L (odontología) y, en menor medida, la Profesora Experimentada CY (arquitectura).

Tabla 12.- Profesores experimentados según los niveles de reflexión identificados

Nivel de reflexión superficial	Nivel de reflexión crítico
• Profesor Experimentado G (Filosofía) • Profesor Experimentado M (Ingeniería) • Profesor Experimentado MR (Sociología)	• Profesor Experimentado A (Lenguas) • Profesora Experimentada R (Historia) • Profesora Experimentada L (Odontología) • Profesora Experimentada CY (Arquitectura)

Fuente: Elaboración propia

Estos docentes manifiestan una reflexión profunda sobre aspectos como la planificación sistemática, la selección intencional de contenidos y metodologías, y el uso de evaluación para la mejora del aprendizaje (Montes et al., 2017). También se aprecia en ellos una reflexión consciente sobre sus propias conceptualizaciones y acciones pedagógicas (Torres et al., 2020).

Por otra parte, en un nivel intermedio entre reflexión técnica y práctica se ubican el Profesor Experimentado G (filosofía), el Profesor Experimentado M (ingeniería) y el Profesor Experimentado MR (sociología). Estos docentes se centran en cambios procedimentales y soluciones instrumentales (Castellanos y Yaya, 2013), con un análisis causal aún limitado y pocos indicios de una reflexión crítica sobre las bases éticas y políticas de la educación (Pacheco, 2013).

En línea con los planteamientos teóricos actuales (Castellanos y Yaya, 2013; Pacheco 2013), puede afirmarse que la reflexión pedagógica de los docentes tiende a profundizarse con la experiencia profesional. El tránsito desde un pensamiento técnico hacia una práctica reflexiva de orden superior, implica un desarrollo progresivo de competencias para el análisis, la deliberación y la innovación educativa.

Desde este contexto, los hallazgos del estudio evidencian que los docentes principiantes requieren de un mayor acompañamiento que propicie la evolución de su reflexión didáctica, mientras que en los profesores experimentados puede observarse una práctica docente más intencional, crítica y transformadora.

En ese orden de ideas, como podría esperarse de profesores más avanzados en sus carreras docentes, la mayoría de los experimentados evidenciaron niveles críticos de reflexión, incorporando una perspectiva compleja e integral a su práctica. Esto demuestra que la experiencia profesional, cuando va acompañada de una disposición personal al crecimiento, efectivamente conduce a una sofisticación de las creencias y concepciones pedagógicas.

Pese a lo anterior, aún hay brechas por cerrar, especialmente ampliando las oportunidades de actualización profesional situada. Por tanto, si el desarrollo

docente se asume como un continuo, las universidades están compelidas a dinamizar una formación continua de calidad, que empodere a los profesores como agentes de transformación educativa. Se espera que las nuevas generaciones de profesores experimentados lideren cambios sustantivos hacia una educación más democrática, inclusiva y emancipadora.

4.2 Análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes

4.2.1 Teorías declaradas por los profesores principiantes

Las teorías declaradas por los profesores principiantes denotan una tensión entre concepciones actuales sobre el aprendizaje activo y elementos más tradicionales sobre la enseñanza transmisiva. Como plantea Cuevas de la Garza (2013), este tipo de tensiones se expresan en las interrelaciones complejas las creencias, concepciones y acciones docentes que configuran su conocimiento profesional práctico.

Si bien los profesores verbalizan ideas sobre la importancia de un rol activo del estudiante y el uso de metodologías constructivistas, en línea con los planteamientos de Pacheco (2013), también persisten concepciones sobre la relevancia de transmitir contenidos disciplinares, con una lógica más cercana al paradigma tradicional criticado por autores como Corredor et al. (2021), Pedrol et al. (2015). Asimismo, la predominancia declarada de la evaluación sumativa mediante pruebas, tal como advierten Torres et al. (2020), refleja una preocupación por rendición de cuentas sobre los aprendizajes que no necesariamente se traduce en mejora de los procesos formativos. (Figura 4)

Figura 4.- Teorías declaradas por los profesores principiantes en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación

Planificación	• Consideran necesidades e intereses cambiantes de estudiantes • Realizan ajustes, pero programaciones son rígidas • Evaluación diagnóstica inicial de estudiantes • Predomina cumplimiento de contenidos preestablecidos • Escasa articulación entre planificación y contexto
Contenidos	• Selección basada en lineamientos institucionales y planes de estudio • Organización en unidades temáticas o de complejidad creciente • Prevalece lógica de cobertura curricular sobre reflexión contextualizada • Escaso análisis didáctico sobre objetos de enseñanza
Metodologías	• Coexistencia entre enfoques transmisivos y activos • Partir de conocimientos previos e incentivar participación • En programaciones predomina prácticas transmisionistas • Distancia entre discurso sobre participación y acciones concretas • Escaso diseño de experiencias activas de aprendizaje
Evaluación	• Coexistencia de enfoques sumativos y medianamente formativos • Interés en evaluación formativa y continua • En programaciones y discurso prevalecen exámenes y pruebas • No se aprovecha potencial formativo de resultados • Evaluación más medición que mejora de aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

Esta ambivalencia entre innovación y tradición en las teorías declaradas también la destacan autores como Sparks-Langer et al. (1990) y Olmos-Rueda y Pattier (2003), quienes señalan la necesidad de una reflexión profunda de los docentes para explicitar sus concepciones y creencias, analizando críticamente las prácticas y supuestos que pueden estar obstaculizando una transformación real hacia modelos centrados en el aprendizaje activo y situado.

Desde este escenario, a continuación se revisan las principales teorías declaradas por los profesores acerca de cada una de las categorías de análisis del estudio: Planificación, Contenidos, Metodología, Evaluación y Rol del Estudiante.

4.2.1.1 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Planificación”

Los profesores principiantes declaran realizar la planificación didáctica tomando como base los lineamientos institucionales y el plan de estudios, considerando competencias y contenidos por abordar. Algunos profesores más avanzados en su formación pedagógica también comentan la importancia de alinear elementos como

competencias, objetivos, contenidos e indicadores. Otros profesores se centran sobre todo en organizar los contenidos por unidades temáticas, como se evidencia en las programaciones didácticas (guías docentes) del Profesor Principiante B y de la Profesora Principiante C.

Varios profesores principiantes declaran realizar una evaluación diagnóstica inicial para identificar conocimientos previos, necesidades y características de los estudiantes, como base para contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque no siempre queda claro en las programaciones didácticas el uso que le dan a esa información.

Algunos profesores, como el Principiante VL y la Principiante AM, también mencionan la importancia de ser flexibles para realizar ajustes en la planificación según las necesidades cambiantes de los estudiantes, denotando un enfoque centrado en el aprendizaje. No obstante, las programaciones didácticas suelen mostrar una estructura rígida que dificultaría esta flexibilidad.

Dentro de las declaraciones realizadas por los profesores principiantes acerca de los criterios que consideran para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacan algunos como los siguientes:

“el principal criterio para hacer la planificación didáctica es primero eh hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el recorrido verdad, el flujograma de la asignatura” (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“tomo en cuenta los toma en cuenta lo que es el plan de estudios para ver específicamente los temas que me piden que debo de tratar básicamente eso es lo que yo considero” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 10).

“Normalmente en la en la clase de inicio es que me gusta bastante a mí porque digo yo que vienen sin saber nada la agarro yo como como por tres etapas” (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 21).

Las teorías declaradas por los profesores principiantes sobre planificación didáctica denotan cierta orientación hacia un modelo de planificación flexible y situada, que busca considerar las necesidades e intereses cambiantes de los estudiantes, tal como lo promueven autores como Corredor et al. (2021) y Soto Gómez et al. (2019). Esta intención de ajustar la planificación sobre la marcha según el contexto se evidencia en declaraciones del Profesor Principiante VL y la Profesora Principiante AM sobre ser flexibles en la planificación.

No obstante, en la mayoría de los casos las programaciones didácticas observadas aún mantienen una estructura rígida, que podría limitar los ajustes situados, tal

como advierten Cademartori y Costa (2020) y Morera (2020). Si bien los profesores declaran realizar una evaluación diagnóstica inicial para conocer particularidades de los estudiantes, en pocos casos se explicita después el uso situado de esa información para adaptar contenidos y actividades, sino que prima el cumplimiento de lo establecido en la planificación.

En esa línea, Jaimes y Jaimes (2018) plantea que la programación didáctica debe promover aprendizajes situados y experienciales, mientras Quintero (2018) enfatizan en contextualizar los contenidos vinculándolos a problemáticas actuales. Pero en la mayoría de programaciones analizadas no se evidencia un abordaje situado, por competencias o basado en problemas reales, sino un énfasis en “cubrir” los contenidos disciplinares.

Esta dificultad para articular planificación y contexto podría deberse a la falta de dominio del conocimiento didáctico del contenido por parte de profesores principiantes, que dificulta traducir el saber disciplinar en objetos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, tal como plantean Nocetti y Medina (2018). En pocos casos se evidencia un análisis didáctico sobre cómo abordar pedagógicamente los contenidos.

A partir del análisis realizado, se observa que la mayoría de profesores principiantes declaran utilizar como base para la planificación didáctica los lineamientos institucionales y el plan de estudios. Algunos también mencionan la importancia de considerar competencias, objetivos y contenidos por abordar. Asimismo, varios profesores señalan la relevancia de realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes para contextualizar los procesos formativos, aunque no siempre se explicita el uso situado posterior de esa información.

Si bien en el discurso de algunos profesores se percibe una intención de promover una planificación flexible, que se adapte sobre la marcha a las necesidades cambiantes de los estudiantes, en la mayoría de programaciones didácticas analizadas persiste una estructura rígida, con énfasis en “cubrir” contenidos más que en la promoción de aprendizajes situados y significativos. No se evidencia un análisis didáctico sobre cómo abordar pedagógicamente los contenidos disciplinares ni un diseño de situaciones de aprendizaje contextualizadas.

Esta dificultad para articular planificación y contexto podría deberse, por una parte, a creencias y hábitos tradicionales aún arraigados en los profesores principiantes sobre la necesidad de “cumplir” con temarios preestablecidos. Pero también influye la falta de dominio del conocimiento didáctico del contenido, que no les permite traducir adecuadamente los saberes de la disciplina en objetos de enseñanza situados.

4.2.1.2 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Contenidos”

En su mayoría, los profesores principiantes manifiestan que seleccionan los contenidos didácticos basándose principalmente en los lineamientos institucionales y el plan de estudios de las asignaturas. Algunos mencionan tomar en cuenta también criterios como la experiencia docente previa y el consenso con otros colegas. Por ejemplo, el Profesor Principiante VL declara priorizar contenidos en función del interés y experiencia de los profesores.

Muchos de los profesores declaran organizar los contenidos en unidades didácticas o temáticas, estableciendo una secuencia de complejidad creciente. Por ejemplo, la Profesora Principiante AM y el Profesor Principiante S declaran estructurar los contenidos de lo más sencillo a lo más complejo. Otros profesores también clasifican los contenidos por tipos de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Respecto a las limitantes, los profesores señalan aspectos como los bajos conocimientos previos de los estudiantes, falta de fundamentación teórica, contenidos desactualizados en los programas de estudio, y limitaciones de recursos; algunos de los profesores, como la Profesora Principiante C y el Profesor Principiante N, mencionan problemas como estos.

Un aspecto poco abordado en las declaraciones de los profesores es el análisis didáctico sobre cómo abordar los contenidos para promover aprendizajes significativos. Más bien se enfocan en “cubrir” programas de estudio.

“me parecía que los titulares hayan programado entonces hay una base ya programada de la clase y uno tendría que ver cómo acomodarse” (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

“yo diría que un rol participativo un rol dinámico puede llegar en determinado momento hacer un rol protagónico pero el rol del facilitador, el educador es protagónico al principio” (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 16)

Las teorías declaradas por los profesores principiantes denotan una selección de contenidos principalmente basada en criterios externos como los lineamientos institucionales, más que en un análisis didáctico de su relevancia para la formación profesional o su contribución para un aprendizaje significativo, tal como lo plantean autores como Lara (2019) y Fernández (2019). Si bien algunos profesores mencionan la importancia de estructurar los contenidos de lo más simple a lo más complejo, no queda claro el abordaje pedagógico de esas temáticas.

Por ejemplo, la Profesora Principiante AM dice seleccionar contenidos por competencias pero luego reconoce sus limitaciones pedagógicas para abordar esos

contenidos prácticos. El Profesor Principiante VL también declara una secuencia progresiva de contenidos, pero sin detallar estrategias didácticas para activar conocimientos previos. Es decir, se enfocan en “cubrir” programas más que en el proceso de aprendizaje.

Esta dificultad para traducir contenidos en objetos de enseñanza según autores como Leal y Do Nascimento (2020) y Cañedo y Figueroa (2013), se debe, por una parte, a deficiencias en la formación didáctica de los profesores principiantes sobre cómo abordar pedagógicamente los contenidos. Pero también influyen las creencias sobre la necesidad de “cumplir” con currículos preestablecidos, sin mayor análisis de su relevancia formativa para los estudiantes, como advierten Jara et al. (2019). Es decir, prima una lógica de cobertura curricular sobre una reflexión didáctica situada.

Por tanto, es fundamental en la formación docente inicial y continua, el desarrollo de esto que Shulman (2005) denomina conocimiento didáctico del contenido: esa capacidad de analizar la estructura de la disciplina y transformarla en representaciones docentes desde una perspectiva pedagógica situada. Solo así se podrá evolucionar hacia una selección de contenidos que promueva realmente aprendizajes significativos.

A partir del análisis realizado, se observa que la mayoría de profesores principiantes declaran seleccionar los contenidos basándose principalmente en lineamientos institucionales como planes de estudio, más que en un análisis didáctico sobre su relevancia formativa o su contribución para un aprendizaje significativo. Si bien algunos mencionan la importancia de estructurar contenidos de lo más simple a lo más complejo, no se explicita el abordaje pedagógico de esas temáticas.

Esta dificultad para traducir contenidos disciplinares en objetos de enseñanza situados se debe, por una parte, a limitaciones en la formación didáctica inicial de los profesores principiantes sobre cómo abordar pedagógicamente los saberes de sus disciplinas. Pero también influyen creencias arraigadas sobre la necesidad de “cumplir” con currículos preestablecidos, sin mayor cuestionamiento o análisis de su relevancia formativa para los estudiantes.

En la mayoría de los casos analizados, prima una lógica de cobertura curricular sobre una reflexión didáctica situada que permita identificar cuáles contenidos serían más significativos para los estudiantes según su contexto y necesidades. Esta dificultad para traducir contenidos en objetos de enseñanza es lo que Shulman (2005) define como una falta de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.

Por tanto, se requiere en la formación docente poner mayor énfasis en esta dimensión, de modo que los profesores principiantes puedan analizar la estructura de sus disciplinas y transformarla en representaciones docentes desde una perspectiva

pedagógica situada. Solo así se podrá evolucionar hacia una selección de contenidos que promueva efectivamente aprendizajes significativos en diferentes contextos.

4.2.1.3 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Metodología”

Como parte de las teorías declaradas de los profesores principiantes se encuentra el uso de diversas metodologías en sus prácticas docentes, tanto expositivas (clases magistrales, videos) como activas (aprendizaje basado en proyectos, trabajo en equipo). Por ejemplo, el Profesor Principiante VL, la Profesora Principiante AM y el Profesor Principiante N mencionan combinar la exposición con metodologías activas y centradas en el estudiante.

Otros profesores hacen énfasis en partir de los saberes previos y en promover la participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, el Profesor Principiante P declara basarse en las experiencias de los alumnos, mientras la Profesora Principiante C resalta incentivar su participación. Asimismo, algunos profesores como el Principiante B usan el aula virtual solo para actividades comunicativas.

No obstante, en algunos casos las programaciones didácticas no reflejan el uso significativo de metodologías activas y centradas en el estudiante que declaran emplear los profesores. En esa línea, en el caso del Profesor Principiante B, las actividades de enseñanza-aprendizaje descritas no promueven prácticas activas y situadas.

En otros casos, como el del Profesor Principiante N y la Profesora Principiante C, si bien se observan esfuerzos por utilizar diversas metodologías, se podría potenciar más el protagonismo estudiantil con métodos como aprendizaje basado en proyectos o enseñanza inversa.

“El enfoque más actual ahorita es la perspectiva accional (...)” (Profesor Principiante A, entrevista semiestructurada, párr. 22).

“yo uso mucho por ejemplo los cuadros sinópticos, los mapas mentales, las exposiciones...” (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 27)

“Normalmente en la en la clase de inicio es que me gusta bastante a mí porque digo yo que vienen sin saber nada la agarro yo como como por tres etapas” (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 21)

Las teorías declaradas por los profesores principiantes sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje reflejan la coexistencia entre enfoques más tradicionales centrados en la transmisión y modelos activos focalizados en la participación de los estudiantes. Por ejemplo, el Profesor Principiante VL declara usar tanto métodos expositivos como aprendizaje basado en proyectos o estudios de casos.

Según Pozo et al. (2006), esta integración ecléctica de diversos enfoques pedagógicos puede resultar complicada, por lo que sugieren decantarse por alguno que sea coherente con las metas educativas. Asimismo, Medina y Rigo (2019) plantea la dificultad de combinar paradigmas orientados a la transmisión versus la comprensión. Es decir, las contradicciones de fondo entre un modelo centrado en la enseñanza y otro enfocado en el aprendizaje suelen diluirse en un eclecticismo que termina favoreciendo prácticas transmisionistas.

Ahora bien, varios profesores como el Principiante P y la Principiante C resaltan la importancia de partir de los saberes previos e incentivar la participación de los estudiantes. No obstante, Corredor et al. (2021) advierten que la participación activa no emerge de forma espontánea, sino que requiere la creación didáctica de experiencias de aprendizaje significativo. Es decir, no basta con el discurso de promover un rol activo, sino que es fundamental la planificación de estrategias pedagógicas que efectivamente motiven la implicación del alumnado desde una perspectiva situada.

En ese sentido, como plantean Prieto y Lorda (2009), el reto está en asumir un paradigma de enseñanza orientado en una secuencia didáctica acorde al contenido, los recursos y tecnologías, las actividades de los estudiantes, y el sistema de ayudas. Desde esta coherencia entre fines y medios se puede evolucionar realmente hacia prácticas docentes centradas en el aprendizaje activo y contextualizado.

A partir del análisis realizado, se evidencia la coexistencia entre enfoques pedagógicos orientados a la transmisión versus la comprensión y aplicación en las teorías declaradas por los profesores principiantes sobre metodologías de enseñanza. Si bien varios profesores declaran utilizar estrategias activas y partir de los saberes previos, en algunos casos las programaciones didácticas y el uso instrumental de plataformas virtuales denotan un predominio de prácticas transmisionistas.

Esta dificultad para concretar en hechos el discurso sobre la participación activa del estudiante parece deberse a dos factores principalmente. Por una parte, la falta de dominio del conocimiento didáctico del contenido, que no permite a algunos profesores principiantes diseñar estrategias metodológicas situadas y significativas acordes a sus contextos educativos. Pero también influyen creencias arraigadas sobre la necesidad de “cubrir” temarios, que terminan anteponiendo la gramática disciplinar a un abordaje pedagógico.

Es decir, si bien se percibe en el discurso una intención de promover metodologías activas y contextualizadas, de acuerdo con varios de los profesores objeto de estudio esta intención no logra plasmarse en acciones pedagógicas claras que efectivamente motiven la participación real de los estudiantes mediante

experiencias situadas de aprendizaje. Esta distancia entre el decir y el hacer, entre paradigmas opuestos sobre la enseñanza, es lo que parece obstaculizar una implementación más concreta y coherente de prácticas docentes centradas en el aprendizaje.

Para seguir progresando en este tema se necesita por un lado más entrenamiento para los profesores debutantes sobre cómo crear situaciones de enseñanza significativas desde sus asignaturas. Pero también es crucial cuestionar las creencias que ponen la gramática de cada materia antes que la comprensión, y considerar la secuencia didáctica como el eje que une los objetivos y métodos de cualquier modelo pedagógico.

4.2.1.4 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Evaluación”

Los profesores principiantes declaran utilizar diversos instrumentos de evaluación tanto sumativos (exámenes, controles de lectura, cuestionarios) como formativos (prácticas, trabajos grupales, participación en foros). Algunos hacen especial énfasis en los exámenes y pruebas estandarizadas, como el caso del Profesor Principiante B, mientras que otros privilegian la evaluación de trabajos, actividades y desempeños, como la Profesora Principiante C.

Algunos profesores como el Principiante VL y el Principiante N mencionan el uso de autoevaluación y coevaluación entre estudiantes, así como la retroalimentación de actividades, lo cual se relaciona con un enfoque más formativo y centrado en la mejora continua. No obstante, en varios casos, en la programación didáctica predomina un modelo de evaluación sumativa mediante pruebas, donde no se aprovecha el potencial formativo.

Por otro lado, el Profesor Principiante B enfatiza en las entrevistas la importancia de la autoevaluación pero su programación le da mucho peso a los exámenes y cuestionarios sumativos, sin claridad sobre el uso formativo que hará de esos resultados. Es decir, se valoran los productos más que los procesos de aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, sería clave alinear la evaluación a los objetivos y metodologías, mediante la valoración de desempeños situados más que la repetición memorística, tal como lo recomiendan Carless y Boud (2018). Pero en la mayoría de casos se observa un modelo evaluativo aún desarticulado.

“Cuando doy la clase por el la plataforma por el aula virtual por ejemplo yo siempre he querido trabajar con eh mapas conceptuales, cuadros sinópticos pero todavía no he adquirido las competencias” (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 29).

“Yo evalúo el proceso sí tengo la rúbrica sí tengo todo eso que es la sumatoria no me gusta lo personal” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29)

“Por qué le puedo decir al estudiante ah, eso está bueno eso está mal sino que vamos a retroalimentar para que el estudiante pueda construir a partir de esa retroalimentación” (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 26).

“Vuelvo a hacer una red recapitulación prácticamente en diez minutos del tema anterior por qué porque tengo que enlazar ese tema con el siguiente entonces eso es evaluación sumativa también verdad el hecho de que como profesor estoy realimentando constantemente de un a otro tema otro tema eso a la larga al estudiante pues le ayuda mucho” (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 26).

Las teorías declaradas por los profesores principiantes denotan la coexistencia de enfoques tanto sumativos como formativos en la evaluación, aunque con predominio de los primeros en varios casos. Esta dificultad para implementar un modelo centrado en la retroalimentación y la mejora continua se relaciona con lo que Martín y Cervi (2006) describe como inercia de las tradiciones evaluativas enfocadas en la medición y rendición de cuentas.

Es decir, la cultura de la evaluación como sinónimo de exámenes y calificaciones para promover o acreditar sigue muy arraigada, tal como se observa en casos como del Profesor Principiante B, donde el discurso sobre evaluación formativa no logra plasmarse en la predominancia de controles sumativos plasmados en la programación didáctica.

Transformar estas concepciones dominantes requiere evolucionar hacia una evaluación más integrada al aprendizaje, que retroalimente en tiempo real a los estudiantes mediante desempeños situados, tal como sugieren Sagastizabal y Pidello (2012). Pero también implica un cambio de mentalidad del docente, asumiendo un rol más de facilitador que de juez en los procesos evaluativos, tal como indica Prieto y Lorda (2009). Es decir, la evaluación debe alinearse tanto a nivel de fines como de medios con el objetivo de aprendizaje activo que se desea promover.

A partir del análisis realizado, en las teorías declaradas por los profesores principiantes se observa la coexistencia de enfoques tanto sumativos como formativos en la evaluación educativa, aunque con predominio de los primeros. Si bien algunos profesores mencionan la importancia de la retroalimentación y la autoevaluación, en varios casos las programaciones didácticas y el discurso siguen otorgando mayor peso relativo a controles, exámenes y calificaciones.

Esta dificultad para implementar un modelo evaluativo integrado al aprendizaje se debe, en parte, a tradiciones muy arraigadas que conciben la evaluación como sinónimo de medición, acreditación y promoción mediante pruebas estandarizadas. Transformar estas creencias dominantes requiere situar a la evaluación al servicio del aprendizaje activo, mediante desempeños contextualizados que retroalimenten en tiempo real a los estudiantes, tal como sugiere el modelo formativo.

Pero ese cambio de paradigma evaluativo exige también una evolución en la mentalidad del docente, asumiendo un rol más de facilitador que de juez en los procesos de valoración de aprendizajes. De lo contrario, como advierte Leal y Do Nascimento (2020), se orienta a los alumnos hacia un aprendizaje memorístico para rendir buenas pruebas, pero no para la comprensión profunda. Es decir, la evaluación debe alinearse a nivel de fines y medios con el objetivo de promover aprendizajes significativos. El desafío radica en recrear la evaluación como experiencia de aprendizaje situado.

4.2.2 Características de las teorías en acción de los profesores principiantes

A partir de lo observado en las sesiones de clase y lo manifestado por los estudiantes en los grupos focales, se identifica que en cuanto a la planificación, algunos profesores principiantes presentan dificultades para cumplir con lo establecido inicialmente o para alinearlos con el desarrollo efectivo de las clases; esto se relaciona con una reflexión y concepciones pedagógicas aún limitadas para tomar decisiones pedagógicas situadas (Jara et al., 2019). Sobre los contenidos, si bien se abordan temas fundamentales, hace falta mayor integración de aspectos prácticos y actualización frecuente de ciertos contenidos, según la percepción estudiantil. Asimismo, en ocasiones el profesor prioriza unos contenidos sobre otros, denotando la necesidad de una problematización más profunda sobre los criterios que guían la selección curricular (Moreno et al., 2020).

Respecto a la metodología, aunque se declara un enfoque activo y constructivista, en la práctica aún predominan elementos transmisivos y falta aprovechar más el potencial de las TIC para dinamizar el aprendizaje, así como diversificar estrategias según objetivos formativos (Gonzalez, M. 2022). Sobre la evaluación, si bien algunos profesores comparten los criterios, se requiere fortalecer la alineación con resultados de aprendizaje, la claridad en los indicadores de logro y la retroalimentación cualitativa a los estudiantes tras las evaluaciones sumativas, para potenciar su autorregulación (Sáez y Cortés, 2019). (Figura 5)

Figura 5.- Teorías en acción de los profesores principiantes en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación

Planificación	Contenidos	Metodologías	Evaluación
• Dificultades para cumplir o alinear planificación inicial • Pensamiento didáctico aún limitado para decisiones situadas • Estructuras rígidas dificultan ajustes sobre la marcha • Se prioriza “cubrir” contenidos sobre aprendizajes situados • Escasa adaptación a necesidades cambiantes de estudiantes	• En práctica se prioriza cumplimiento de contenidos establecidos • No se explicita abordaje pedagógico para promover aprendizajes significativos • Se enfocan en “cubrir” programas más que en procesos de aprendizaje • Prima lógica de cobertura curricular sobre reflexión didáctica situada • Escasa activación de conocimientos previos de los estudiantes	• En práctica predominan aún elementos transmisivos • Falta aprovechar potencial de TIC para dinamizar aprendizaje • Se requiere mayor diversificación de estrategias según objetivos • Declaran enfoque activo pero prevalecen prácticas transmisionistas • Distancia entre metodologías y desarrollo de competencias	• Se requiere más alineación con resultados de aprendizaje • Hace falta claridad en indicadores de logro • Se necesita más retroalimentación cualitativa a estudiantes • No se aprovecha potencial formativo de resultados • Cultura de evaluación sumativa dificulta mejora continua

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos del análisis de las teorías en acción de los profesores principiantes guardan estrecha relación con lo planteado por Martínez-Ayala et al. (2019), quienes señalan que en los primeros estadios de la docencia universitaria es común que se prioricen aspectos técnicos y de dominio disciplinar por sobre una planificación y mediación didáctica intencionada frente al aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, Medina y Rigo (2019) advierten que la planificación efectiva requiere superar la dimensión técnica e incorporar una reflexión profunda, para tomar decisiones pedagógicas situadas según contextos y sujetos reales. Al respecto, uno de los estudiantes matriculado con el Profesor Principiante VL, y otro matriculado con el Profesor Principiante S, manifestaron lo siguiente durante los grupos focales en los que participaron:

“Yo nunca he tenido problemas considero que cuando presentan el sílabo ahí

está claro que va a valer cada punto de lo que vayamos realizando entonces yo sí percibo verdad que el sistema de evaluación que empleamos profesores está claro...” (Profesor Principiante VL, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 63).

“Siempre al principio de cada clase al iniciar cada periodo pues ellos nos muestran a una organización de la clase de cómo nos van a evaluar cuáles son los temas a realizar y las actividades a realizar” (Profesor Principiante S, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 15).

Por otro lado, Fernández-de-Castro et al. (2023) destacan la importancia de que en la educación superior los contenidos curriculares no solo sean actualizados, sino también significativos para la vida real de los estudiantes, propiciando una comprensión profunda. En línea con ello, Coudannes et al. (2023) plantea que las metodologías activas fomentan un aprendizaje profundo, situado en experiencias retadoras, que preparan mejor a los estudiantes para desempeñarse en una sociedad compleja.

Por su parte, Olmos-Rueda y Pattier (2023) enfatizan en la necesidad de modelos evaluativos formativos y auténticos en la educación superior, con participación activa de los estudiantes, para promover su autorregulación y compromiso. Esta retroalimentación cualitativa resulta clave en los primeros años de enseñanza, cuando los profesores están consolidando sus creencias y concepciones pedagógicas (Torres et al., 2020).

El análisis de las teorías en acción de los profesores principiantes evidencia la preeminencia de creencias y concepciones pedagógicas aún técnico en algunos casos, con dificultades para cumplir o alinear la planificación inicial durante la implementación en el aula, seleccionar contenidos que activen conocimientos previos de los estudiantes, implementar metodologías activas aprovechando el potencial de las TIC, y utilizar modelos evaluativos formativos con participación activa de los estudiantes.

Si bien es entendible que en los primeros años de la docencia existan vacíos entre las concepciones y la práctica pedagógica, resulta fundamental potenciar la reflexión crítica que permita a los profesores principiantes problematizar sus teorías implícitas, dialogar con diversas perspectivas teóricas y contrastar experiencias entre colegas, para mejorar la coherencia entre sus fundamentos, discurso y acciones educativas implementadas en torno a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación (Hevia et al., 2019).

Este ejercicio constante de problematización, teorización, experimentación y reconstrucción -facilitado mediante espacios colaborativos como la Lesson Study- puede contribuir a una progresiva experticia pedagógico-didáctica en los profesores

principiantes (Jara, et al., 2019). Ello resulta indispensable para transitar desde un desempeño técnico hacia un ejercicio profesional crítico y reflexivo de la docencia.

4.2.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes

Este apartado se enfoca en realizar un análisis comparativo entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes respecto a cuatro pilares fundamentales del quehacer docente: la planificación de la enseñanza, la selección de los contenidos didácticos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas y las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados.

Desde una perspectiva psicopedagógica, este análisis permite identificar posibles discrepancias entre dichos planos, a fin de orientar procesos de reconstrucción continua en los inicios de la trayectoria profesional. La reconstrucción implica que los profesores reflexionen críticamente sobre su práctica contrastándola con referentes teóricos y experiencias de otros docentes, con el propósito de resignificar concepciones y fortalecer la coherencia entre su pensar, decir y hacer educativo, como plantean Sáez y Cortés (2019) y Medina y Rigo (2019).

En ese sentido, en las siguientes líneas se examina el grado de articulación entre las teorías verbales y las teorías implícitas de los nuevos docentes, lo cual resulta relevante dado que al detectarse posibles divergencias entre estos planos se propicia la identificación de ámbitos de mejora sobre los cuales profundizar procesos colaborativos y situados de reconstrucción del saber pedagógico, durante los primeros años de ejercicio profesional (Martínez-Ayala et al., 2019; Jara et al., 2019).

La tabla 13 destaca los principales puntos de contraste entre lo que los profesores piensan, dicen y hacen.

Tabla 13.- Contraste entre lo que los profesores principiantes declaran y hacen respecto a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación

Categoría	Teorías declaradas	Teorías en acción
Planificación	• Declaran considerar necesidades de estudiantes, pero programaciones son rígidas. • Escasa articulación entre planificación y contexto	• Dificultades para cumplir o alinear planificación inicial. • Pensamiento limitado para decisiones situadas. • Estructuras rígidas dificultan ajustes
Contenidos	• Selección de contenidos basada en planes de estudio. • No se explicita abordaje pedagógico de contenidos. • Prevalece una cobertura curricular	• Se prioriza cumplimiento de contenidos establecidos. • No se implementa abordaje pedagógico para aprendizajes significativos.
Metodología	• Coexistencia de enfoques transmisivos y activos.	• En práctica predominan elementos transmisivos. • Falta aprovechar potencial de TIC.

Categoría	Teorías declaradas	Teorías en acción
	• En las programaciones predominan prácticas transmisivas. • Distancia entre discurso y acciones	• Se requiere más diversificación de estrategias
Evaluación	• Coexistencia de visiones sumativas y formativas. • Mayor peso a exámenes y pruebas. • No aprovechan potencial formativo	• Se necesita más alineación con resultados de aprendizaje. • Falta claridad en indicadores y retroalimentación cualitativa.

Fuente: Elaboración propia

Partiendo de estos resultados se identifica un enfoque reconstruccionista que resulta fundamental para que los profesores principiantes transiten, de forma paulatina y fundamentada, desde concepciones y prácticas iniciales que pueden ser ingenuas, hacia un desempeño docente verdaderamente reflexivo e integrado por la teoría y la experiencia, tal como indican Coudannes et al. (2023).

4.2.3.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a la planificación de la enseñanza-aprendizaje

Al contrastar las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes en cuanto a la manera en cómo planifican su proceso didáctico, así como los contenidos que consideran para ello, se identifican algunas convergencias y divergencias, que permiten comprender mejor los supuestos, declaraciones y prácticas concretas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, en las teorías declaradas por los profesores sobre planificación didáctica se denota una cierta orientación hacia un modelo de planificación flexible y situada, que busca considerar las necesidades e intereses cambiantes de los estudiantes, tal como lo promueven Soto Gómez et al. (2019). Esta intención de ajustar la planificación según el contexto se evidencia en declaraciones sobre ser flexibles.

Sin embargo, en la mayoría de casos las programaciones didácticas aún mantienen una estructura rígida, que podría limitar los ajustes situados, como advierten Morera (2020) y Cademartori y Costa (2020). Si bien los profesores declaran realizar evaluaciones diagnósticas iniciales para conocer particularidades de los estudiantes, en pocos casos se explicita después el uso situado de esa información para adaptar contenidos y actividades, sino que prima el cumplimiento de lo establecido en la planificación inicial, como se observa en las declaraciones realizadas por los profesores principiantes durante las entrevistas:

“El principal criterio para hacer la planificación didáctica es primero eh hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el

recorrido verdad, el flujograma de la asignatura” (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Normalmente en la en la clase de inicio es que me gusta bastante a mí porque digo yo que vienen sin saber nada la agarro yo como como por tres etapas” (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 21).

Finalmente, el análisis de las teorías en acción de los profesores principiantes evidencia la preeminencia de creencias y concepciones pedagógicas aún de índole técnico en algunos casos, con dificultades para cumplir o alinear la planificación inicial durante la implementación en el aula (Jara et al., 2019). Esto se relaciona con una reflexión didáctica aún limitada para tomar decisiones pedagógicas situadas acordes a las necesidades e intereses cambiantes de los estudiantes.

En esa línea, si bien los profesores principiantes declaran la importancia de realizar ajustes en la marcha a sus planificaciones según las particularidades del contexto, en la práctica se observa una dificultad para efectuar estas adaptaciones en tiempo real, debido a estructuras rígidas en las programaciones didácticas iniciales y un énfasis en “cubrir” contenidos establecidos más que en promover aprendizajes situados y significativos (Medina y Rigo, 2019), como se observa en los comentarios realizados por los estudiantes durante los grupos focales, así como en el subtexto de los diarios reflexivos:

“yo nunca he tenido problemas considero que cuando presentan el sílabo ahí está claro que va a valer cada cada punto de lo que vayamos realizando entonces yo sí percibo verdad que el sistema de evaluación que empleamos profesores está claro...” (Profesor Principiante VL, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 63).

“Creo que necesito proporcionar más orientación y apoyo a los estudiantes que parecen confundidos. Tal vez pueda organizar una sesión de preguntas y respuestas o proporcionar ejemplos de proyectos anteriores para ayudarles a empezar.” (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 7)

En términos generales, se observan algunos puntos de convergencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes sobre la planificación. Ambos planos evidencian concepciones centradas en aspectos técnicos y prácticos, sin un cuestionamiento profundo sobre las bases conceptuales, éticas y políticas que sustentan los modelos didácticos de planificación utilizados (Sparks-Langer et al., 1990).

Si bien se percibe en los profesores interés en considerar las necesidades de los estudiantes, en la práctica concreta se prioriza el cumplimiento de contenidos preestablecidos sobre una reflexión didáctica situada para promover aprendizajes significativos acordes al contexto, como advierten Medina y Rigo (2019).

Esta convergencia entre concepciones y acciones de nivel técnico en los profesores principiantes es entendible dado su limitada experiencia práctica inicial, según los planteamientos de Martínez-Ayala et al. (2019). Sin embargo, resulta fundamental en su formación docente inicial y continua, la incorporación de perspectivas teóricas actualizadas sobre modelos de planificación flexible y diferenciada, que problematicen los propios supuestos e incorporen reflexiones de orden superior sobre las implicaciones éticas y políticas de lo que se enseña y cómo se enseña en contextos situados.

4.2.3.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a los contenidos didácticos

A través de este contraste se busca identificar puntos en común y discrepancias entre lo que los profesores declaran hacer y, lo que realizan en la práctica en cuanto a la selección, organización y abordaje de los contenidos, para tener una mejor comprensión de sus conceptualizaciones, declaraciones y prácticas concretas.

En cuanto a las teorías declaradas por los profesores principiantes, se denota una selección de contenidos principalmente basada en criterios externos como lineamientos institucionales y planes de estudio, más que en un análisis didáctico de su relevancia formativa o contribución para un aprendizaje significativo. Si bien algunos profesores mencionan organizar contenidos de lo más simple a lo más complejo, no se explicita su abordaje pedagógico.

Esta dificultad para traducir contenidos disciplinares en objetos de enseñanza según Leal y Do Nascimento (2020) se debe a deficiencias en formación docente sobre cómo abordarlos pedagógicamente. Pero también influyen creencias sobre la necesidad de “cumplir” con currículos preestablecidos, sin mayor análisis de su relevancia para los estudiantes, como advierten Jara et al. (2019). Es decir, prima una lógica de cobertura curricular sobre una reflexión didáctica situada, como se evidencia en las declaraciones realizadas durante las entrevistas:

“me parecía que los titulares hayan programado entonces hay una base ya programada de la clase y uno tendría que ver cómo acomodarse” (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

“yo diría que un rol participativo un rol dinámico puede llegar en determinado momento hacer un rol protagónico pero el rol del facilitador, el educador es protagónico al principio” (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 16)

Finalmente, el análisis de las teorías en acción evidencia que en la práctica concreta los profesores principiantes priorizan el cumplimiento de contenidos preestablecidos sobre una reflexión didáctica situada para promover aprendizajes significativos

según contextos y sujetos reales, tal como advierten Medina y Rigo (2019). Si bien en el discurso se menciona organizar contenidos de lo más simple a lo más complejo, en los hechos no siempre se explicita ni implementa un abordaje pedagógico intencionado de esas temáticas que active conocimientos previos y motiven una participación activa de los estudiantes.

Esta inconsistencia entre las teorías declaradas y las acciones pedagógicas implementadas en torno a los contenidos parecen deberse tanto a limitaciones en la formación pedagógico inicial sobre el abordaje didáctico, como a creencias arraigadas sobre la necesidad de transmitir currículos oficiales sin mayor cuestionamiento o adaptación situada, como plantean Cañedo y Figueroa (2013), y como indicaron los estudiantes en los grupos focales:

“Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros” (Profesora Experimentada L, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40).

“Siempre al principio de cada clase al iniciar cada periodo pues ellos nos muestran a una organización de la clase de cómo nos van a evaluar cuáles son los temas a realizar y las actividades a realizar” (Profesor Principiante S, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 15).

Al contrastar la información proveniente de las entrevistas, programaciones didácticas, diarios reflexivos, análisis del caso ficticio, grupos focales con estudiantes y observaciones de clase, se encuentra coherencia en algunos puntos de las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes sobre los contenidos didácticos, todos evidenciando concepciones centradas en aspectos temáticos y técnicos, sin una fundamentación sólida ni una problematización profunda sobre las bases conceptuales e implicaciones éticas y políticas de las decisiones curriculares situadas.

Desde este contexto, aunque tanto las teorías declaradas como las teorías en acción de los profesores principiantes reflejan interés en seleccionar contenidos motivadores para los estudiantes, en la práctica concreta se prioriza la transmisión de currículos oficiales con una escasa adaptación didáctica ni abordaje pedagógico intencionado para promover aprendizajes significativos, como advierten Medina y Rigo (2019).

Las divergencias encontradas entre concepciones, declaraciones y acciones reflejan la necesidad de mejorar su formación docente inicial y continua, incorporando para ello perspectivas teóricas actualizadas sobre la determinación contextualizada de contenidos educativos, que permitan progresar hacia una selección y abordaje pedagógico de contenidos que efectivamente promueva aprendizajes situados y experienciales.

4.2.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje

Respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas por los profesores principiantes, por un lado, se identifica en sus teorías declaradas la coexistencia entre enfoques más tradicionales centrados en la transmisión y modelos activos focalizados en la participación de los estudiantes. Si bien varios profesores declaran utilizar estrategias activas y partir de los saberes previos, en algunos casos las programaciones didácticas y el uso instrumental de plataformas virtuales denotan un predominio de prácticas transmisionistas.

Esta problemática de convertir el discurso sobre la participación activa del estudiante en acciones concretas parece ser causada por dos factores. En primer lugar, la falta de dominio del conocimiento didáctico del contenido impide a algunos profesores novatos diseñar estrategias metodológicas relevantes y adaptadas a la situación. En segundo lugar, las creencias arraigadas sobre la necesidad de completar programas de estudio priorizan la gramática disciplinaria por encima de un enfoque pedagógico, como plantean Prieto y Lorda (2009), y según han declarado los profesores principiantes durante las entrevistas:

“el enfoque más actual ahorita es la perspectiva accional (...)” (Profesor Principiante A, entrevista semiestructurada, párr. 22).

“Normalmente en la en la clase de inicio es que me gusta bastante a mí porque digo yo que vienen sin saber nada la agarro yo como como por tres etapas” (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 21)

La revisión de las teorías en acción revela que, en la realidad concreta, a pesar de que los profesores principiantes expresan tener un enfoque activo y constructivista en sus metodologías, todavía hay una predominancia de elementos transmisivos en sus clases desperdiciando, por ejemplo, el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para impulsar el aprendizaje; asimismo, se observa falta de diversificación de estrategias didácticas en función de los objetivos de aprendizaje, como señala Gonzalez (2022).

Esta discrepancia entre las teorías declaradas y en acción respecto a las metodologías parece ser resultado tanto de deficiencias en el dominio del conocimiento didáctico del contenido para diseñar experiencias de aprendizaje activas y situadas (Shulman, 2005), como de creencias arraigadas sobre la importancia de transmitir contenidos disciplinarios, lo cual dificulta la materialización del discurso sobre la participación estudiantil a través de prácticas docentes contextualizadas y significativas.

“Yo diría que más es que todo en las clases que tal vez son más teóricas pero yo considero que hay como una debilidad en cuanto a las prácticas”

(Profesor Experimentado MR, Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 22).

“Principalmente ha sido bien eh muy pasivo... pero con estos nuevos métodos que hemos estado poniendo en aplicando... esa proactividad” (Profesora Principiante AM, entrevista a profundidad, párr. 9)

En líneas generales, se pueden identificar puntos de coincidencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores novatos en relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Estas muestran concepciones que aún enfatizan aspectos técnicos y transmisivos, sin una base sólida en términos conceptuales y sin considerar las implicaciones éticas y políticas que influyen en la elección y aplicación contextualizada de modelos didácticos sobre otros.

Aunque en las declaraciones y acciones se expresa interés por implementar metodologías activas y participativas, aun existe un predominio de modelos centrados en la enseñanza, con prevalencia de transmisión de contenidos, sin un diseño intencional de experiencias de aprendizaje activo situadas y sin aprovechar de manera pedagógica las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como señalan Medina y Rigo (2019).

Esta convergencia a nivel técnico entre las teorías declaradas y teorías en acción puede ser entendida debido a la limitada experiencia y formación inicial de los profesores. Sin embargo, es fundamental para su desarrollo profesional docente que sigan integrando perspectivas teóricas que les permitan evolucionar hacia una implementación coherente y contextualizada de prácticas docentes centradas en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes.

4.2.3.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a la evaluación de los aprendizajes

Como parte del análisis del contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores principiantes respecto a la evaluación de los aprendizajes, se han identificado algunas coherencias y discrepancias.

Por un lado, en las teorías declaradas por los profesores principiantes se identifica la coexistencia de enfoques tanto sumativos como formativos en la evaluación, predominando los primeros. Esto dificulta la implementación de un modelo centrado en la retroalimentación y la mejora continua. Dicha limitante está relacionada con tradiciones evaluativas arraigadas que se enfocan en la medición y rendición de cuentas, como señalan Martín y Cervi (2006).

En otras palabras, la cultura de la evaluación, entendida como sinónimo de exámenes y calificaciones para promover o acreditar, sigue prevaleciendo en el discurso y las acciones de varios profesores principiantes. Aunque declaran la

importancia de la autoevaluación, en la práctica otorgan mayor peso a los controles sumativos, sin aprovechar plenamente su potencial formativo.

“vuelvo a hacer una [...] recapitulación prácticamente en diez minutos del tema anterior por qué porque tengo que enlazar ese tema con el siguiente entonces eso es evaluación sumativa también verdad el hecho de que como profesor estoy realimentando constantemente de un a otro tema otro tema eso a la larga al estudiante pues le ayuda mucho” (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 26).

“yo evalúo el proceso sí tengo la rúbrica sí tengo todo eso que es la sumatoria no me gusta lo personal” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29)

Por otra parte, al analizar las teorías en acción respecto a la evaluación se revela que, aunque algunos profesores comparten criterios, es necesario fortalecer la alineación con los resultados de aprendizaje, la claridad en los indicadores de logro y la retroalimentación cualitativa a los estudiantes después de las evaluaciones sumativas, para potenciar su capacidad de autorregulación, como sugieren Sáez y Cortés (2019).

El hecho de que predomine una cultura sumativa de la evaluación en las prácticas docentes de los profesores principiantes implica que no se aprovecha pedagógicamente la evaluación para fomentar una reflexión activa en los estudiantes sobre sus procesos metacognitivos y un mayor compromiso con la gestión autónoma de su aprendizaje. Esta discrepancia entre el discurso y la acción evaluativa parece estar relacionada con tradiciones arraigadas que enfatizan la medición más que la mejora de los aprendizajes.

“Siempre hay margen para mejorar la evaluación”. (Profesora Experimentada L, Análisis del caso ficticio, párr. 14)

“Noté que algunos estudiantes parecían confundidos y no estaban seguros de cómo empezar”. (Profesora Principiante AM, Diario reflexivo, párr. 6)

De manera general, se evidencian puntos de concordancia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, caracterizándose por concepciones e instrumentos enfocados en una valoración sumativa, sin un cuestionamiento profundo sobre las bases conceptuales y las implicaciones éticas y políticas de las decisiones evaluativas.

Aunque los profesores manifiestan interés por implementar una evaluación formativa y continua para brindar retroalimentación al aprendizaje, en la práctica

tienden a predominar pruebas y controles de conocimientos. De acuerdo con autores como Sáez y Cortés (2019), esta prevalencia tradicional en la evaluación se traduce en una falta de aprovechamiento pedagógico real para motivar procesos metacognitivos y de autorregulación en los estudiantes.

Lo anterior refleja la influencia de tradiciones arraigadas en el campo de la educación, donde la evaluación se ha considerado principalmente como un proceso de medición o calificación del rendimiento académico, lo cual ha moldeado la forma en que los profesores principiantes entienden y abordan la evaluación en el aula. Sin embargo, a medida que se avanza en el desarrollo profesional docente, se reconoce la necesidad de adoptar modelos evaluativos más integrados en el proceso de aprendizaje, que van más allá de la simple medición del conocimiento adquirido y se centran en la promoción de procesos reflexivos y participativos en los estudiantes.

Un enfoque evaluativo integrado se basa en la idea de que la evaluación no solo debe medir el rendimiento de los estudiantes, sino también proporcionar retroalimentación significativa que les permita reflexionar sobre su propio aprendizaje y tomar decisiones para mejorarlo, lo que implica utilizar diferentes estrategias de evaluación, como proyectos, tareas auténticas, evaluaciones formativas y autoevaluación, que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión de manera contextualizada y aplicada.

Dichos modelos de evaluación integrados fomentan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de evaluación. Los estudiantes son alentados a establecer metas de aprendizaje, monitorear su progreso, identificar fortalezas y áreas de mejora, y participar en la coevaluación y la evaluación entre pares. Esto les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas y de autorregulación, así como de asumir un rol más activo y autónomo en su propio aprendizaje.

4.3 Análisis de las teorías declaradas y de las teorías en acción de los profesores experimentados

4.3.1 Teorías declaradas por los profesores experimentados

A partir de las teorías declaradas por los profesores experimentados se indica la existencia de una tendencia positiva hacia planificaciones sistemáticas, centradas en el estudiante y contextualizadas; por otro lado, como parte de su discurso, se identifican algunas representaciones tradicionalistas, por ejemplo, sobre los contenidos y su rol como docentes, pese a comentarios donde aseguran desarrollar prácticas innovadoras; esta divergencia, como puede verse más adelante respecto a las teorías en acción, limita la adopción real de enfoques socioconstructivistas.

De la misma forma, no queda claro hasta qué punto estos profesores problematizan sus creencias y reflexionan profundamente sobre sus fundamentos educativos, lo que restringe su flexibilidad para innovar; en esa línea, pareciera predominar el interés por

una variedad metodológica por sí misma, que por su coherencia con respecto a las competencias contextualizadas y, en cuanto a la evaluación, se observa una tendencia hacia la calificación en lugar de al verdadero aprendizaje, lo que contraviene su rol formativo y el empoderamiento de sus estudiantes. (Figura 6)

Figura 6.- Teorías declaradas por los profesores experimentados en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación



Fuente: Elaboración propia

Las teorías declaradas por los profesores experimentados evidencian una orientación generalizada hacia la planificación sistemática y contextualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los profesores manifiestan considerar elementos como las competencias, las características de los estudiantes, los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas y evaluativas, como plantean Fernández (2019), Ávila (2001) y Korthagen (2010).

Asimismo, algunos profesores señalan realizar evaluaciones diagnósticas iniciales y presentar la programación al inicio, lo que coincide con lo planteado por Soto Gómez et al. (2019). Sin embargo, tal como precisan Vezub (2019) y Sagastizabal y Pidello (2012), es necesario analizar las teorías en uso que subyacen a esas planificaciones, ya que pueden estar influenciadas por creencias y representaciones docentes.

En cuanto a los contenidos, los profesores manifiestan adecuarlos a las necesidades de los estudiantes, realizando una reflexión y selección intencionada, de acuerdo a Moreno et al. (2020) y Medina y Rigo (2019). No obstante, como sugieren Fernández-de-Castro et al. (2023), se requiere mayor claridad sobre su alineación con el desarrollo de competencias.

Frente a las metodologías declaradas, si bien se denota interés por diversificarlas con enfoques activos, según Coudannes et al. (2023), es necesario fortalecer su fundamentación didáctica para seleccionar y diseñar experiencias significativas, tal como plantean González (2022) y Fernández (2019).

Finalmente, en cuanto a la evaluación, los profesores declaran integrar modalidades formativas, pero es clave que promuevan efectivamente la reflexión y autorregulación de los estudiantes, coincidiendo con lo sugerido por Medina y Rigo (2019) y Fernández-de-Castro et al. (2023).

Luego de presentar un análisis general respecto a las teorías declaradas por los profesores experimentados, en los siguientes apartados se abordan de manera más detallada los sentidos, significados, creencias y concepciones de los profesores respecto a cada una de las cuatro categorías de análisis.

4.3.1.1 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Planificación”

En términos generales, los profesores experimentados declaran realizar una planificación didáctica considerando elementos como el programa oficial, las competencias por desarrollar, las características y nivel de los estudiantes, el contexto, y las estrategias metodológicas y de evaluación. Buscan adaptar los contenidos a las necesidades actuales de los alumnos, realizando una reflexión y selección intencionada de diversos componentes.

Asimismo, algunos docentes declaran utilizar una evaluación diagnóstica inicial para detectar conocimientos previos y posibles vacíos en los estudiantes. Otros señalan presentar la programación didáctica a los alumnos desde el inicio, como una forma de generar expectativas y promover su autorregulación. Por su parte, las programaciones didácticas evidencian la estructuración de los elementos de la planificación. En esa línea, algunos de los comentarios de los profesores fueron:

“Empiezo a hacer como todo un mapa donde digo contenidos objetivos

actividades recursos e instrumentos de evaluación entonces para mí la planificación es directamente un proceso” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“me planteo también a nivel personal qué es lo que pretendo teniendo en cuenta el contexto en el que está viviendo cada grupo de jóvenes verdad” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“la idea es enfocar por un lado en lo que dice el plan de estudio y por otro lado pues también uno tiene una experiencia eh ejerciendo la profesión afuera del campo docente sólo son practicantes de la carrera y entonces también le damos ese enfoque de practicidad de más pragmático para que los muchachos puedan entender lo que es importante por lo menos al criterio de uno que esté impartiendo la clase” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 13).

Estos hallazgos evidencian que la planificación didáctica declarada por los profesores experimentados considera varios elementos clave mencionados por diferentes autores. Por ejemplo, la contextualización de la enseñanza a partir de las necesidades de los estudiantes y sus características (Fernandes y Machado, 2019; Scheuer y Pozo, 2006), la realización de un diagnóstico inicial para detectar conocimientos previos (Soto Gómez et al., 2019), y el diseño de estrategias motivadoras e interactivas que promuevan un aprendizaje situado y significativo (Soto, 2022; Scheuer y Pozo, 2006).

Asimismo, el énfasis en desarrollar competencias mediante la selección intencionada de contenidos, objetivos, actividades y evaluación (Ávila, 2001; Korthagen, 2010), denota un esfuerzo por planificar de forma sistemática y organizada los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Shulman (2005) resalta que la planificación didáctica requiere no solo considerar la estructura conceptual de la disciplina, sino también razonar sobre las características de los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a las creencias y representaciones docentes, Vezub (2019) precisan la necesidad de explicitar y cuestionar los propios supuestos sobre la enseñanza, pues estos inciden en la adopción de determinadas metodologías y prácticas evaluativas. Sobre esto, Sagastizabal y Pidello (2012) afirman que las representaciones de los profesores respecto a las posibilidades de logro de los estudiantes suelen determinar las expectativas y demandas que se les plantean. De ahí la relevancia de problematizar dichas representaciones.

En conclusión, si bien los profesores declaran una planificación sistemática y contextualizada, es clave también analizar las teorías en uso que subyacen a esas planificaciones, pues pueden limitar la adopción de enfoques didácticos más

centrados en el aprendizaje activo y situado. Se requiere una reflexión crítica sobre los supuestos personales, ya que estos usualmente se plasman en las decisiones que el profesorado toma para diseñar sus planificaciones y prácticas de enseñanza (Van Manen, 2018).

El análisis realizado permite evidenciar que, en términos generales, los profesores experimentados declaran realizar procesos de planificación didáctica de forma sistemática y organizada, considerando elementos como las competencias por desarrollar, las necesidades y características actuales de los estudiantes, los contenidos curriculares, y las estrategias metodológicas y evaluativas, entre otros aspectos. Incluso, algunos docentes mencionan el uso de evaluaciones diagnósticas iniciales y la presentación de la programación al inicio de los cursos.

Estos hallazgos denotan un esfuerzo por contextualizar los procesos formativos, de cara a la heterogeneidad y los requerimientos actuales de los alumnos. En ese sentido, la planificación didáctica declarada evidencia una aproximación situada y sistemática, acorde con los planteamientos teóricos revisados (Ávila, 2001; Korthagen, entre otros).

Sin embargo, es fundamental profundizar en el análisis de las teorías en uso que subyacen a esas planificaciones, pues usualmente están permeadas por las creencias y representaciones docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, la diversidad de estudiantes, entre otros aspectos. Dichas representaciones inciden en las decisiones didácticas que el profesorado toma y pueden constituir barreras u obstáculos para la innovación pedagógica.

Por tanto, si bien la planificación didáctica declarada por los docentes evidencia aproximaciones interesantes y actualizadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es clave problematizar las teorías en uso que la sustentan, fomentando la reflexión crítica sobre los propios supuestos, con miras a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. Esto permitiría avanzar hacia modelos didácticos más situados y centrados en el aprendizaje activo del estudiante.

4.2.2.2 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Contenidos”

Luego de realizar el análisis de las teorías declaradas, se observa que los profesores experimentados manifiestan realizar una planificación didáctica considerando elementos como el programa oficial, las competencias por desarrollar, las características y nivel de los estudiantes, el contexto, y las estrategias metodológicas y de evaluación. Buscan adaptar los contenidos a las necesidades actuales de los alumnos, realizando una reflexión y selección intencionada de diversos componentes, como plantean la Profesora Experimentada CY y el Profesor Experimentado MR.

Por otro lado, otros de los profesores, como por ejemplo, la Profesora Experimentada R y el Profesor Experimentado G, afirman utilizar una evaluación diagnóstica inicial para detectar conocimientos previos y posibles vacíos en los estudiantes. También señalan presentar la programación didáctica a los alumnos desde el inicio, como una forma de generar expectativas y promover su autorregulación. Las programaciones didácticas evidencian la estructuración de los elementos de la planificación.

“Empiezo a hacer como todo un mapa donde digo contenidos objetivos actividades recursos e instrumentos de evaluación entonces para mí la planificación es directamente un proceso” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Me planteo también a nivel personal qué es lo que pretendo teniendo en cuenta el contexto en el que está viviendo cada grupo de jóvenes verdad” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“La idea es enfocarse por un lado en lo que dice el plan de estudio y por otro lado pues también uno tiene una experiencia eh ejerciendo la profesión afuera del campo docente sólo son practicantes de la carrera y entonces también le damos ese enfoque de practicidad de más pragmático para que los muchachos puedan entender lo que es importante por lo menos al criterio de uno que esté impartiendo la clase” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 13).

A grandes rasgos se evidencia que la planificación didáctica declarada por los profesores experimentados considera varios elementos clave mencionados por diferentes autores. Por ejemplo, la contextualización de la enseñanza a partir de las necesidades de los estudiantes y sus características, la realización de un diagnóstico inicial para detectar conocimientos previos, y el diseño de estrategias motivadoras e interactivas que promuevan un aprendizaje situado y significativo (Moreno et al., 2020; Medina y Rigo, 2019).

Asimismo, de acuerdo con autores como Fernández-de-Castro et al. (2023) señalan que el énfasis en desarrollar competencias mediante la selección intencionada de contenidos, objetivos, actividades y evaluación, denota un esfuerzo por planificar de forma sistemática y organizada los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Shulman (2005) resalta que la planificación didáctica requiere no solo considerar la estructura conceptual de la disciplina, sino también razonar sobre las características de los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a las creencias y representaciones docentes, Sáez y Cortés (2019) precisan la necesidad de explicitar y cuestionar los propios supuestos sobre la enseñanza, pues estos inciden en la adopción de determinadas metodologías y

prácticas evaluativas. Sobre esto, Coudannes et al. (2023) afirman que las representaciones de los profesores respecto a las posibilidades de logro de los estudiantes suelen determinar las expectativas y demandas que se les plantean. De ahí la relevancia de problematizar dichas representaciones.

Si bien los profesores declaran una planificación sistemática y contextualizada, es clave también analizar las teorías en uso que subyacen a esas planificaciones, pues pueden limitar la adopción de enfoques didácticos más centrados en el aprendizaje activo y situado. Se requiere una reflexión crítica sobre los supuestos personales, ya que estos usualmente se plasman en las decisiones que el profesorado toma para diseñar sus planificaciones y prácticas de enseñanza (Olmos-Rueda y Pattier, 2023).

A partir de estos hallazgos se observa de manera general que los profesores experimentados declaran realizar procesos de planificación didáctica de forma sistemática y organizada, considerando elementos como las competencias por desarrollar, las necesidades y características actuales de los estudiantes, los contenidos curriculares, y las estrategias metodológicas y evaluativas, entre otros aspectos. Incluso, algunos docentes mencionan el uso de evaluaciones diagnósticas iniciales y la presentación de la programación al inicio de los cursos.

Estos hallazgos denotan un esfuerzo por contextualizar los procesos formativos, de cara a la heterogeneidad y los requerimientos actuales de los alumnos. En ese sentido, la planificación didáctica declarada evidencia una aproximación situada y sistemática, acorde con los planteamientos teóricos revisados.

Pese a lo anterior, es fundamental profundizar en el análisis de las teorías en uso que subyacen a esas planificaciones, pues usualmente están permeadas por las creencias y representaciones docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, la diversidad de estudiantes, entre otros aspectos. Dichas representaciones inciden en las decisiones didácticas que el profesorado toma y pueden constituir barreras u obstáculos para la innovación pedagógica.

Desde este contexto, si bien la planificación didáctica declarada por los docentes evidencia aproximaciones interesantes y actualizadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es clave problematizar las teorías en uso que la sustentan, fomentando la reflexión crítica sobre los propios supuestos, con miras a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula. Esto permitiría avanzar hacia modelos didácticos más situados y centrados en el aprendizaje activo del estudiante.

4.2.2.3 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Metodología”

Los profesores experimentados declaran en su mayoría utilizar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, tanto expositivas como activas, buscando

adaptarlas a los propósitos de cada unidad o contenido. Entre los métodos mencionados se encuentran la lección magistral, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y situado, y más recientemente el aula invertida.

Algunos profesores afirman complementar las presentaciones teóricas con actividades prácticas posteriores o intercalar espacios de trabajo individual y colectivo durante las clases. Otros declaran partir de los conocimientos previos de los estudiantes. En esa línea, en las programaciones didácticas se aprecia la descripción de estrategias activas planificadas.

Respecto a esto, en las declaraciones realizadas por los profesores durante las entrevistas se encontraron comentarios como:

“Fundamentalmente la mayéutica me enamoró de de la forma en que Sócrates eh interactuaba con su interlocutores verdad partiendo de la pregunta... luego este yo diría que que me apunto más hacia modelos constructivistas verdad” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 43).

“A partir de la virtualidad y ahora que estamos con la semipresencialidad la que estoy empleando con mayor frecuencia es el aula invertida a los muchachos les asignó leer determinados secciones de un capítulo dado del libro del libro de texto y llegamos a la clase principalmente a despejar dudas” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 18).

“El enfoque más actual ahorita es la perspectiva accional (...) se basa en un método digamos o una estrategia metodológica que se llama el enfoque por tareas” (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 22)

Los hallazgos del análisis evidencian un esfuerzo de los profesores experimentados por diversificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, alternando métodos más expositivos con estrategias de aprendizaje activo, tal como lo proponen Coudannes et al. (2023). Esta diversidad metodológica declarada parece responder a un intento por promover distintas experiencias de aprendizaje.

De la misma manera, el interés manifestado por algunos docentes sobre motivar la participación de los estudiantes y despertar su interés, denota una preocupación por generar aprendizajes significativos, en línea con lo planteado por Moreno et al. (2020).

Sin embargo, si bien se declara un amplio abanico de métodos, no siempre se explicita su alineación para el desarrollo de determinadas competencias ni se clarifica el criterio de selección más allá de la intención de “complementar” o hacer la clase más entretenida. Sobre esto, Fernández-de-Castro et al. (2023) precisa que

es clave alinear las metodologías al logro de los resultados de aprendizaje buscados.

Asimismo, en cuanto al uso declarado de estrategias activas como el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, Gonzalez (2022) resalta su utilidad para promover un papel protagónico del estudiante y el desarrollo de competencias para la vida real. No obstante, en la práctica no siempre queda claro cómo se implementan dichos métodos para potenciar procesos creativos y reflexivos en los estudiantes.

Si bien se declara un amplio repertorio metodológico con aproximaciones interesantes hacia el aprendizaje activo, es clave fortalecer la fundamentación didáctica que oriente la selección y diseño de experiencias de aprendizaje situadas, significativas para los estudiantes y alineadas al desarrollo de competencias disciplinares.

El análisis realizado permite evidenciar que los profesores experimentados declaran el uso de una diversidad de metodologías de enseñanza-aprendizaje en sus prácticas formativas. Se alternan métodos expositivos como la clase magistral con estrategias activas de aprendizaje situado, aprendizaje basado en proyectos y estudio de casos, entre otras.

Incluso, se aprecia la incorporación de métodos más contemporáneos como el aula invertida o el aprendizaje experiencial. Asimismo, se declara interés en motivar una participación activa de los estudiantes, promoviendo trabajo grupal y una construcción colectiva de conocimientos.

Estos resultados denotan un esfuerzo por diversificar las experiencias metodológicas y transitar desde modelos puramente transmisivos a enfoques más interactivos y centrados en el aprendizaje significativo. No obstante, es clave fortalecer la fundamentación didáctica para la selección y diseño de metodologías, considerando su contribución específica al desarrollo de competencias disciplinares y genéricas en los estudiantes.

En esa línea, es necesario aclarar de qué manera las estrategias activas declaradas efectivamente logran promover procesos creativos y reflexivos en los alumnos, y no quedan solo en buenas intenciones. Desde este contexto, si bien se aprecian aspectos interesantes en las metodologías declaradas, la aproximación didáctica requiere robustecerse para garantizar experiencias de aprendizaje situadas y conectadas con resultados concretos de comprensión.

4.2.2.4 Teorías declaradas por los profesores acerca de la Categoría “Evaluación”

Los profesores experimentados declaran utilizar modalidades e instrumentos de evaluación tanto sumativa como formativa, buscando integrar distintas técnicas para una valoración más integral y auténtica de los aprendizajes. Entre los métodos más comentados se encuentran las pruebas escritas, los controles de lectura, las rúbricas, la autoevaluación y coevaluación entre pares, así como la retroalimentación sobre procesos y desempeños.

Por otro lado, algunos docentes, como el Profesor Experimentado M declaran analizar los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en los tiempos de desarrollo de los temas. Otros afirman utilizar la evaluación entre estudiantes como estrategia didáctica y para aumentar su motivación, tal como lo afirma la Profesora Experimentada CY. De la misma forma se observa que las programaciones didácticas especifican diversos mecanismos e instrumentos evaluativos. En ese orden, dentro de las declaraciones realizadas por los profesores durante las entrevistas se identifican algunos comentarios relacionados con lo antes dicho:

“trato de ser bastante ecléctico verdad eh no soy de riguroso examen sí eh yo aplico solamente dos pruebas objetivas a lo largo del periodo... trato también desde ser muy variado más mucha actividad mucha actividad que es la que más carga tiene en cuanto puntaje no” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 25).

“Fíjese que esa ese tema también he tenido pensativo desde hace varios años nosotros evaluamos en función a un examen y en un examen el muchacho puede venir con mil problemas en la cabeza, puede venir complicado y un examen le puede ser definitorio para para que apruebe o no apruebe la clase lamentablemente pues aquí estamos acostumbrados a hacer ese tipo de evaluaciones” (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 25).

“la evaluación va a ser ejercicios de gramática complete con el verbo, complete con la palabra y de esta manera lo que estamos haciendo estamos evaluando contenidos” (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 40).

Los hallazgos del análisis evidencian un esfuerzo de los profesores experimentados por diversificar las modalidades e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, más allá del tradicional examen escrito. La integración declarada de métodos como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación denotan un interés por adoptar una perspectiva más formativa, acorde con lo sugerido por Medina y Rigo (2019).

La intención manifestada por algunos docentes sobre utilizar los resultados para introducir cambios en la planificación o en los tiempos de desarrollo, se relaciona con el enfoque de evaluación para la mejora planteado por Gonzalez (2022). No obstante, en la mayoría de los casos no queda claridad suficiente respecto a los cambios específicos realizados a partir de los resultados en pos de optimizar los aprendizajes. Tampoco se explicita con detalle de qué manera la retroalimentación brindada contribuye a que los estudiantes analicen sus procesos metacognitivos y autorregulen sus estrategias de aprendizaje, tal como sugieren Sáez y Cortés (2019) y Fernández-de-Castro et al. (2023).

Sobre esto último, si bien hay interés declarado por la autoevaluación y la evaluación entre pares, tampoco se concretan acciones para trabajar dichas estrategias reflexivas con los estudiantes. Pareciera tratarse más de una inquietud a nivel discursivo que se traduce de manera aún incipiente en la práctica pedagógica cotidiana.

Desde este contexto, es necesario continuar fortaleciendo la preparación docente para concebir la evaluación como una instancia de aprendizaje en sí misma, definiendo experiencias evaluativas que activen procesos metacognitivos en los estudiantes y contribuyan así al desarrollo de su capacidad de autorregulación. En esa línea, se observa que los profesores experimentados declaran una variedad de modalidades e instrumentos evaluativos que integran lo sumativo y lo formativo. Se busca, al menos a nivel discursivo, superar la tradicional evaluación memorística a través de exámenes y se muestra interés por valorar distintas dimensiones del aprendizaje como procesos, desempeños o producciones de los estudiantes.

Incluso, algunos docentes manifestaron analizar los resultados para realizar cambios en sus planificaciones y en los tiempos dedicados a los temas. Asimismo, declararon utilizar la retroalimentación y técnicas como la autoevaluación y la coevaluación para motivar la reflexión en los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.

Estos elementos evidencian un intento de avanzar hacia una evaluación auténtica con propósitos más formativos. No obstante, es clave seguir trabajando para que la evaluación se convierta efectivamente en una experiencia de aprendizaje en sí misma, definiendo productos y procesos de valoración que contribuyan a desarrollar la reflexión crítica y la autorregulación en los estudiantes.

De esta manera, la evaluación podrá dejar de concebirse solo como un evento para calificar resultados, y pasar a ser una pieza integral del engranaje didáctico orientado al desarrollo de competencias para el análisis, la creación y la resolución de problemas complejos de la realidad. Para ello es clave robustecer la preparación docente.

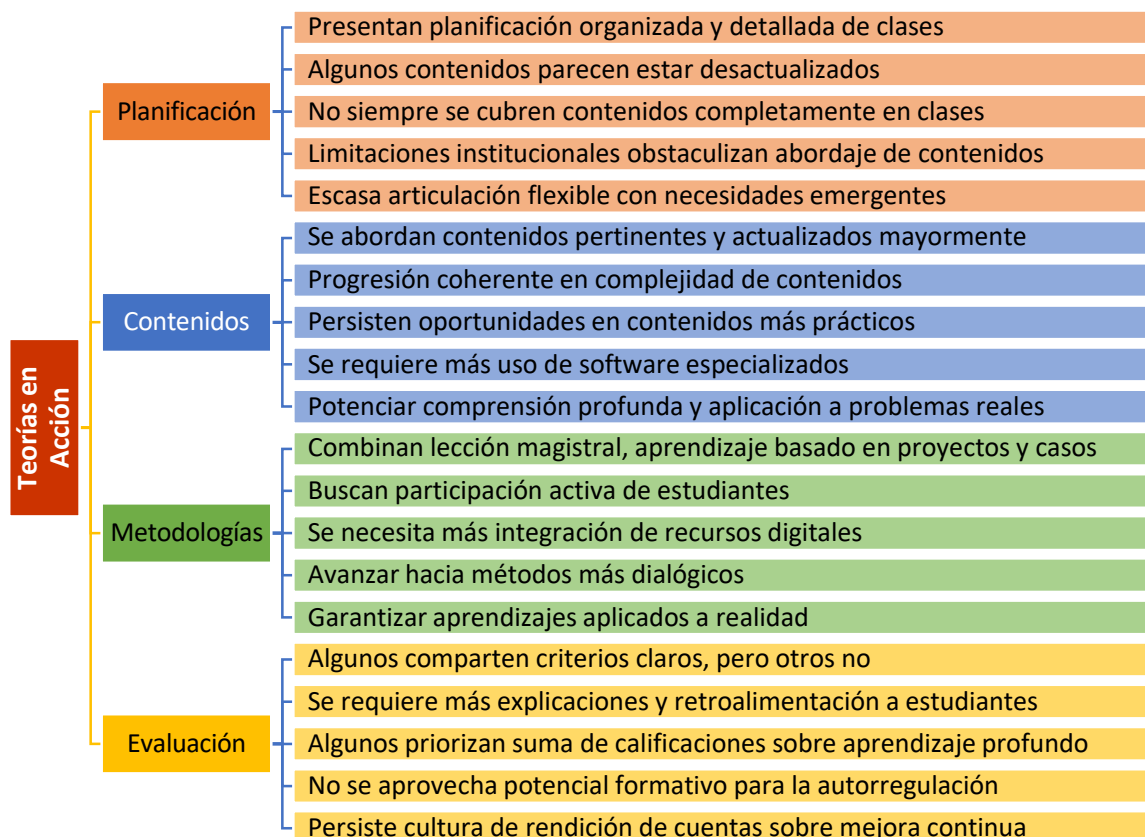
4.3.2 Características de las teorías en acción de los profesores experimentados

En función de lo observado en las sesiones de clase y las declaraciones de los estudiantes en los grupos focales, se evidencia que los profesores experimentados suelen presentar una planificación organizada y detallada de las clases, considerando competencias, objetivos y contenidos. Sin embargo, en algunos casos, los contenidos parecen estar desactualizados o no se cubren totalmente durante las sesiones. Respecto a los contenidos, se abordan temas pertinentes y actualizados en su mayoría, con una progresión coherente en complejidad, aunque persisten oportunidades de mejora en cuanto a contenidos prácticos y uso de software especializados.

En cuanto a la metodología, se combinan estrategias como lección magistral, aprendizaje basado en proyectos y estudio de casos, buscando una participación activa de los estudiantes, pero aún hace falta mayor integración de recursos digitales. En relación a la evaluación, algunos profesores comparten criterios claros, pero otros no brindan explicaciones ni retroalimentación adecuada sobre los resultados a los estudiantes, priorizando en ocasiones la suma de calificaciones por encima del aprendizaje profundo. Finalmente, en cuanto al rol del estudiante, se promueve su participación, pero persiste la necesidad de potenciar más su pensamiento crítico y compromiso mediante estrategias didácticas mediadas por TIC (Figura 7). Al respecto, uno de los estudiantes de la Profesora Experimentada L que participó en el grupo focal señaló:

“Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros” (Profesora Experimentada L, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40).

Figura 7.- Teorías en acción de los profesores experimentados en relación a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación



Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos realizados coinciden con los planteamientos de Moreno et al. (2020) en cuanto a que la planificación didáctica va más allá de lo técnico, requiriendo una reflexión profunda por parte del docente para anticipar situaciones y prever cursos de acción con fundamentos pedagógicos. Por tanto, tal como advierten Medina y Rigo (2019), es importante que los profesores experimentados problematicen sus concepciones sobre la planificación mediante contraste de perspectivas y referentes teóricos actualizados.

Las teorías en acción identificadas en cuanto a los contenidos, se alinean con lo señalado por Fernández-de-Castro et al. (2023), quienes señalan que es responsabilidad del docente evaluar críticamente el currículo oficial y tomar decisiones para ajustarlo al contexto, mediante un proceso colaborativo con colegas y estudiantes. En efecto, los hallazgos del resumen dan cuenta de oportunidades para actualizar contenidos, incorporando las TIC de manera integral. En esa línea, uno de los estudiantes matriculado con el Profesor Experimentado MR, que participó en el grupo focal, comentó:

“Yo diría que más es que todo en las clases que tal vez son más teóricas

*pero yo considero que hay como una debilidad en cuanto a las prácticas”
(Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 22).*

Sobre la metodología, las teorías en acción evidenciadas por los profesores experimentados se respaldan en los argumentos de autores como Gonzalez (2022), quien plantea que las metodologías activas fomentan la motivación y el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. No obstante, si bien los profesores experimentados combinan estrategias didácticas, aún es necesario transitar hacia métodos más dialógicos, con mayor presencia de recursos digitales.

En relación a la evaluación, Olmos-Rueda y Pattier (2023) y Martínez Ayala et al. (2019) enfatizan que la retroalimentación efectiva posterior a las evaluaciones es una poderosa herramienta pedagógica que dinamiza los aprendizajes. Como se observa en el resumen, esta es un área de mejora para algunos docentes experimentados.

Respecto al rol del estudiante, si bien se evidenció que los profesores experimentados lo promueven de manera satisfactoria, es necesario un mayor andamiaje para potenciar su pensamiento crítico mediante herramientas digitales. En ese sentido, Coudannes et al. (2023) plantea la necesidad de una “pedagogía conectivista” que aproveche las TIC para una participación activa del alumno.

A grandes rasgos, entre los profesores experimentados se observa una planificación inicial adecuada, así como una selección y organización coherente de los contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y estrategias de evaluación, lo que denota un avance respecto a prácticas docentes basadas en la improvisación. No obstante, tal como advierte la literatura revisada, es importante continuar problematizando estas concepciones mediante el contraste de perspectivas y referentes actualizados.

4.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados

A continuación se aborda el análisis comparativo de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados en relación a las cuatro categorías principales de investigación: planificación, contenidos, metodologías de enseñanza y evaluación del aprendizaje, con el propósito de reconocer las coherencias e incoherencias entre estos aspectos, lo que podría permitir orientar que se promueva una reflexión crítica de la práctica docente, comparando teorías y experiencias de colegas, con el fin de redefinir conceptos y consolidar la coherencia entre las creencias y concepciones pedagógicas, la expresión y la acción educativa, según plantea autores como Sáez y Cortés (2019), Medina y Rigo (2019), y Fernández-de-Castro et al. (2023).

En esa línea, se examina la cohesión entre las teorías expresadas e implícitas de los docentes, identificando divergencias para mejorar y profundizar en la reconstrucción colaborativa del conocimiento pedagógico a lo largo de su carrera (Martínez-Ayala et al., 2019; Jara et al., 2019; Olmos-Rueda & Pattier, 2023).

La tabla 12 destaca los principales puntos de contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados.

Tabla 14.- Contraste entre lo que los profesores experimentados piensan, declaran y hacen respecto a la planificación, contenidos, metodologías y evaluación

Categoría	Teorías declaradas	Teorías en acción
Planificación	• Consideran competencias, necesidades actuales de estudiantes. • Contenidos, metodologías y evaluación contextualizada. • Presentan programación al inicio de clases.	• Planificación organizada y detallada de clases. Algunos contenidos desactualizados. • Limitantes institucionales obstaculizan. • Escasa articulación flexible.
Contenidos	• Declaran una selección intencionada de saberes formativos pertinentes. • Buscan promover comprensión mediante estrategias activas y participativas.	• Se abordan contenidos pertinentes y actualizados mayormente. • Progresión coherente en complejidad. Persisten oportunidades en contenidos más prácticos. • Se requiere más uso de software especializados.
Metodología	• Declaran uso de metodologías tanto expositivas como activas. • Alternan métodos buscando participación activa. • Incorporan métodos contemporáneos.	• Combinan lección magistral, aprendizaje basado en proyectos y casos. • Buscan participación activa de estudiantes. • Se necesita más integración de recursos digitales. Avanzar hacia métodos más dialógicos.
Evaluación	• Declaran modalidades e instrumentos tanto sumativos como formativos. • Buscan valoración más integral y auténtica. • Interés en superar evaluación memorística.	• Algunos comparten criterios claros, pero otros no. • Se requiere más explicaciones y retroalimentación a estudiantes. • Algunos priorizan suma de calificaciones sobre aprendizaje profundo.

Fuente: Elaboración propia

Luego de un análisis reflexivo y crítico de los hallazgos, se evidencia la necesidad de que los profesores experimentados transiten paulatinamente hacia un quehacer pedagógico fundamentado en creencias y concepciones sustentadas teóricamente y sistematizadas a partir de la docimología y la indagación cualitativa autoetnográfica (Cervantes, 2019; Pacheco, 2013). De esta forma, los docentes podrían trascender los discursos prescriptivos para posicionarse como creadores

del conocimiento didáctico, examinando reflexivamente sus teorías subyacentes a la luz de contextos cambiantes y heterogéneos (Sáez y Cortés, 2019; Soto et al., 2019). Este camino les permitiría cualificar significativamente sus procesos educativos y la formación de ciudadanos reflexivos y empoderados.

4.3.3.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a la Planificación de la enseñanza-aprendizaje

En sus declaraciones, los profesores experimentados manifiestan realizar la planificación didáctica considerando el programa oficial, las competencias por desarrollar, las características y nivel de los estudiantes, el contexto, y las estrategias metodológicas y de evaluación. Buscan adaptar los contenidos a las necesidades actuales de los alumnos, realizando una reflexión y selección intencionada de diversos componentes.

Esto concuerda con lo planteado por los profesores respecto a su trabajo de planificación didáctica. Se evidencia una reflexión orientada a articular diversos elementos acorde con lo expresado en la literatura especializada. Al declarar considerar el programa oficial, competencias, estudiantes, contexto y estrategias docentes, denotan una mirada sistémica como la planteada por Martínez-Ayala, Armenta y Jacobo (2019) sobre la importancia de procesos colegiados de investigación educativa.

Asimismo, la búsqueda de adaptar contenidos a necesidades actuales, realizando una reflexión intencionada de componentes, refleja una visión situada y contextualizada de la enseñanza, en línea con lo señalado por Torres et al., (2020) respecto a concebir la práctica como espacio de producción de conocimiento. Esta orientación denota esfuerzos por trascender meras racionalidades técnicas, adoptando una perspectiva más compleja como la planteada por Fernández-de-Castro et al., (2023) sobre concepciones transdisciplinarias de la docencia.

Algunos profesores también declaran utilizar una evaluación diagnóstica inicial y presentar la programación a los estudiantes para generar expectativas y promover su autorregulación:

*“La idea es enfocar por un lado en lo que dice el plan de estudio y por otro lado pues también uno tiene una experiencia eh ejerciendo la profesión afuera del campo docente sólo son practicantes de la carrera y entonces también le damos ese enfoque de practicidad de más pragmático para que los muchachos puedan entender lo que es importante por lo menos al criterio de uno que esté impartiendo la clase”
(Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 13).*

En la práctica se observa que los profesores experimentados presentan una planificación organizada y detallada de las clases, considerando competencias, objetivos y contenidos. Sin embargo, en algunos casos los contenidos parecen estar desactualizados o no se cubren totalmente durante las sesiones; por otro lado, algunos estudiantes reconocen que las limitantes institucionales, como por ejemplo la carencia de licencias originales de software, dificulta el abordaje de los contenidos:

“Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros” (Profesora Experimentada L, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40).

Si bien en las teorías declaradas de los profesores experimentados se evidencia un esfuerzo por planificar los procesos formativos de manera sistemática y organizada, considerando elementos como competencias, características de los estudiantes y estrategias metodológicas y evaluativas, en su práctica docente cotidiana persisten algunas limitaciones para concretar esa planificación inicial o para que esta se adapte de manera flexible a las necesidades emergentes de los contextos educativos.

En esa línea, se observa que los contenidos curriculares en ocasiones parecen estar desactualizados o no logran cubrirse completamente durante las sesiones de clase, posiblemente debido a una inadecuada previsión inicial de los tiempos requeridos o por falta de ajustes situados sobre la marcha.

Por un lado, se aprecia un esfuerzo por diseñar procesos formativos considerando competencias y elementos sistémicos, como lo sugieren Fernández-de-Castro et al., (2023) respecto a adoptar concepciones más transdisciplinarias. Sin embargo, persisten limitantes contextuales, como lo menciona la profesora citada sobre carencia de licencias que entorpecen el aprendizaje, coincidiendo con lo planteado por Medina y Rigo (2019) acerca de factores externos que influyen en la práctica.

De la misma manera, aunque se percibe una organizada planificación inicial, en ocasiones no logra adaptarse de manera flexible a necesidades emergentes, en línea con lo expresado por Martínez-Ayala et al., (2019) respecto a la necesidad de procesos reflexivos sistemáticos y colegiados. Esto evidencia la distancia que aún existiría entre el plano declarativo y las acciones concretas, señalando aspectos por fortalecer en elementos como la previsión temporal y la gestión de imprevistos, a fin de lograr una mayor coherencia entre la planificación y la práctica.

La dificultad identificada para articular de manera flexible la planificación con las particularidades cambiantes de cada contexto educativo tiene que ver con creencias y concepciones donde si bien se reconoce la importancia de considerar al

estudiante, aún no logra desprenderse totalmente de lógicas más centradas en los contenidos disciplinares que en las personas que aprenden, por lo que no realizan una revisión crítica sobre su relevancia, pertinencia y contribución real para un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, un aspecto clave por fortalecer tanto en las teorías declaradas como en las teorías en acción de los profesores experimentados, es la capacidad para dejar de ser tan riguroso respecto al cumplimiento de los contenidos preestablecidos y desarrollar una lectura pedagógica de las disciplinas, que permita identificar cuáles saberes serían más útiles y valiosos para los estudiantes según sus contextos particulares, sus intereses y sus proyectos de vida.

Una aproximación más centrada en las personas que aprenden permitiría una mayor flexibilidad, necesaria para replantear contenidos, tiempos y metodologías sobre la marcha, garantizando una experiencia de aprendizaje situado, pertinente y significativo para los estudiantes, según sus diversidades de necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

4.3.3.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a los Contenidos didácticos

A continuación se identifican algunas coherencias e inconsistencias entre lo que los profesores experimentados dicen y hacen, para así comprender mejor los desafíos que enfrentan en la selección y abordaje de contenidos, con miras a aportar insumos para determinar necesidades de mejora a partir de las cuales pueda fortalecerse la práctica docente.

En cuanto a los contenidos, según sus teorías declaradas, los profesores experimentados manifiestan realizar una reflexión y selección intencionada, actualizada, coherente y en progresión creciente de complejidad de contenidos formativos pertinentes, que contribuyan al desarrollo de competencias en los estudiantes según contextos específicos, promoviendo su comprensión mediante estrategias activas y participativas.

De acuerdo con González (2022), los planteamientos de este grupo de profesores se alinea con enfoques basados en diseños curriculares orientados a resultados. Asimismo, al afirmar que promueven la comprensión a través de estrategias participativas, demuestran alinearse con metodologías activas que impulsan el aprendizaje cooperativo, de acuerdo a experiencias como la lesson study, analizadas por Cademartori y Costa (2020).

Del mismo modo, el énfasis en la pertinencia de saberes según contextos, que declaran los profesores, coincide con posturas centradas en la innovación educativa. Este acercamiento plural a los contenidos denota una mirada sociocrítica

del proceso educativo, similar a lo planteado por Fernandes y Machado (2019) respecto a la importancia de la flexibilidad curricular.

Por otro lado, al analizar las teorías en acción se observa que, si bien los profesores abordan de manera secuencial contenidos pertinentes y actualizados en su mayoría, aún hay oportunidades de mejora en cuanto a una mayor practicidad de los contenidos y uso de software especializados, tal como indican los estudiantes:

*“Yo diría que más es que todo en las clases que tal vez son más teóricas pero yo considero que hay como una debilidad en cuanto a las prácticas”
(Profesor Experimentado MR, Grupo focal con estudiantes de Sociología, párr. 22)*

Este análisis permite contrastar las nociones didácticas de los docentes con sus prácticas concretas. Si bien abordan contenidos secuenciales y actualizados, como señalan Moreno et al., (2020) respecto a la actualización disciplinar, subsisten oportunidades en torno a la practicidad de los saberes. Al respecto, los estudiantes plantean la necesidad de fortalecer esta dimensión, en línea con lo expresado por Sumba y Crespo (2021) acerca de concebir la práctica docente como espacio de indagación.

Desde este contexto, se observa coincidencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción implementadas por los profesores experimentados, en torno al esfuerzo por seleccionar contenidos actualizados y organizarlos gradualmente, para promover aprendizajes significativos. Sin embargo, aún hay vacíos en cuanto a implementar contenidos más prácticos, como indican Medina y Rigo (2019) y Hevia et al., (2019), así como mejorar la comprensión profunda y aplicación de conocimientos a problemas reales por parte de los estudiantes.

Esta brecha entre fundamentos, discurso y acciones podría deberse a que si bien los profesores experimentados valoran la actualización permanente de contenidos y buscan aplicar estrategias activas, en el ejercicio concreto de la docencia la falta de tiempo, recursos e incentivos y limitantes institucionales podrían complicar una implementación más profunda de un currículo práctico.

Desde esta perspectiva, un aspecto clave por reforzar es la capacidad para traducir el discurso sobre aprendizaje contextualizado y significativo en acciones pedagógicas tangibles, creando comunidades de práctica entre docentes para intercambiar estrategias didácticas efectivas que permitan acercar más los contenidos teóricos a problemas reales de las disciplinas y profesiones.

4.3.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a las Metodologías de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, en las teorías declaradas de los profesores, se plantea el uso de metodologías tanto expositivas como activas, adaptándolas a los propósitos de cada unidad o contenido, y buscando una participación activa de los estudiantes, y considerando los marcos filosóficos regionales:

“Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de hacer una reflexión filosófica desde América Latina”. (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 10)

Lo anterior pudo verificarse al analizar las teorías en acción, observándose que los profesores experimentados combinan estrategias como lección magistral, aprendizaje basado en proyectos y estudio de casos, buscando una participación activa de los estudiantes; no obstante, aún hace falta mayor integración de recursos digitales. De acuerdo con Cuevas de la Garza (2013) y Fernández (2019), esto se relaciona con lo planteado por Shulman (2005) en cuanto a ir más allá de los supuestos e iniciativas de las reformas actuales, reorientando la comprensión de cómo debe ser la enseñanza y la formación de los profesores.

De manera general, se identifica un buen grado de coherencia entre las teorías declaradas y las acciones implementadas por los profesores experimentados, en torno al interés por diversificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, alternando entre diversos métodos. Sin embargo, en la práctica aún es necesario avanzar hacia métodos más dialógicos, con mayor presencia de recursos digitales que enriquezcan las interacciones formativas y el desarrollo de habilidades para la era digital.

En esa línea, puede afirmarse que, si bien se declara un amplio repertorio metodológico y se implementan estrategias activas, aún puede robustecer la fundamentación didáctica para garantizar experiencias de aprendizaje más conectadas con resultados concretos de comprensión y aplicación del conocimiento a problemas reales.

4.3.3.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores experimentados respecto a la Evaluación de los aprendizajes

Al estudiar los puntos de convergencia y divergencia entre lo que declaran los profesores experimentados al respecto y lo que implementan en la práctica pedagógica, se aprecia un interés en diversificar las modalidades e instrumentos que utilizan, integrando métodos como la autoevaluación, la coevaluación y la

retroalimentación, con una perspectiva más formativa, asegurando que necesitan reflexionar acerca de sus prácticas:

“Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar”. (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 8)

Lo anterior se respalda desde los planteamientos de Fernández (2019) y Cuevas de la Garza (2013) sobre las diferentes dimensiones del conocimiento profesional práctico docente. Tal como señalan estos autores, los profesores manifiestan interés en la diversificación de estrategias y medios para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, con propuestas que permitirían reflexionar sobre la necesidad de revisión de sus prácticas. Esto demuestra su capacidad de transposición didáctica referido por Cuevas de la Garza, al integrar diversas estrategias evaluativas, así como su reflexión sobre la práctica que, de acuerdo a Larrivee (2000), es clave para promover el desarrollo del docente como un practicante reflexivo.

Desde este contexto, en sus declaraciones, los profesores experimentados afirman utilizar diversas modalidades e instrumentos de evaluación, tanto sumativos como formativos, buscando una valoración más integral y auténtica de los aprendizajes lo que, como puede verse, se alinea con la forma de pensar de estos profesores en cuanto a la evaluación.

De acuerdo a los aportes de Schommer (1990, 2004) sobre las concepciones epistemológicas y su influencia en el aprendizaje, a partir de las declaraciones de los profesores se evidencia un uso, al menos desde el discurso, de diversas modalidades e instrumentos evaluativos, tanto sumativos como formativos. Esto permite valorar de forma más integral y auténtica los aprendizajes, alineándose con su forma de pensar en evaluación. Esto demuestra concepciones más amplias en torno al conocimiento y aprendizaje, superando visiones simplistas. Por otro lado, este enfoque evaluativo más integral y formativo permite promover cambios representacionales en los estudiantes respecto a su propio aprendizaje, de acuerdo con lo planteado por Pacheco (2013).

Por otro lado, desde las teorías en acción de este grupo de profesores se observa que algunos comparten criterios claros de evaluación, pero otros no brindan explicaciones ni retroalimentación adecuada sobre los resultados a los estudiantes, con lo cual según Montes et al. (2017), los profesores no estarían logrando analizar completamente sus prácticas docentes desde una perspectiva situada, reflexiva y crítica, dificultando la identificación de problemas y oportunidades de mejora continua.

Asimismo, según Soto et al. (2019), esto podría indicar limitaciones en su capacidad didáctica para presentar el contenido y movilizar el conocimiento de los estudiantes

de manera efectiva, mediante el uso pertinente de estrategias evaluativas que brinden orientación y retroalimentación a los aprendizajes, ante lo cual resulta importante desarrollar la reflexión y evaluación de las prácticas docentes como estrategia para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Esta brecha podría deberse a lo que autores como Anijovich y Cappelletti (2018) han denominado “la inercia de las tradiciones evaluativas”, es decir, la persistencia de modelos centrados en la medición y acreditación mediante exámenes, que se resisten a evolucionar hacia una evaluación más auténtica y situada.

Transformar estas concepciones dominantes requiere, tal como sugieren Medina y Rigo (2019), enfocar a la evaluación hacia el servicio del aprendizaje activo, mediante desempeños contextualizados que retroalimenten en tiempo real a los estudiantes e impacten en su autorregulación.

Pero ese cambio de paradigma evaluativo exige también una evolución en la mentalidad del docente, asumiendo un rol más de facilitador que de juez en los procesos de valoración de aprendizajes, como indican Sagastizabal y Pidello (2012). Es decir, la evaluación debe alinearse tanto a nivel de fines como de medios con el objetivo de promover aprendizajes significativos. El desafío radica en recrear la evaluación como experiencia de aprendizaje situado. Para ello es clave robustecer la preparación docente.

Como puede constatarse, si bien en el pensamiento didáctico y en las teorías declaradas se evidencia interés en diversificar las modalidades evaluativas con enfoque formativo, en la práctica aún faltan acciones concretas para que la evaluación se convierta en una experiencia de aprendizaje en sí misma y para brindar retroalimentación cualitativa que contribuya a la autorregulación de los estudiantes.

4.4 Contrastes entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores, según cada área de conocimiento

En línea con el foco de la investigación, a continuación se presenta el contraste entre las teorías declaradas y las teorías en acción, según cada una de las áreas de conocimiento de los profesores que conformaron el caso de estudio (tabla 8), organizando la información según las categorías de análisis: planificación, contenidos, metodología y evaluación, tal como se realizaron los contrastes anteriores.

Cabe señalar que, respecto a los profesores del Departamento de Lenguas, solamente uno (el profesor experimentado) culminó todo el proceso de investigación; por tanto, el contraste realizado en torno a esta área se basa en la información completa del Profesor Experimentado A, y en la información de las entrevistas, guía docente y sesiones de observación con el Profesor Principiante V,

quien no participó en el foro para el análisis del caso ficticio, no compartió su diario reflexivo y tampoco refirió a sus estudiantes para participar en el grupo focal.

4.4.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura

A continuación se contrastan las teorías declaradas y las teorías en acción de la Profesora Experimentada CY, de los profesores principiantes AM y VL, en relación a los criterios que consideran para planificar el proceso didáctico, para seleccionar y organizar los contenidos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y las técnicas e instrumentos de evaluación.

4.4.1.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En términos generales, se observa mayor congruencia entre la retórica sobre planificación y el accionar de la Profesora Experimentada CY, mientras que en los Profesores Principiantes se identifican inconsistencias que evidencian áreas de mejora para alinear sus concepciones pedagógicas con sus prácticas efectivas de planificación en el aula. (Tabla 15)

Tabla 15.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesora Experimentada CY	Profesora Principiante AM	Profesor Principiante VL
Teorías declaradas	- Planifica por competencias y actividades - Considera nivel y conocimientos previos de los estudiantes - Comparte el sílabo con sus estudiantes	- Planifica por logros de aprendizaje y competencias - Divide en unidades y temas - Usa metodología por proyectos	- Planifica en consenso con colegas - Considera características de estudiantes y asignatura - Busca flexibilidad
Teorías en acción	- El sílabo no siempre se cumple - Vincula teoría y práctica parcialmente - Algunos refuerzan competencias débiles	- Percepción de poca planificación previa - Imparten distinto a lo planificado - Existe flexibilidad en algunos	- Imparten distinto a lo planificado - Prefieren abordar algunos contenidos - Los estudiantes pueden sugerir mejoras

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos realizados tanto en el discurso verbal como escrito de los profesores, así como en sus prácticas, evidencian algunas discrepancias, como puede apreciarse en los comentarios realizados tanto por los propios profesores, como por sus estudiantes:

“ellos no me han dicho formalmente, pero yo lo siento; virtualmente es más complicado, pero parcialmente me doy cuenta, lógico.” (Profesora

Experimentada CY, entrevista semiestructurada, párr. 15).

“Algunos profesores sí planifican anteriormente la clase antes de iniciar el semestre hay otros que no sé si es que les dan la clase hasta el último momento o no sé si no sabían que iban a esa clase y se las asignan entonces al principio no ni siquiera tienen el sílabo la clase de elaborado” (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 4).

“...hay unos que tienen el sílabo pero está en la clase totalmente diferente a lo que dice el sílabo entonces depende muy personalmente del docente...” (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 6).

Al respecto, la literatura señala que la planificación debe concebirse como un proceso de reflexión compartida que promueva el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre docentes. En ese sentido, la rigidez en la planificación institucional puede limitar la adecuación de la enseñanza al contexto y necesidades específicas (Soto Gómez et al., 2019).

Asimismo, Vezub (2019) señala la necesidad de superar la tensión entre formación teórica y práctica en la planificación, destacando la importancia de desarrollar la reflexión y el análisis de las decisiones didácticas. Esto evidencia la relevancia de fortalecer en los Profesores Principiantes la planificación sistemática y situada, para orientar efectivamente sus intervenciones pedagógicas.

Desde este contexto, si bien en términos discursivos los profesores declaran una planificación alineada con enfoques contemporáneos, en la práctica se observan inconsistencias que sugieren necesidades formativas para desarrollar una planificación didáctica integral, flexible y contextualizada, que guíe coherentemente el actuar pedagógico.

4.4.1.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura respecto a los contenidos didácticos

En cuanto a los contenidos, se identificó una mayor coherencia entre las teorías declaradas por los profesores del Departamento de Arquitectura que participaron en la investigación, principalmente en la experimentada, con respecto a sus teorías en acción. (Tabla 16)

Tabla 16.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la selección y organización de los contenidos

	Profesora Experimentada CY	Profesora Principiante AM	Profesor Principiante VL
Teorías declaradas	- Detecta vacíos en aprendizajes previos - Secuencia contenidos en complejidad creciente	- Selecciona contenidos por competencias - Busca desarrollar capacidades para resolver problemas	- Prioriza contenidos por consenso con colegas - Secuencia contenidos por complejidad
Teorías en acción	- Vincula teoría y práctica parcialmente	- Existen debilidades en contenidos prácticos - Son pertinentes pero hay vacíos entre clases	- Prefieren abordar algunos contenidos - Los estudiantes pueden sugerir temas - Se necesitan experiencias para vincular teoría-práctica

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, se observa mayor coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción sobre los contenidos didácticos en el caso de la Profesora Experimentada CY, mientras que en los Profesores Principiantes se identifican inconsistencias en cuanto a la integralidad y pertinencia de los contenidos abordados en la práctica. Algunos comentarios de los informantes, que ilustran estos hallazgos, son:

A veces nos concentramos los docentes en tratar de tocar todos los contenidos o transmitir la mayor cantidad, entonces, yo creo que sí son importantes obviamente lógico no es que los pueda obviar, okay pero creo que lo más interesante es el generarlos, creo que el alumno los que vaya generando a partir de la investigación que es investigación lo hace cuando nosotros le llamamos datos de partida del proyecto entonces ellos lo que hacen en los datos de partida es que investigan sobre ese proyecto que se les ha o sobre ese caso que se les ha dado normalmente es un enunciado hay un problema no que hay que resolver... (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad, párr. 8)

“Que depende de la rama en la acá en la carrera porque un área que siento que está bastante débil a nivel de taller es construcción” (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 19).

“a veces por pandemia o porque no siempre se puede deshacer todos los temas en el semestre el estudiante llega con vacíos a la a la clase subsiguiente” (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 12).

“Personalmente también he tenido esa ese esa situación en donde los licenciados nos preguntan si necesitamos algún tema impartir que él no haya tomado en cuenta entonces si nos han sugerido” (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 54).

De acuerdo con autores como Díaz-Barriga (2019), la actualización disciplinar en los contenidos responde a los dilemas contemporáneos. Por su parte, Campos-Sánchez et al. (2022) afirman que la organización coherente de los contenidos orienta el aprendizaje. En esa línea, se requiere mayor formación pedagógico-didáctica en los Profesores Principiantes para garantizar la integralidad y articulación efectiva entre los contenidos teóricos y prácticos.

Así, si bien los profesores declaran una selección y organización de contenidos acorde con el enfoque por competencias, en la práctica se identifican vacíos formativos y desconexión entre temas que sugieren la necesidad de estrategias más efectivas para vincular contenidos, contextos y aplicaciones prácticas de modo integral. Esto fortalecería la significatividad, utilidad y transferibilidad de los aprendizajes para los estudiantes.

4.4.1.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

A grandes rasgos, se observa mayor coherencia entre las teorías declaradas sobre metodologías y las teorías en acción desplegadas en el aula en la Profesora Experimentada CY, mientras que en los Profesores Principiantes, si bien declaran el uso de estrategias activas, en la práctica se identifican brechas para implementarlas efectiva y coherentemente. (Tabla 17)

Tabla 17.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesora Experimentada CY	Profesora Principiante AM	Profesor Principiante VL
Teorías declaradas	- Usa aprendizaje por proyectos, estudio de casos - Recurre a clases magistrales	- Emplea aprendizaje por proyectos y estudio de casos - Usa videos y aula invertida - Busca atender distintos ritmos y estilos	- Combina métodos activos y expositivos - Utiliza aprendizaje basado en proyectos y estudio de casos - La dinámica común es pasiva para estudiantes
Teorías en acción	- Combina actividades individuales y grupales - Revisa y retroalimenta trabajos	- Se usan metodologías activas y estudios de caso - Falta formación pedagógica para facilitar contenidos prácticos - Buscan atender diferentes ritmos de aprendizaje	- Equilibrio entre trabajo individual y grupal - Los estudiantes pueden sugerir mejoras - Metodologías desarrollan competencias

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las declaraciones, tanto de los profesores como de sus estudiantes, las metodologías de enseñanza-aprendizaje consideradas para el abordaje de los contenidos combina actividades individuales y grupales, así como algunas técnicas

que podrían considerarse como tradicionales; en esa línea, los informantes plantean que el empleo de unas u otras metodologías depende de la naturaleza de los espacios de aprendizaje:

“si dejan las clases las hacen como un híbrido una parte la trabajamos de manera individual y una gran parte también se trabaja de manera grupal” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr.45).

“En diseño en la clase de diseño está de proyectos eh está esta metodología de aprendizaje orientado a proyectos creo que se llama pero a través de todo el semestre que se tiene un proyecto o dos proyectos antes que tenía tres proyectos cuando yo estudiaba se van abordando de diferentes formas digamos ya cosas puntuales sobre todo y lo típico que ha sido en diseño es revisar el proyecto hacer revisión las revisiones cada clase de forma individual o en grupos pequeños a los estudiantes y ver cómo es el avance el avance...” (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 19)

“Creo que eso depende mucho de la clase y el tipo de maestro porque si hay clases en los que trabajamos más individualmente y probablemente sea para que uno pueda adaptar todo ese conocimiento a su manera de trabajar la manera de trabajar propia y también hay clases en donde ya se trabaja en equipo...” (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 44).

Estos resultados son respaldados por la literatura, donde Garritz y Trinidad-Velasco (2022), por citar algunos autores, plantean que la combinación de actividades individuales y colaborativas fomenta el aprendizaje integral. Por su parte, De la Salle et al. (2013) señalan que un modelo mixto con clases magistrales y actividades prácticas puede ser adecuado. En esa línea, se requiere mayor formación pedagógico-didáctica en los Profesores Principiantes para implementar estrategias activas de modo situado y efectivo.

Desde este escenario, aunque los profesores verbalizan el uso de metodologías variadas según un modelo constructivista, en la práctica se hallan brechas entre dicho ideal y su aplicación concreta, evidenciando la necesidad de desarrollar mayores competencias didácticas para gestionar métodos activos de acuerdo a las necesidades contextuales y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

4.4.1.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura respecto a la evaluación

De manera general se observa que los profesores principiantes reportan algunas inconsistencias entre lo que dicen y lo que en realidad llevan a la práctica estos docentes. (Tabla 18)

Tabla 18.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Arquitectura sobre la Evaluación de los aprendizajes

	Profesora Experimentada CY	Profesora Principiante AM	Profesor Principiante VL
Teorías declaradas	- Realiza evaluación formativa y sumativa - Utiliza coevaluación y rúbricas	- Emplea evaluación formativa y sumativa - Usa rúbricas y listas de cotejo - Toma decisiones a partir de resultados	- Aplica evaluación continua con listas de cotejo y rúbricas - La coevaluación aumenta el involucramiento
Teorías en acción	- Brindan retroalimentación pero no comparten calificaciones - Revisan y retroalimentan trabajos	- No se comparten criterios claros ni retroalimentación oportuna - Se prioriza evaluación de contenidos - Faltan formativas y feedback cualitativo	- En teóricas predomina evaluación sumativa - Se necesita más retroalimentación - Uso de rúbricas

Fuente: Elaboración propia

Se observan mayores inconsistencias entre las teorías declaradas sobre evaluación y las teorías en acción desplegadas en la práctica por los Profesores Principiantes, en comparación con la Profesora Experimentada CY.

Estas brechas en los profesores noveles se relacionan con falta de claridad de criterios, énfasis en contenidos sobre aprendizajes integrales, y necesidad de retroalimentación cualitativa más oportuna y sistemática durante el proceso de enseñanza.

Algunos comentarios de profesores y estudiantes respecto a lo anterior, son:

“Me siento casi como un evaluador externo y no tanto como un profesor de esa clase.” (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 46).

“Entonces si tal vez en esa parte pero como le digo cuando llega esa clase hace como año y medio no sé ahora cómo estarán entonces si ahí me parecen esa parte de los diseños asistidos por computadora” (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 73).

“Lo más común es que le dé la nota nada más del examen con eso la mayoría nos da la nota del examen que las clases teóricas claro a las prácticas pues nada en la clase teórica lo más que hacen es nota el examen pero nada de acumulativo.” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 91).

En este orden de ideas, López Pastor y Pérez Pueyo (2017) plantean que la evaluación debe concebirse como una valoración continua integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Brown y Harris (2013) señalan la necesidad de combinar distintos agentes, finalidades e instrumentos. En esa línea, se requiere

mayor formación a los Profesores Principiantes sobre evaluación formativa y auténtica.

Como puede apreciarse, si bien los profesores verbalizan un sistema evaluativo alineado con el modelo constructivista, en la acción concreta aún se distingue un predominio de valoraciones sumativas, discretas y desvinculadas del aprendizaje integral, evidenciando la necesidad de competencias para implementar efectivamente una evaluación continua, cualitativa y orientada hacia la mejora.

4.4.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología

Respecto a los profesores del Departamento de Odontología, se identifica de manera general, un buen grado de coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de ambos profesores; no obstante, también se identifican algunas divergencias y aspectos de mejora, como se detalla a continuación.

4.4.2.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con los resultados del estudio, ambos profesores del Departamento de Odontología manifiestan planificar sistemáticamente sus clases; asimismo, como parte de sus teorías en acción se identifica que, efectivamente, ambos comparten y aplican el criterio de flexibilidad en sus planificaciones, considerando las características de sus estudiantes. (Tabla 19)

Tabla 19.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesora Experimentada L	Profesor Principiante S
Teorías declaradas	- Enfatiza la reflexión y revisión de la planificación - Resalta mantener la planificación actualizada e innovarla - Indica considerar la experiencia profesional para motivar a los estudiantes - Menciona la importancia de contextualizar los contenidos	- Declara tomar en cuenta contexto, necesidades y modelo educativo - Asegura realizar un diagnóstico inicial de los estudiantes - Dice basarse en el plan de estudios para identificar contenidos - Señala elaborar estrategias de enseñanza y evaluación
Teorías en acción	- Comparte y explica detalladamente la planificación - Atiende sugerencias de los estudiantes para mejorarla - Los estudiantes confirman que les muestra la organización de actividades y temas desde el inicio - En las observaciones se enfocó en la exposición de contenidos por la profesora	- Presenta la planificación al inicio, con poca flexibilidad ante imprevistos - Prioriza el cumplimiento eficiente de lo programado - Los estudiantes perciben cierta rigurosidad en el seguimiento de la planificación - En la observación hizo énfasis en cumplir la programación

Fuente: Elaboración propia

En sus declaraciones verbales, la Profesora Experimentada L enfatiza la importancia de reflexionar al momento de planificar sus clases, resaltando así una planificación sistemática. Por su parte, sus teorías en acción evidencian que, efectivamente comparte y explica la organización de actividades y contenidos con sus estudiantes desde el inicio, como confirmaron durante el grupo focal:

“hacer una reflexión [orientada a definir] qué debo de enseñar, cómo debo enseñar este contenido y cómo lo voy a evaluar” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada, párr. 13)

“siempre al principio de cada clase [...] nos muestran a una organización de la clase” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 15).

En cuanto al Profesor Principiante S, si bien verbalmente señala la importancia de considerar en la planificación el plan de estudios, de manera flexible, en la práctica muestra poca flexibilidad ante imprevistos:

“[considero] lo que es el plan de estudios para saber [de qué] trata la materia y qué es lo que el plan de estudios está pidiendo” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 10), , según lo expresado por los estudiantes:

“desde un inicio nos brindan la pauta de cómo va a ser la clase, siempre es bueno tener como un instructivo o el temario” (Estudiante 2, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 16).

En línea con estos hallazgos, Brown (2014) postula que la toma de decisiones sobre los elementos del proceso educativo es parte fundamental de la planificación, considerando el contexto y necesidades de los estudiantes. Asimismo, el autor señala que involucrar a los alumnos en el proceso de planificación puede enriquecer su aprendizaje y desarrollo de habilidades metacognitivas.

En la misma línea, Schön (1998) plantea que la planificación docente debe considerar el contexto particular, por lo que debe ser flexible a las opiniones y aportes de los estudiantes para mejorarla. La evidencia sugiere que la Profesora Experimentada L planifica con una perspectiva sistemática y reflexiva, abierta al diálogo con sus alumnos, tal como plantean los autores. En contraste, el Profesor Principiante S muestra un interés principal en el cumplimiento eficiente de la programación, descuidando la comprensión y desarrollo individual de los aprendices.

En este caso, puede afirmarse que la Profesora Experimentada L muestra mayor coherencia entre sus teorías declaradas sobre la importancia de la reflexión y mejora continua de la planificación didáctica, con sus teorías en acción donde efectivamente involucra a los estudiantes y considera sus aportes para enriquecer

el proceso educativo. Por su parte, el Profesor Principiante S verbaliza cierta consideración del contexto e involucramiento de los alumnos, pero en la práctica prioriza la eficiencia, por lo que podría profundizar en la incorporación de principios de la planificación reflexiva y situada que plantean los autores.

4.4.2.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología respecto a los contenidos didácticos

Al contrastar las teorías declaradas y las teorías en acción de los docentes del Departamento de Odontología, se identifica que la profesora experimentada organiza los contenidos de manera progresiva y coherente, al tiempo que busca fomentar en sus estudiantes relacionar estos contenidos con la práctica y contextualizarlo con otros espacios de aprendizaje.

Por su parte, el profesor principiante parte de los conocimientos previos que sus estudiantes debieron haber alcanzado en asignaturas anteriores; también se percibe que organiza los contenidos secuencialmente, tal como lo hace su colega. (Tabla 20)

Tabla 20.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la selección y organización de los Contenidos

	Profesora Experimentada L	Profesor Principiante S
Teorías declaradas	- Prioriza contenidos que faciliten desempeño en otras materias - Enfatiza en motivar con su experiencia profesional - Programa una progresión coherente de contenidos - Busca despertar interés con ejemplos	- Basa selección en necesidades y vacíos de los estudiantes - Respeta progresión de complejidad del plan de estudios - Señala limitaciones de recursos - Toma en cuenta prerrequisitos de aprendizaje
Teorías en acción	- Presenta contenidos progresivos y motivadores - Inicia con explicaciones básicas, luego aborda temas complejos - Emplea ejemplos para motivar a los estudiantes - Observaciones evidencian coherencia en progresión de complejidad	- Estudiantes perciben contenidos relevantes y actualizados - Valoran complejidad progresiva entre parciales - Profesor considera sugerencias para mejorar contenidos - Observaciones: progresión de simple a complejo

Fuente: Elaboración propia

En las teorías declaradas de la Profesora Experimentada L se plantea que, al seleccionar los contenidos, prioriza tanto el aprendizaje como la aplicación de los contenidos en contextos cercanos a la realidad, a la vez que busca relacionarnos con otros espacios de aprendizaje. Según los estudiantes, los contenidos se presentan en una complejidad ascendente, y consideran que se incorporan temas actualizados.

De la misma forma, en ese sentido, como se observó al contrastar las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores respecto a la planificación, se identifica una organización progresiva y coherente de los contenidos por parte de ambos profesores, denotando de esta manera, un interés en la interrelación curricular de los contenidos, a partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes:

*“Que lo aprendan [el contenido] pero que también lo apliquen a la otra asignatura” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad, párr. 9);
“cómo puedo aplicar este tema, a otras materias” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada, párr. 17*

“[Inicia] explicando cuáles son los objetivos de esa clase lo básico después hacemos una práctica” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40)

“[Considero] lo que se pudieron haber tocado en las clases previas para poderles dar un reforzamiento de ciertas áreas nuevas” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 13); trato de llevarlo de lo más eh de lo más elemental, de los temas elementales a lo más específico” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 15).

Las teorías declaradas representan principalmente el discurso verbal de ambos profesores sobre los criterios que siguen para seleccionar y organizar los contenidos; por ejemplo, el Profesor Principiante S manifestó que respeta el orden en su planificación.

En ese sentido, las teorías en acción evidencian la coherencia entre dichos criterios y el abordaje de los contenidos que realizan en la práctica, según la percepción de los estudiantes. Al respecto, en las sesiones de observación realizadas con la Profesora Experimentada L se aprecia que comienza explicando conceptos básicos para luego abordar otros más complejos, siendo esto coherente con la interrelación curricular y progresión que manifiesta en sus teorías declaradas. Por su parte,

Según Ausubel (2002), la progresión cognitiva en los contenidos requiere ir de los más generales e inclusivos a los más detallados y específicos. Para Zabala (2008), la interrelación entre contenidos de diferentes materias promueve aprendizajes significativos.

Puede afirmarse, en ese orden de ideas, que ambos profesores evidencian coherencia entre sus criterios declarados de selección y organización de contenidos, con la forma en que efectivamente abordan la progresión de complejidad y vinculación entre temáticas en sus respectivas asignaturas. Esto denota un esfuerzo por promover en los estudiantes la construcción de aprendizajes con sentido. Sin embargo, el Profesor Principiante S podría enriquecer más sus

estrategias para activar saberes previos antes de incorporar nuevos contenidos, principio clave del aprendizaje significativo.

Desde este escenario, los hallazgos sugieren que tanto la Profesora Experimentada L como el Profesor Principiante S manifiestan un interés en la organización progresiva e interrelación de los contenidos para promover la significatividad del aprendizaje en los estudiantes. No obstante, el Profesor Principiante S podría profundizar sobre el uso de organizadores previos y otras estrategias para activar más el conocimiento antecedente de los alumnos.

4.4.2.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Sobre la metodología, se identifica que, por un lado, el Profesor Principiante S da especial valor a la promoción del aprendizaje autónomo en sus estudiantes, mientras que la Profesora Experimentada L hace énfasis en un aprendizaje activo, con prácticas vinculadas a situaciones reales. En esa línea, en la práctica, ambos profesores coinciden en varios puntos, por ejemplo, en la aplicación de métodos tanto individuales como grupales. (Tabla 21)

Tabla 21.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesora Experimentada L	Profesor Principiante S
Teorías declaradas	- Promueve aprendizaje activo con prácticas vinculadas a situaciones reales - Emplea su experiencia profesional para motivar el interés de los estudiantes - Enfatiza en metodologías activas y motivadoras - Valora la participación activa de los estudiantes	- Utiliza principalmente clases prácticas por la naturaleza de la asignatura - Trata de promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes - Recurre a la investigación y sustentación de hallazgos como estrategia - Realiza demostraciones personalizadas a grupos con dificultades
Teorías en acción	- Organiza actividades de interacción grupal - Equilibra entre trabajo individual y en equipo - Implementa cambios metodológicos sugeridos - Sesión observada: consulta puntos de vista de los estudiantes	- Estudiantes perciben una metodología interactiva, con actividades colaborativas - Valoran la combinación de trabajo individual y grupal - El profesor muestra poca flexibilidad en la práctica- Sesión observada: asigna proyectos con alta participación

Fuente: Elaboración propia

En sus declaraciones verbales, la Profesora Experimentada L enfatiza la importancia de promover metodologías de aprendizaje activas, como por ejemplo el aprendizaje basado en proyectos, a partir de las cuales se relacione la teoría con la

práctica y, con ello, motivar la participación de sus estudiantes, tal como lo corroboran sus estudiantes; asimismo, comenta que promueve el trabajo cooperativo:

“hacer una práctica y vuelvo y vamos a volver y vamos a ver esta fotos” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad, párr. 12); “el aprendizaje basado en proyectos o el estudio de casos” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad, párr. 14)

“no todo era solo leer, leer, leer, leer y ya sino que discutirlo entre nosotros hacer diferentes grupos” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40).

“en esta clase si nosotros trabajamos bastante en equipo” (Estudiante 2, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 44).

Por su parte, el Profesor Principiante S afirma asignar a sus estudiantes algunas actividades de tipo investigativo, para promover el aprendizaje autónomo; asimismo, manifiesta ser flexible ante los imprevistos; sin embargo, no todos los estudiantes concuerdan con ello, a pesar de valorar que la metodología empleada por el profesor sea interactiva:

“trabajos de investigación propios del área donde estoy trabajando” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 20).

El mismo profesor también manifiesta promover la resolución de casos, lo cual está acorde a la percepción de los estudiantes sobre las actividades colaborativas que implementa.

Partiendo de lo anterior, puede afirmarse que las teorías declaradas representan el énfasis verbal de ambos profesores en estrategias activas, confirmado en las teorías en acción, aunque en el Profesor Principiante S se aprecia una cierta rigidez.

En línea con estos hallazgos, según López (2021), las metodologías activas requieren que el docente muestre apertura ante imprevistos, flexibilizando la planificación. Esto resulta evidente por parte de la Profesora Experimentada L, quien evidencia mayor coherencia entre su discurso al respecto y una implementación adaptable a las necesidades emergentes durante la sesión. Por su parte, el Profesor Principiante S verbaliza principios de aprendizaje activo pero en la práctica prioriza la rigurosidad, por lo que podría fortalecer más su capacidad de flexibilizar la planificación para potenciar la participación significativa.

En este caso puede confirmarse una mejor articulación entre la declaración de principios de aprendizaje activo y situado de la profesora experimentada, con una implementación metodológica observable en la práctica, abierta a ajustes para responder a las necesidades contextuales, mientras que en el profesor principiante

se evidencia algún grado de incongruencia con respecto a la importancia atribuida a la participación activa de los estudiantes y la consideración de su contexto, dado que en su accionar denota énfasis en mantener una práctica bastante sistemática, considerando escasamente los acontecimientos inesperados.

4.4.2.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología respecto a la evaluación

Los hallazgos encontrados al contrastar las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores, sobre la evaluación de los aprendizajes, muestran que la profesora experimentada tiene una visión más integral de la evaluación, considerándola como un proceso continuo que se integra al proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, el profesor principiante tiene una visión más centrada en el aprendizaje adquirido, que se refleja en su énfasis en la evaluación de desempeños. Estos hallazgos sugieren que la experiencia docente puede influir en las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes.

En términos prácticos, esto se traduce en que la Profesora Experimentada L utiliza una variedad de estrategias de evaluación, que incluyen rúbricas, matrices de valoración y retroalimentación continua, para proporcionar a sus estudiantes información sobre su progreso y ayudarlos a mejorar su aprendizaje. En cambio, el Profesor Principiante S utiliza principalmente rúbricas y retroalimentación individualizada, lo que puede limitar su capacidad para conocer el desempeño de todos sus estudiantes. (Tabla 22)

Tabla 22.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Odontología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesora Experimentada L	Profesor Principiante S
Teorías declaradas	- Aplica evaluación continua integrada al proceso de enseñanza - Alinea la evaluación con la metodología empleada - Reduce énfasis en lo teórico y prioriza habilidades - Retroalimenta constantemente	- Realiza evaluación de proceso, continua y formativa - Utiliza rúbricas pero enfatiza en el aprendizaje - Hace retroalimentación individualizada - Observa cambios de actitud en los estudiantes
Teorías en acción	- Proporciona rúbricas y matrices de valoración - Enfatiza la evaluación de desempeños - Retroalimenta de manera continua - Reconoce analizar sus prácticas para mejorar	- Estudiantes tienen claridad sobre criterios de evaluación - Perciben un énfasis en el aprendizaje adquirido - Valoran la retroalimentación recibida - Se realizan evaluaciones diagnósticas

Fuente: Elaboración propia

En sus declaraciones, la Profesora Experimentada L manifiesta priorizar ciertas estrategias evaluativas y contenidos, así como la forma en que los evalúa, según

se evidencia en la entrevista. Asimismo, expresa su preferencia por evaluar los desempeños antes que instrumentos teóricos exclusivamente. En la práctica, los estudiantes corroboran que les proporciona rúbricas y enfatiza en la evaluación de las actividades.

“hago una selección [de estrategias evaluativas y contenidos] y cómo lo voy a evaluar” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“[prefiero] evaluarles esa práctica a ponerle un examen teórico” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad, párr. 10)

Por su parte, el Profesor Principiante S señala que aplica la rúbrica pero no de forma sumativa sino valorando el proceso, tal como afirmó en la entrevista. En sintonía, los estudiantes manifiestan que al entregar las planificaciones de clases también reciben una rúbrica, evidenciando la evaluación formativa declarada.

“[aplico] la rúbrica [para valorar] el proceso” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29)

“como entregan la planificación de clases, también entregan una rúbrica” (Estudiante 3, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 55)

Las teorías declaradas de ambos profesores denotan un interés en la evaluación continua, integrada y auténtica. Las teorías en acción ratifican la implementación de evaluaciones diagnósticas y formativas, con énfasis en desempeños y retroalimentación más que en contenidos teóricos, como verbalizan los docentes.

El hecho de que la Profesora Experimentada L manifieste una preferencia por evaluar la práctica es congruente con lo que plantean los estudiantes, al señalar que “no todo era solo leer” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40), evidenciando una evaluación de habilidades.

Asimismo, el Profesor Principiante S declara que al evaluar valora “la transmisión [de conocimientos] y ver cómo ellos lo ponen en práctica” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29), en línea con la percepción de los alumnos sobre el énfasis en el aprendizaje adquirido.

Según Anijovich y González (2011), la evaluación auténtica se centra en desempeños observables en contextos reales. En esa línea, ambos profesores muestran coherencia entre sus teorías declaradas que enfatizan este tipo de evaluación continua e integrada, y sus teorías en acción, enfocadas en evidenciar el aprendizaje a través de desempeños y retroalimentación más que memorización de contenidos.

Desde este contexto, puede afirmarse que tanto la profesora experimentada como el principiante evidencian congruencia entre sus declaraciones sobre la importancia de una evaluación formativa y auténtica, con la aplicación efectiva de ese modelo evaluativo según la percepción y valoración de los propios estudiantes, quienes destacan el uso de rúbricas, la retroalimentación frecuente y el énfasis en el aprendizaje evidenciado más que en la repetición de contenidos teóricos.

4.4.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia

Al contrastar las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia se evidenció, a grandes rasgos, una mayor coherencia e innovación por parte de la profesora experimentada, mientras que su colega principiante se enfoca más en el cumplimiento de la normativa institucional y, en particular, del departamento.

En ese orden de ideas, a continuación se revisan los hallazgos que, de manera detalla, se identificaron en cuanto a la planificación, contenidos, metodología y evaluación, verificando el grado de coherencia entre lo que dicen y lo que en realidad hacen en la práctica.

4.4.3.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tal como muestran los resultados al comparar las teorías declaradas y las teorías en acción de la Profesora Experimentada R y el Profesor Principiante B del Departamento de Historia, en relación al proceso de planificación didáctica, se puede observar que la primera tiene una perspectiva más amplia de la planificación, entendiéndola como un proceso organizado y sistemático que implica reflexionar previamente sobre los contenidos y estrategias de enseñanza. Por su parte, el profesor principiante presenta una visión más centrada en los lineamientos formales y documentos preestablecidos, lo que se refleja en su énfasis en seleccionar contenidos y objetivos mínimos. (Tabla 23)

Tabla 23.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
Teorías declaradas	- Asume planificación como proceso sistemático y organizado - Implica reflexión previa sobre qué y cómo enseñar - Realiza selección de contenidos, objetivos, actividades, recursos y evaluación - Considera competencias y conductas observables - Busca plantear estrategias motivadoras e interactivas	- Basa planificación en normativa y documentos preestablecidos - Considera objetivos y contenidos mínimos - Amplía y actualiza bibliografía sugerida - Modifica contenidos y actividades según realidad

	Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
Teorías en acción	- Estudiantes perciben planificación clara y organizada - Se ajusta a competencias y objetivos de la asignatura - Evidencia planificación estructurada en la observación - Reconoce la relevancia de planificación y formación pedagógica	- Estudiantes perciben esquematización y falta de actualización - Programación didáctica evidencia desarrollo estructurado - Muestra interés en mejorar estrategias didácticas - Fomenta competencia de investigación y escritura

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos encontrados revelan mayor coherencia en la Profesora Experimentada R entre su perspectiva de asumir la planificación didáctica como un proceso sistemático y organizado, lo que se evidencia en las percepciones de sus estudiantes, quienes consideran sus programaciones didácticas (guías docentes) como claras y organizadas:

“Empiezo a hacer como todo un mapa donde digo contenidos objetivos actividades recursos e instrumentos de evaluación entonces para mí la planificación es directamente un proceso” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Los profesores suelen decir con anterioridad los que se va a dar e incluso los eventos así como una presentación o una prueba se nos ante se nos da el aviso de semana a semana.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 1).

En cambio, en el Profesor Principiante B se aprecian divergencias entre su referencia a “considerar normativa y documentos preestablecidos para planificar” y la “esquematización percibida” por los estudiantes:

“Básicamente partimos o tomo como referencia lo que son las normas académicas es eh pues un elemento vital verdad así como el modelo el educativo de la universidad y también me gusta tener siempre a mano lo que es el plan de estudio de la carrera cuando estoy impartiendo una materia” (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Bueno desde mi punto de vista pienso que es una es lo hacen de una manera muy esquematizada también utilizan muchos temas diría yo que ya están por sentados” (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 15).

Según Martínez y López (2023), la planificación didáctica requiere de una reflexión crítica del docente sobre su labor educativa, aspecto presente en la profesora experimentada, pero no en el profesor principiante. Por su parte, Leal-Soto y Ferrer-Mave (2020), la planificación didáctica requiere de una reflexión crítica del docente sobre su práctica educativa. La Profesora Experimentada R muestra esta reflexión, mientras el Profesor Principiante B aun se enfoca en aspectos técnicos.

Estos hallazgos sugieren que la experiencia docente podría influir en las concepciones sobre el proceso de planificación didáctica. La Profesora Experimentada R, con mayor práctica, ha desarrollado una visión más amplia de la planificación que le permite concretar un proceso reflexivo y completo. Por otro lado, sería oportuno que el Profesor Principiante B analice las divergencias entre sus teorías declaradas y en uso sobre planificación didáctica, para determinar qué aspectos debe mejorar y lograr coherencia entre su discurso y desempeño pedagógico.

4.4.3.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia respecto a los contenidos didácticos

De acuerdo con los resultados del contrasta entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre los criterios para seleccionar y organizar los contenidos didácticos, se identifica que la Profesora Experimentada R tiene una visión más integral de la selección y organización de los contenidos, que la considera como un proceso dinámico que se adapta a las necesidades y características de los estudiantes. En cambio, el Profesor Principiante B tiene una visión más centrada en los contenidos mínimos establecidos en el programa académico, lo que se refleja en su énfasis en la selección de contenidos conceptuales.

Respecto a lo anterior, se observa que la profesora experimentada considera la relevancia de los contenidos en función de las necesidades y características de los estudiantes, la pertinencia para el desarrollo cognitivo de estos, y la actualidad y vinculación de dichos contenidos con la realidad, mientras que el profesor principiante se enfoca en la selección de contenidos conceptuales, los cuales considera más relevantes para el aprendizaje de la historia. (Tabla 24)

Tabla 24.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la selección y organización de los contenidos

	Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
Teorías declaradas	- Selecciona contenidos del programa académico - Actualiza contenidos cuando lo considera necesario - Busca vincular contenidos con la actualidad - No declara dificultades para abordar contenidos - Asegura organizarlos en unidades temáticas relacionadas	- Presenta lista detallada de contenidos por unidad - Establece contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales - Realiza evaluación diagnóstica de conocimientos previos - No especifica análisis de resultados para modificar contenidos
Teorías en acción	- Estudiantes perciben contenidos actualizados y progresivos - En análisis de caso reconoce limitaciones en métodos para contenidos	- Estudiantes perciben contenidos redundantes y desactualizados - No se evidencian estrategias para activar conocimientos previos

Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
- En observación se evidencia presentación estructurada de contenidos	

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia mayor coherencia en la Profesora Experimentada R entre su declaración de vincular los contenidos a situaciones actuales y la percepción de contenidos actualizados por los estudiantes. En cambio, en el Profesor Principiante B se observan divergencias entre la lista detallada de su programación y la percepción de contenidos redundantes y desactualizados manifestada por sus estudiantes en el grupo focal:

“En primer lugar siempre me voy a sentar en lo que es el programa verdad, o sea soy muy cuidadosa de llevar prácticamente dentro de ese proceso de enseñanza aprendizaje”. (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 13)

“En el apartado virtual si puedo decir que a veces el contenido es bastante repetitivo”. (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 2.1)

Asimismo, la profesora experimentada declara no tener dificultades para abordar los contenidos, mientras que el profesor principiante no especifica el análisis de resultados de la evaluación diagnóstica para modificarlos. Esto revela diferencias en la reflexión sobre los contenidos.

Al respecto, Porlán y Rivero (2020) manifiestan que la selección de contenidos debe ser rigurosa, evitando enciclopedismo o superficialidad. El análisis del caso ficticio denota que la profesora tiene conciencia de esta responsabilidad. Por su parte, Medina y Rigo (2019) señalan que una de las dimensiones donde con más frecuencia se evidencian inconsistencias entre las teorías declaradas y en acción de los docentes universitarios, es en torno a los contenidos y su tratamiento en el aula, aspecto que según Jara et al. (2019), evidencia diferencias en la reflexión sobre los contenidos como un elemento central del quehacer docente.

Desde este contexto, se evidencia mayor coherencia entre la declaración de la Profesora Experimentada R de vincular los contenidos a situaciones actuales, y la percepción de contenidos actualizados manifestada por sus estudiantes, de acuerdo con lo planteado por Sáez y Cortés (2019) respecto a la importancia de articular los saberes tácitos de los profesores con sus fundamentos teóricos. Desde este contexto, sería pertinente que el profesor principiante considere promover aprendizajes significativos acordes a un enfoque constructivista.

4.4.3.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Al contrastar las declaraciones de los profesores y sus acciones didácticas respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se observa que la Profesora Experimentada R tiene una visión más constructivista de la enseñanza, la cual considera como un proceso activo y participativo en el que el estudiante es el centro del aprendizaje; en cambio, el Profesor Principiante B refleja una visión más tradicional de la enseñanza, considerándola como un proceso unidireccional, donde el profesor es el transmisor del conocimiento.

Esto queda en evidencia en la implementación de variedad de estrategias metodológicas que declara la profesora experimentada, y que incluyen debates, foros virtuales, aula invertida, entre otras, y en las declaraciones de aplicación de métodos como la lección magistral y otros que fomentan más un aprendizaje pasivo y receptivo en los estudiantes. (Tabla 25)

Tabla 25.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
Teorías declaradas	- Declara uso de conferencias, debates, foros virtuales, aula invertida - Busca promover aprendizaje autorregulado y colaborativo - Manifiesta interés en cambiar paradigma de educación tradicional - Valora positivamente formación pedagógico-didáctica	- Declara enfoque constructivista y ecléctico - Aplica técnicas como cuadros sinópticos y exposiciones - Utiliza aula virtual solo para comunicación - Manifiesta interés en metodologías como aprendizaje invertido
Teorías en acción	- Estudiantes perciben metodologías innovadoras y activas - Se permite sugerir cambios metodológicos - En programación se evidencia aplicación de diversas metodologías	- Estudiantes perciben debilidad en metodologías activas y uso de tecnologías - En programación prevalecen acciones didácticas limitadas

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia mayor coherencia en la Profesora Experimentada R entre su declaración de aplicar metodologías activas y la percepción de innovación metodológica manifestada por los estudiantes. En cambio, las limitaciones percibidas por los estudiantes del profesor principiante contrastan con su declaración de interés en estrategias como el aprendizaje invertido.

Asimismo, mientras la profesora evidencia en la práctica la aplicación de diversas metodologías, en la programación del Profesor Principiante B prevalecen acciones didácticas limitadas. Esto revela inconsistencias entre sus teorías declaradas y en

acción sobre mediación pedagógica, en línea con los planteamientos de Hevia et al. (2019) y Márquez (2021).

“Utilizo mucho el debate verdad, y el foro aprovechando que el campus virtual nos ha permitido eh utilizar el aula virtual”. (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53)

“Eh bueno eh yo utilizo hasta donde las circunstancias lo permiten lo que es el constructivismo pero también me gusta hacer yo creo que es por un asunto más de estilo de vida me gusta ser ecléctico”. (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 18)

“Pues en el tema de metodología yo siento que a veces los profesores buscan innovar para que el alumno no vea la clase como un reto sino que ellos nos dan hincapié a resolver una idea”. (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 3.1)

“Yo creo que poner eso en práctica eh en eso y considero que está un poquito ahí eh verdad faltando eso el tema de tecnología tal vez”. (Grupo focal con estudiantes, Informante 5, párr. 22)

En ese orden de ideas se observa, por el lado de la profesora experimentada se evidencia una programación que considera la aplicación de diversas metodologías activas, a diferencia de la del profesor principiante, cuya programación muestra acciones didácticas más limitadas.

De acuerdo con estos resultados, podría afirmarse que la experiencia docente incide en las concepciones sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la profesora ha desarrollado una visión más constructivista de la enseñanza, que le permite emplear una variedad de estrategias metodológicas activas y participativas, que promueven un aprendizaje más significativo y duradero en los estudiantes; en cambio, el profesor principiante parece centrarse en metodologías tradicionales como un mero requisito administrativo, sin darle la respectiva importancia como herramienta para la mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

4.4.3.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia respecto a la evaluación

En relación a la evaluación, al contrastar las declaraciones y las acciones de los profesores se observa una variedad de estrategias de evaluación: la Profesora Experimentada R utiliza rúbricas, matrices de valoración y retroalimentación continua, y otros instrumentos para proporcionar a sus estudiantes información sobre su progreso y ayudarlos a mejorar su aprendizaje; por su parte, el Profesor Principiante B hace un uso predominante de rúbricas, y la retroalimentación la

realiza de manera individualizada, lo que puede limitar su capacidad para valorar y aportar al desempeño de todos sus estudiantes. (Tabla 26)

Tabla 26.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Historia sobre la evaluación de los aprendizajes

	Profesora Experimentada R	Profesor Principiante B
Teorías declaradas	- Utiliza técnicas tradicionales y alternativas de evaluación - Enfatiza en retroalimentación formativa - Concibe evaluación como parte de formación integral - Señala limitaciones para implementar autoevaluación por falta de valores y madurez	- Indica alinear evaluación con objetivos de aprendizaje - Usa cuestionarios, listas de cotejo y rúbricas - Aplica evaluación diagnóstica, formativa y sumativa - Valora dimensión ética de la evaluación
Teorías en acción	- Estudiantes perciben claridad en criterios de evaluación - Reconoce en caso limitaciones en formas de evaluación	- Estudiantes perciben sistema de evaluación estandarizado y centrado en contenidos - En programación predomina evaluación sumativa

Fuente: Elaboración propia

Según lo analizado respecto a los profesores del Departamento de Historia, se aprecia mayor coherencia en la profesora experimentada entre su énfasis declarado en la retroalimentación formativa y la percepción de claridad en los criterios de evaluación manifestada por los estudiantes:

*“El aprendizaje colaborativo el estudiante tiene la capacidad de poder reconstruir y construir nuevos conocimientos a través de esa interacción”.
(Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 16)*

“Si está bien organizado sí porque uno no se espera ninguna actividad por sorpresa y en caso que alguien tenga que reponer alguna actividad ellos ya no los han dejado saber desde el inicio de la clase”. (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 4.2)

En cambio, se observan discrepancias entre las declaraciones del profesor principiante respecto a sus declaraciones de alinear la evaluación con los objetivos y aplicar formativa, y las limitaciones que él mismo reconoce al respecto, así como la percepción de predominio de lo sumativo reportada por sus estudiantes.

*“Eh cuando doy la clase por el la plataforma por el aula virtual por ejemplo yo siempre he querido trabajar con eh mapas conceptuales, cuadros sinópticos pero todavía no he adquirido las competencias verdad para poder diseñarlo”.
(Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 29)*

“Yo diría que contenido ya que todas las evaluaciones siempre se va a basar tal vez en cuanto información pudimos retener y no realmente lo que

podemos haber aprendido en esta clase”. (Grupo focal con estudiantes, Informante 1, párr. 78)

De acuerdo con lo planteado por Moreno (2020) acerca de orientar la evaluación a la mejora continua, la profesora experimentada demuestra haber avanzado en un enfoque más integral, a diferencia del profesor principiante. Esta situación evidencia, según Fernández-de-Castro et al. (2023), la necesidad de fortalecer la formación del Profesor B en este campo, de manera que logre mayor coherencia entre sus concepciones evaluativas y su práctica docente.

Desde este contexto, puede afirmarse que, para la profesora experimentada, la evaluación es un proceso integral y continuo de enseñanza y aprendizaje, en cambio, su colega principiante tiene una visión más centrada en el aprendizaje adquirido, que se refleja en su énfasis en la evaluación de desempeños.

Asimismo, los criterios de evaluación considerados por los dos profesores difieren en términos de enfoque: para la Profesora Experimentada R, la evaluación tiene un enfoque más holístico, que considera una variedad de factores, como el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores; por otro lado, el Profesor Principiante B tiene un enfoque más centrado en el conocimiento, que contempla principalmente el grado de adquisición de los contenidos teóricos.

4.4.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología

Al analizar los planteamientos del Profesor Experimentado MR y del Profesor Principiante P del Departamento de Sociología, se observa una mayor coherencia y alineación entre las teorías declaradas y las acciones implementadas por el primero; de manera particular, se identifica que declara y pone en práctica aspectos como la adaptación contextualizada del programa de estudios, el uso de casos para generar discusiones y una evaluación mediante debates y trabajos.

En contraste, en el principiante se evidencia una brecha entre su retórica (enfoques constructivistas, actualización de contenidos, uso de mapas conceptuales, promoción del pensamiento crítico) y lo que sus estudiantes perciben en la realidad (contenidos desactualizados, metodologías tradicionales, evaluación estandarizada).

Esto podría deberse a una mayor trayectoria profesional por parte del Profesor Experimentado MR, lo que le ha permitido ir mejorando progresivamente la coherencia entre sus concepciones pedagógicas y su actuar en el aula. En cambio, al tener menos años en la docencia, el Profesor Principiante P probablemente necesite más práctica y formación para lograr una concordancia mayor entre sus teorías declaradas y sus teorías en acción. En ambos casos, un pensamiento didáctico crítico y reflexivo puede ayudar a analizar las propias prácticas docentes,

y por medio de ello, reducir las brechas existentes entre lo que se declara y las acciones que se ponen en práctica.

4.4.4.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Al contrastar lo que los profesores del Departamento de Sociología dicen, respecto a lo que hacen acerca del proceso de planificación didáctica, así como lo que los estudiantes plantean, se observan algunas diferencias, principalmente en cuanto al nivel de sistematización, organización y contextualización. Por un lado, el profesor experimentado refleja una concepción integral, así como un considerable grado de reflexión previa sobre qué y cómo enseñar; por su parte, el profesor principiante brinda especial importancia a la normativa y lineamientos preestablecidos. (Tabla 27)

Tabla 27.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesor Experimentado MR	Profesor Principiante P
Teorías declaradas	- Adapta el programa oficial al contexto y necesidades actuales - Considera el diagnóstico inicial de los estudiantes - Se basa en el paradigma socioconstructivista - Contempla dar asesorías y revisar avances - La programación incluye metodología activa y colaborativa	- Toma como base el plan de estudios y contenidos establecidos - Considera los requisitos académicos previos de los estudiantes - Es flexible para actualizar y agregar contenidos - Detalla objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación - La programación podrá modificarse según la necesidad
Teorías en acción	- Los estudiantes perciben generalmente una planificación clara y organizada - En algunos casos los contenidos no se apegan a lo planificado - En la observación no se cubrió totalmente el contenido establecido	- La planificación suele ser organizada y apegada al cronograma - Algunos contenidos parecen estar desactualizados - Se percibe que algunas clases son menos planificadas (más espontáneas)

Fuente: Elaboración propia

El Profesor Experimentado MR evidencia una adaptación contextualizada de la planificación y consideración del diagnóstico inicial de los estudiantes, lo cual se relaciona con el paradigma socioconstructivista declarado. Sin embargo, en la práctica a veces no se cubren todos los contenidos planificados.

En esa línea, el Profesor Principiante P declara tomar como base el plan de estudios, con flexibilidad para modificar la programación. Si bien los estudiantes corroboran su organización, perciben algunos contenidos desactualizados y clases menos planificadas:

“...eso es muy importante porque el rol que juega el sílabo por ejemplo el contenido de lo que uno va a impartir clase es importantísimo porque es la base para es la base o la guía de lo que uno va a darle al estudiante no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“En experiencia experiencia personal he tenido un licenciado que se me socializa una planificación de la clase pero ya una libertad de añadir o quitar un tema pues no que yo recuerde” (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 41).

“Eh los temas que yo imparto por lo mismo que son especializados verdad, por ejemplo cómo le digo a usted no, demografía demografía y distinto por ejemplo a de sigo estudiar matemática no, en del estudiante puede ser quizás o en una asignatura donde el estudiante fuese autodidacta y la va a entender pero por ejemplo el tema como la demografía no entonces yo muchas veces tengo que eh tengo que dar la clase magistral ya doy por ejemplo una clase magistral de 30 minutos para que después con lectura previa ellos puedan eh discutirse [...] si no es en este momento a través de preguntas y y respuestas en ese momento es en la siguiente clase no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 30).

De acuerdo con la literatura, la planificación es un proceso que debe considerar múltiples factores (Howard y Melvyn, 2020) y requiere de una constante reflexión para tomar decisiones oportunas ante situaciones emergentes (Schön, 2016). Mientras el profesor experimentado muestra coherencia entre sus teorías declaradas y acciones, el profesor principiante podría mejorar la actualización de contenidos y prever situaciones imprevistas con mayor reflexión sobre su práctica. En ese sentido, lograr la completa alineación entre la teoría y la acción en planificación demanda un pensamiento crítico y mejora continua.

Para el Profesor Experimentado MR, la planificación es importante debido a tres razones: asegura la coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación; permite adaptar la enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes; y, favorece la reflexión sobre la práctica docente. En cambio, para el Profesor Principiante P, la planificación representa un requisito administrativo, por lo que no la considera como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4.4.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología respecto a los contenidos didácticos

Luego de contrastar las teorías declaradas y en acción de ambos profesores del Departamento de Sociología se identifica, por un lado, que para el Profesor

Experimentado MR, los contenidos deben ser relevantes para las necesidades y características de los estudiantes; asimismo, considera que deben ser organizados de manera lógica y coherente, y también plantea que los contenidos deben estar actualizados y vinculados con la realidad. Por otro lado, el Profesor Principiante P tiene una visión más centrada en los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios. (Tabla 28)

Tabla 28.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la selección y organización de los Contenidos

	Profesor Experimentado MR	Profesor Principiante P
Teorías declaradas	- Actualiza los contenidos con literatura especializada - Revisa continuamente los contenidos - El plan de estudios está desactualizado	- Toma contenidos del plan de estudios - Es flexible para agregar contenidos nuevos o actualizados - Trata de evitar textos repetitivos
Teorías en acción	- Los contenidos suelen ser relevantes - En algunos casos están desactualizados - En la observación introdujo contenidos pertinentes	- Contenidos percibidos como importantes pero a veces repetitivos - Se necesita más actualización en algunos temas - Se observan exposiciones de los estudiantes sobre diversos temas

Fuente: Elaboración propia

Para seleccionar y organizar los contenidos, el Profesor Experimentado MR señala considerar el plan de estudios, aunque reconoce que el mismo está desactualizado; por tanto, manifiesta que uno de los criterios que contempla para seleccionar y organizar los contenidos es la flexibilidad para innovarlos, lo cual es también valorado por los estudiantes.

El mismo profesor declara también otros criterios como la relevancia para las necesidades y características de los estudiantes, la pertinencia para el desarrollo cognitivo, la actualidad y vinculación con la realidad, y la organización en unidades temáticas relacionados. Además, comenta que realiza una revisión periódica de los contenidos, para adaptarlos a las necesidades y características de los estudiantes.

En contraste, el Profesor Principiante P también comenta que si bien parte del plan de estudios establecido para seleccionar y organizar los contenidos, también deja un margen flexible para innovar los mismos; asimismo, asegura que la organización de estos debe ser sistemática y que deben cubrir todos los temas. De acuerdo con los estudiantes, existe una cierta repetición y necesidad de renovar los temas.

“Entonces eh ya basado en literaturas vistas en otras universidades es que trato de actualizar los contenidos de las asignaturas que imparto no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“En el tema de las clases de la carrera creo que últimamente los licenciados se han puesto las pilas en este caso la actualización de temas” (Profesor

Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 32).

“Creo que en ese caso pues como decía [...] es complicado de que esos cambios nosotros como estudiantes los podamos sugerir pues porque no está esa libertad de hacerlo y si la hay pues no sentimos como la apropiación de poder hacerlo pues creo que es uno de los factores también que incide bastante tomar esa decisión de cambio.” (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 59)

Los hallazgos evidencian la necesidad de mayor actualización de contenidos en ambos profesores, así como iniciativas institucionales que permitan vincular las temáticas con los intereses y contextos de los estudiantes (López-Pastor et al., 2019). Según Schön (2016), se requiere evolucionar de la mera transmisión a la generación de conocimientos significativos. Es clave también diversificar contenidos y conectarlos con experiencias y expectativas de los estudiantes (Hattie, 2017).

Desde este escenario, puede identificarse una necesidad urgente de que los profesores, investigadores y autoridades trabajen de manera colaborativa para actualizar el currículum de su carrera, como bien plantea Howard (2020). Asimismo, sería importante desarrollar una mayor reflexión docente para seleccionar contenidos vigentes y significativos, que respondan a las necesidades formativas contemporáneas.

4.4.4.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se perciben algunas diferencias entre lo que plantean y desarrollan el profesor experimentado y el profesor principiante. Para el primero, estos métodos son elementos fundamentales del proceso didáctico, con una alta implicación de los estudiantes en sus aprendizajes.

Por su parte, el profesor principiante, al enfocarse en los aspectos preestablecidos en la documentación que le proporciona el departamento para planificar sus clases. Cabe señalar que desde la mirada de los estudiantes, no siempre estas teorías declaradas se corresponden con las teorías en acción (Tabla 29).

Tabla 29.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesor Experimentado MR	Profesor Principiante P
Teorías declaradas	- Utiliza análisis de casos y discusión en grupos pequeños - Promueve debates e intercambio de perspectivas - Emplea inicialmente la clase magistral - La programación incluye metodología activa y colaborativa	- Parte de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes - Conceptualiza contenidos y los desarrolla gradualmente - Aplica contenidos en análisis de situaciones concretas - Es flexible para modificar estrategias según necesidades
Teorías en acción	- Metodología expositiva con participación estudiantil	- Creciente uso de tecnologías, persisten métodos tradicionales - Método expositivo con participación estudiantil

Fuente: Elaboración propia

El Profesor Experimentado MR declara una metodología activa, colaborativa y práctica, lo cual se evidencia en su programación. Sin embargo, los estudiantes y la observación revelan un método aún expositivo con algo de participación estudiantil. Por su parte, el Profesor Principiante P declara partir de conocimientos previos, desarrollar contenidos gradualmente y aplicarlos a casos concretos, con flexibilidad de estrategias. No obstante, según los estudiantes persisten métodos tradicionales, principalmente en cuanto al profesor principiante, aunque valoran el creciente uso de tecnologías y la disposición de sus profesores a flexibilizar procesos.

“yo lo que utilizo mucho y la discusión entre ellos en la participación o sea en proceso me reúno por grupos y que hago es de que haya un debate no, con respecto al tema que estamos tratando haya una discusión no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 28).

“hay licenciados que son un poco más entendibles que otros” (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 45).

“En términos generales considero que se utilizan los métodos adecuados aunque siempre hay excepciones y puede ser por el estilo de clase de licenciado” (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 48).

En ese orden de ideas, es necesario superar dicotomías entre metodologías transmisivas y constructivistas, como indican Padilla y Garrido (2019), transitando hacia modelos dialógicos, holísticos y complejos. Asimismo, según señalan Howard y Navarro (2021), se requiere más formación docente en métodos centrados en el estudiante y mayor reflexión pedagógica para optimizar el potencial de las TIC y diversificar estrategias metodológicas.

Desde este escenario, consideramos que es clave invertir en procesos formativos que empujen la transformación metodológica del profesorado hacia enfoques más interactivos, participativos y mediados tecnológicamente, ya que las visiones tradicionalistas respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje podrían favorecer un aprendizaje más pasivo y memorístico en los estudiantes.

4.4.4.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología respecto a la evaluación

En función del contraste realizado para en este caso, se identifica una brecha entre la teoría y la práctica: por un lado, el Profesor Experimentado MR manifiesta como parte de sus teorías declaradas, un discurso que se alinea con las recomendaciones contemporáneas sobre la evaluación formativa, que enfatizan la importancia de evaluar los aprendizajes de manera integral, utilizando una variedad de métodos. Sin embargo, sus teorías en acción se centran en la evaluación tradicional mediante pruebas escritas, que pueden no ser lo suficientemente sensibles para evaluar todos los tipos de aprendizajes.

En cuanto al profesor principiante, sus teorías declaradas son más cercanas a la práctica, ya que enfatizan la importancia de la evaluación tradicional mediante pruebas escritas. Sin embargo, sus teorías en acción sugieren que está abierto a utilizar otros métodos de evaluación, como la participación en debates y trabajos grupales. (Tabla 30)

Tabla 30.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Sociología sobre la Evaluación de los aprendizajes

	Profesor Experimentado MR	Profesor Principiante P
Teorías declaradas	- Utiliza evaluación mediante participación en debates y trabajos - En investigaciones, evalúa presentación grupal más preguntas aleatorias - También emplea la evaluación tradicional con pruebas escritas	- Asigna puntajes a diferentes actividades de aprendizaje - Utiliza rúbricas para evaluar actividades - Es flexible en asignación de puntajes - Cambia la evaluación si no mide aprendizajes
Teorías en acción	- Evaluación tradicional mediante pruebas escritas	- Mayormente evaluaciones escritas estandarizadas - No siempre se explican o justifican los resultados - En algunos casos no mide eficientemente aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

La coherencia entre lo que declara y lo que hace el profesor principiante es un signo de que sus prácticas de evaluación están bien arraigadas en sus creencias y valores. Esto es positivo, ya que sugiere que el profesor está comprometido con la evaluación como herramienta para el aprendizaje.

Sin embargo, el hecho de que estas prácticas respondan a metodologías tradicionales de enseñanza implica, primero, una posible limitación del alcance, por parte de los estudiantes, de los aprendizajes que se evalúan. Las pruebas escritas, por ejemplo, se centran principalmente en el aprendizaje factual y conceptual, mientras que otros métodos de evaluación, como la participación en debates y trabajos grupales, pueden evaluar también el aprendizaje procedimental y actitudinal:

“Muy metódico no muy acorde al a lo que piden la universidad evaluación escrita no este siguen lo único que en algunas clases no ha habido relaciones escritas han sido más trabajos prácticos no” (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 65).

Al respecto, se encontraron en el profesor experimentado teorías declaradas a partir de las cuales manifiesta implementar una evaluación combinada entre participativa tradicional y escrita; no obstante, los estudiantes destacan solamente la aplicación de los acostumbrados exámenes escritos.

“Ya con respecto al sistema de evaluación... yo soy práctico para hacer para hacer mis evaluaciones prácticos en el sentido de que en estos últimos años durante la pandemia eh... elaborado o sea por ejemplo pruebas escritas no, vamos a pruebas escritas eh la participación por ejemplo en foros” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 49).

En línea con estos hallazgos, se observan altos niveles de incoherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción respecto a la evaluación; por tanto, es necesario que los profesores transiten hacia modalidades más auténticas, diversificadas y alineadas con las necesidades de los estudiantes, en línea con los planteamientos de Moreno (2020) y Talavera et al. (2021).

Es clave también clarificar los criterios de evaluación, mejorar la retroalimentación y promover la participación estudiantil para optimizar la evaluación del aprendizaje (Rekalde y Buján 2022). En ese sentido, una reflexión pedagógica profunda puede catalizar mejoras en las prácticas evaluativas de los profesores.

4.4.5 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería

En general, se observa que existe una brecha entre las teorías declaradas y las teorías en acción de ambos profesores. En el caso del profesor experimentado, sus teorías declaradas se alinean con los principios de la planificación didáctica efectiva, que enfatizan la importancia de considerar los objetivos de aprendizaje, el contexto del aula y los recursos disponibles; sin embargo, sus teorías en acción sugieren que no siempre cumple con estos principios. Por ejemplo, se percibe que no siempre actualiza los contenidos de las unidades didácticas, tampoco se observa que

establezca con frecuencia los recursos físicos de apoyo a los estudiantes; asimismo, se identifica un uso tradicional de la tecnología.

Por su parte, las teorías declaradas por el profesor principiante son más cercanas a la práctica, ya que enfatizan la importancia de considerar los objetivos de aprendizaje y el contexto del aula; no obstante, al analizar sus teorías en acción se observa que aún está en proceso de perfeccionar sus habilidades de planificación didáctica ya que, por ejemplo, no siempre cumple con la planificación elaborada y, en ocasiones, no la comparte con sus estudiantes. Pese a esto, se identifica que la profesora proporciona recursos de apoyo en clases y comunica formalmente los criterios de evaluación.

4.4.5.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Al contrastar las teorías declaradas y teorías en acción acerca de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje se observa que el profesor experimentado presenta una divergencia entre sus declaraciones de guiarse por el plan de estudios y adaptar sus planificaciones a los ritmos de aprendizaje, y sus prácticas donde en ocasiones no cumple con lo planificado o no comparte una estructura clara con sus estudiantes.

En cambio, en la profesora principiante se aprecia coherencia entre sus declaraciones de utilizar el sílabo y considerar el desarrollo de competencias, con sus prácticas de compartir efectivamente la planificación didáctica en el aula virtual e indicar contenidos, tareas y evaluaciones programadas. (Tabla 31)

Tabla 31.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesor Experimentado M	Profesora Principiante C
Teorías declaradas	- Se guía por plan de estudios y experiencia profesional - Divide en 3 parciales por 15 semanas de clases - Reconoce reto del tiempo para cubrir contenidos - Adapta según ritmos de aprendizaje de estudiantes	- Utiliza sílabo como herramienta principal - Considera competencias a desarrollar - Selecciona contenidos que aporten a las competencias - Toma en cuenta experiencia previa
Teorías en acción	- Presenta planificación pero no siempre se cumple - Profesores mayores no siempre comparten planificación - Hace referencia a tema que se verá más adelante - Se enfoca en contenidos textuales	- Comparte planificación didáctica con estudiantes - Muestra en aula virtual contenidos de la sesión - Indica instrucciones para tareas y evaluaciones - Aclara fecha y valoración de siguiente examen

Fuente: Elaboración propia

Aunque el Profesor Experimentado M reconoce que el tiempo constituye un desafío para lograr cubrir los contenidos, también declara guiarse por el plan de estudios y buscar adaptarse ante los ritmos de aprendizaje; no obstante, en la práctica no se percibe que cumpla con ello; de hecho, algunos estudiantes manifiestan que no siempre comparte la planificación.

“Sí fíjese que manejamos una planificación que acorde a los tiempos a los contenidos pero según miro cómo cómo los muchachos van van desarrollando su su capacidad de de recibir el conocimiento o si en algún momento miro que ellos no nohan logrado captarme me detengo” (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 22).

En cambio, en la Profesora Principiante C se aprecia una mayor coherencia entre lo que dice y lo que hace: plantea utilizar el sílabo como herramienta principal, a partir de la cual considera las competencias a desarrollar, y en torno a las cuales selecciona los contenidos, lo cual coincide con sus teorías en acción.

“Bueno lo primero es el sílabos yo creo que sería mi herramienta principal de cada espacio de aprendizaje entonces cada sílabos tiene los objetivos de cada espacio de aprendizaje” (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 10).

Los hallazgos en torno al Profesor Experimentado M evidencian lo que autores como Cisterna y Sáez (2019) denominan “rigidez curricular”, que otorga un poder central al contenido sobre el aprendizaje. Si bien el profesor declara flexibilidad, prima la preocupación por cumplir la programación, lo cual limita la consideración de ajustes ante necesidades de los estudiantes, tal como advierten Pérez et al. (2020).

Respecto a la Profesora Principiante C, se cumple lo planteado por Díaz Barriga (2019) sobre la importancia de que el docente realice una planificación detallada, compartiéndola con los estudiantes para generar claridad mutua sobre intenciones y expectativas, siguiendo a Iborra y Izquierdo (2010).

Desde este escenario, mientras el profesor con más experiencia refleja la necesidad de reflexionar para aumentar la consistencia entre sus teorías declaradas y teorías en uso sobre planificación, estableciendo una comunicación más efectiva con sus estudiantes; la profesora principiante mantiene coherencia entre lo que declara y lo que hace en la práctica sobre esta categoría, por lo que se recomienda reconocer sus buenas prácticas e incentivar la integración de recursos tecnológicos para enriquecer aún más sus estrategias didácticas planificadas.

4.4.5.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería respecto a los contenidos didácticos

Tal como con el proceso de planificación de la enseñanza-aprendizaje, en cuanto a los contenidos se observa una tendencia similar, donde el Profesor Experimentado M manifiesta guiarse por el plan de estudios y su propia experiencia profesional, así como enfatizar en contenidos que se relacionen con los abordados en otros espacios de aprendizaje; no obstante, al estudiar sus teorías en acción se evidencia que esto no siempre sucede así, ya que según los estudiantes, si bien los contenidos son relevantes, no siempre están actualizados. Por su parte, la profesora principiante manifiesta abordar contenidos vinculados a las competencias, pudiéndose observar una coherencia en su accionar, al buscar aplicar dichos tópicos con su campo profesional. (Tabla 32)

Tabla 32.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos

	Profesor Experimentado M	Profesora Principiante C
Teorías declaradas	- Se guía por plan de estudios y experiencia profesional - Prioriza utilidad y aplicabilidad práctica - Enfatiza en contenidos de continuidad con otras materias	- Selecciona contenidos vinculados a competencias - Hace “tamizaje” eliminando contenidos de relleno - Se enfoca en contenido esencial
Teorías en acción	- Relevantes pero no siempre actualizados - Falta acceso a software especializado - No permite sugerir temas o cambios a contenidos	- Aborda contenidos sobre cálculos y mediciones - Los vincula con aplicación profesional - No siempre hay acceso a software actualizados

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a contenidos, las teorías declaradas del Profesor Experimentado M enfatizan la utilidad práctica y aplicabilidad profesional, pero las teorías en acción revelan que los estudiantes perciben falta de actualización y acceso a software especializados, sin permitirles sugerir cambios.

Por su parte, la Profesora Principiante C declara hacer un “tamizaje” seleccionando contenidos esenciales por competencias, lo cual se condice con sus teorías en acción donde aborda contenidos prácticos vinculados al campo profesional, aunque también se requiere mayor presencia de software actualizados.

“...qué le puede servir al muchacho en algunas clases que llevan continuidad que sabemos qué temas le van a servir en las clases que siguen bajarle un énfasis es más prioritario de esos temas” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“Me he dado cuenta que [...] no está bien querer cubrir todo ese contenido como máquina que hay que enfocarse que tengo un montón de contenido relleno eso es otra cosa que me tuve que dar cuenta que hay un montón de contenido relleno y entonces que tengo que darme cuenta cuál es aquel contenido que es clave dentro de ese espacio de aprendizaje y enfocarme en el objetivo” (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 19).

Tal como señalan Perales et al. (2022), es clave la articulación de contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza técnica, pero Bañales et al. (2020) advierten que en la educación superior se requiere abordar también el manejo de TIC por parte de los estudiantes. Precisamente, esto es lo que reclaman los estudiantes de ambos profesores, especialmente al primero.

Asimismo, la falta de actualización de contenidos que perciben los estudiantes del Profesor Experimentado M reafirma lo planteado por Litwin (2008) sobre la necesidad de concebir la selección de contenidos como una tarea continua ante los avances disciplinares.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la experiencia no garantiza que los profesores sean más reflexivos respecto a sus prácticas, en particular acerca de la selección y organización de los contenidos. Asimismo, se observa que, para ambos profesores resulta necesario fortalecer su competencia tecnológica, para reforzar la integración efectiva de contenidos digitales actualizados, tal como indica el mismo Litwin (2008).

4.4.5.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Los resultados de la investigación revelan una discrepancia notoria entre la retórica y la práctica pedagógica del Profesor Experimentado M, quien, a pesar de afirmar el uso de la metodología de aula invertida y la promoción de la participación activa, se evidencia anclado en prácticas tradicionales, careciendo de la integración de tecnologías y coherencia con los objetivos formativos, como detalla la tabla 33.

Por otro lado, la Profesora Principiante C, a pesar de ser novata, demuestra una congruencia entre sus declaraciones y prácticas pedagógicas, al emplear una metodología activa basada en proyectos. No obstante, la demanda de los estudiantes por la presencia de software actualizados indica una oportunidad para fortalecer la dimensión tecnológica de sus estrategias didácticas.

Tabla 33.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesor Experimentado M	Profesora Principiante C
Teorías declaradas	- Utiliza aula invertida - Procura motivar participación de todos - Reconoce importancia de pensamiento crítico	- Metodología basada en proyectos - Promueve participación activa - Adapta metodología tras análisis de resultados
Teorías en acción	- Combina teoría y práctica - Falta más tecnología y software actualizados - Metodología no siempre coherente con objetivos - No permite sugerir cambios	- Proporciona manuales y materiales de apoyo - Recurre a casos prácticos - Requieren más software actualizados - No hay referencias directas

Fuente: Elaboración propia

Al contrastar las teorías declaradas y las teorías en acción del Profesor Experimentado M, se evidencia un discurso que contempla el uso del aula invertida, así como la promoción de participación en sus estudiantes, pero su práctica revela un predominio de estrategias tradicionales, falta de aplicación de tecnologías y coherencia con objetivos formativos, sin permitir cambios metodológicos.

Por otro lado, la Profesora Principiante C efectivamente declara y aplica una metodología activa basada en proyectos, pero según los estudiantes necesita reforzar la presencia de software actualizados en las estrategias didácticas.

“este tema de pensamiento crítico siempre yo le he tenido muy muy presente porque eso reduce lo mismo de que si el estudiante está en una en una situación un rol pasivo él no va a poder adquirir los conocimientos que que podría tener si estuviera en una en un rol más activo” (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 23).

“En este espacio de aprendizaje tenemos las siguientes actividades de aprendizaje: Casos prácticos: esta actividad le permitirá situarse en el plano real de la vida profesional del ingeniero civil” (Programación didáctica, Profesora Principiante C).

Los hallazgos reflejan lo que autores como Del Valle y Denegri (2020) denominan “distancia entre las teorías declaradas y las teorías en uso”, puesto que el Profesor Experimentado M verbaliza interés en la participación activa pero en la práctica no logra concretar estrategias en esa línea.

Asimismo, la demanda de los estudiantes por mayor presencia de software actualizados reafirma la necesidad planteada por Marquès (2021) de formar docentes competentes en el uso educativo de TIC y en el diseño de actividades mediadas por tecnología.

Desde este escenario se confirma la necesidad de que ambos profesores refuercen sus competencias digitales, aunque se reconoce que la Profesora Principiante C mantiene una mayor coherencia entre sus declaraciones y acciones respecto a la aplicación de metodologías activas.

4.4.5.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería respecto a la evaluación

Los hallazgos sobre evaluación revelan perspectivas divergentes. Por un lado, el Profesor Experimentado M reconoce limitaciones de la evaluación sumativa mediante exámenes en sus declaraciones, pero aplica este enfoque en la práctica con falta de claridad de criterios y retroalimentación, reflejando lo que se ha conceptualizado como una “cultura tradicional” que requiere una problematización más profunda de sus creencias y prácticas.

Por otro lado, la Profesora Principiante C declara interés en la evaluación formativa y el uso de rúbricas, acercándose a la visión de brindar retroalimentación cualitativa para orientar mejoras. Si bien comunica criterios a los estudiantes, estos demandan reforzar dichos procesos de retroalimentación, claves para direccionar aprendizajes de manera efectiva. (Tabla 34)

Tabla 34.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Ingeniería sobre la Evaluación de los aprendizajes

	Profesor Experimentado M	Profesora Principiante C
Teorías declaradas	- Utiliza exámenes, proyectos, exposiciones - Reconoce limitaciones de evaluación tradicional	- Utiliza rúbricas y diversifica instrumentos - Brinda retroalimentación a estudiantes - Analiza resultados y hace cambios
Teorías en acción	- Se utiliza evaluación tradicional con exámenes y tareas - Se necesitan más evaluaciones formativas/continuas - Criterios no siempre claros - No siempre hay retroalimentación	- Comunica formalmente criterios de evaluación - No siempre hay claridad en todos los criterios - Requieren más retroalimentación después de evaluaciones

Fuente: Elaboración propia

Desde la retórica del Profesor Experimentado M, la evaluación tradicional mediante exámenes presenta algunas limitantes; no obstante, aplica este enfoque en la práctica, con falta de claridad de criterios y retroalimentación según los estudiantes, lo que resulta una contradicción.

En contraposición, la Profesora Principiante C declara y efectivamente comunica criterios de evaluación a los estudiantes, pero estos demandan mayor claridad y retroalimentación posterior, para reforzar sus aprendizajes.

“Fíjese que [en] ese tema también he [estado] pensativo desde hace varios

años nosotros evaluamos en función a un examen y en un examen el muchacho puede venir con mil problemas en la cabeza” (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 25).

“Bueno creo que el tema de la evaluación es otro tema de del yo estuve en un curso [...] de evaluación que creo que es el curso que más me más me ha tocado pues porque era como o sea qué estamos evaluando y cómo lo estamos haciendo y por qué estamos evaluando eso o sea no solo es que tengo que dar una nota sino que tiene que tener un sentido esa evaluación y tiene que tener algunos criterios no” (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 26).

El énfasis en la evaluación sumativa mediante pruebas del Profesor Experimentado M refleja una cultura tradicional sobre evaluación. En esta cultura, la evaluación se centra en el resultado final, es decir, en la calificación que se asigna al estudiante. Los exámenes son la principal herramienta de evaluación, y se utilizan para clasificar a los estudiantes y tomar decisiones sobre su progreso.

Esta cultura tradicional tiene una serie de limitaciones. En primer lugar, puede ser poco motivadora para los estudiantes, ya que se centra en la competencia y el rendimiento. En segundo lugar, puede ser poco precisa, ya que no siempre refleja el aprendizaje real de los estudiantes. En tercer lugar, puede ser poco inclusiva, ya que puede discriminar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El interés expresado por la Profesora Principiante C en la evaluación formativa y el uso de rúbricas se acerca más a la perspectiva de la evaluación formativa. En esta perspectiva, la evaluación se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se utilizan una variedad de instrumentos de evaluación para recopilar información sobre el aprendizaje de los estudiantes, y esta información se utiliza para proporcionarles retroalimentación y apoyo para mejorar.

La evaluación formativa tiene una serie de ventajas. En primer lugar, es más motivadora para los estudiantes, ya que se centra en su progreso individual. En segundo lugar, es más precisa, ya que proporciona información sobre el aprendizaje real de los estudiantes. En tercer lugar, es más inclusiva, ya que se adapta a las necesidades de todos los estudiantes.

Desde este contexto, el Profesor Experimentado M debe reflexionar sobre la distancia entre sus declaraciones y acciones en torno a evaluación. Debe cuestionar sus creencias y prácticas actuales, y buscar formas de integrar la evaluación formativa en su enseñanza. La Profesora Principiante C ha avanzado más en esa dirección, pero debe reforzar los procesos de retroalimentación posterior. La retroalimentación es esencial para que los estudiantes puedan reorientar sus aprendizajes y alcanzar sus objetivos.

4.4.6 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía

En términos generales, se observa cierta coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de ambos profesores, aunque con algunos matices. Por ejemplo, el Profesor Experimentado G declara la importancia de partir de una evaluación previa y un diagnóstico inicial para contextualizar la planificación a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, admite que al iniciar la docencia priorizaba los contenidos sobre una planificación integral. Además, se preocupa principalmente por seleccionar y organizar los contenidos, más que por promover una comprensión profunda.

En cambio, en el Profesor Principiante N se evidencia una mayor coherencia entre lo que declara sobre la importancia de considerar el contexto, conocimientos previos y tiempo disponible en la planificación, con lo que se observa en su práctica. Define objetivos y actividades desde el inicio, promueve la autorregulación y adapta la planificación ante imprevistos.

No obstante, ambos profesores requieren una reflexión más profunda sobre supuestos subyacentes a la planificación, selección de contenidos y metodologías, para que sus teorías declaradas y en uso sean plenamente coherentes y respondan a las necesidades de formación de los estudiantes desde un enfoque crítico.

4.4.6.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En ambos profesores se observa la intención de contextualizar su planificación y promover la participación estudiantil, como indica la tabla 35, lo cual resulta valioso. No obstante, es deseable avanzar hacia una fundamentación más crítica de sus decisiones didácticas que problematice supuestos tácitos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Esto puede lograrse mediante el contraste dialógico de perspectivas teóricas y prácticas entre pares, para alcanzar mayor coherencia entre sus discursos y acciones formativas.

Tabla 35.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesor Experimentado G	Profesor Principiante N
Teorías declaradas	- Considera la evaluación del periodo anterior - Realiza un diagnóstico inicial - Revisa actividades efectivas - Contextualiza al grupo que atiende	- Considera el contexto - Realiza un diagnóstico inicial - Define competencias, contenidos y actividades de aprendizaje - Estructura la planificación por unidades - Detalla estrategias didácticas
Teorías en acción	- Se ciñe al programa	- Define objetivos, competencias y cronograma para el desarrollo de las actividades

Profesor Experimentado G	Profesor Principiante N
- Enfatiza en dinámicas de atención e interés para sus estudiantes	- Promueve participación con estrategias motivantes
- Mejora aspectos didácticos y prácticos	- Adapta tiempos según avanzan sus estudiantes

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de los docentes del área de Filosofía, tanto el Profesor Experimentado M como la Profesora Principiante C declaran la importancia de considerar el contexto, los conocimientos previos y las características de los estudiantes en la planificación. El primero analiza la efectividad de estrategias previas y presenta la programación para generar expectativas; la segunda detalla en su programación didáctica estrategias, contenidos y competencias por unidades.

En la práctica, el profesor experimentado enfatiza en mejorar aspectos didácticos y prácticos de la planificación para captar la atención, mientras que la profesora principiante define objetivos, competencias y cronograma, adapta tiempos según avance y busca motivar la participación.

“me planteo también a nivel personal qué es lo que pretendo teniendo en cuenta el contexto en el que está viviendo cada grupo de jóvenes verdad” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“tomo en cuenta también la dejar una semana por cualquier cosa por motivos de internet o algún otro problema que pueda ocurrir en el campus virtual” (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Creo que la profesora Maylin estaba centrada en los contenidos y en culminarlos, así como en preparar a los estudiantes para los exámenes” (Profesor Experimentado M, Análisis del caso ficticio, párr. 7).

“Yo me identifico con el momento de las dudas en las primeras clases, ya que muchas veces un o una docente no sabe el tipo de población que tendrá su clase” (Profesora Principiante C, Análisis del caso, párr. 5).

En esa línea, autores como Anijovich y Cappelletti (2019) destacan la importancia de un diseño flexible de la enseñanza que permita ajustes a partir de la evaluación docente y la heterogeneidad de los estudiantes. Por su parte, Brown (2021) plantea la necesidad de que la planificación en educación superior esté orientada hacia una comprensión profunda más que a una mera transmisión de contenidos. Si bien en ambos casos se aprecian aspectos positivos en la planificación, se requiere una reflexión más profunda sobre las propias creencias y supuestos que subyacen a la toma de decisiones didácticas en este ámbito.

Desde este escenario, puede afirmarse que ambos profesores tienen un buen entendimiento de los principios básicos de la planificación docente; sin embargo, a

partir de una reflexión más profunda sobre sus propias creencias y supuestos subyacentes a la toma de decisiones didácticas, tanto el profesor experimentado como su colega principiante podrían mejorar respecto a la planificación docente.

4.4.6.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía respecto a los contenidos didácticos

El análisis de las teorías declaradas y en uso de ambos docentes revela una disonancia significativa en relación con la progresión temática y la conexión de los contenidos con el contexto y conocimientos previos de los estudiantes. Aunque ambos expresan la importancia de esta progresión, el Profesor Experimentado M desvía su enfoque hacia aspectos evaluativos, como se refleja en su preocupación por la calidad de los trabajos de los estudiantes. Esta orientación podría indicar una falta de atención a la profundización conceptual y contextualización de los contenidos.

Por otro lado, la Profesora Principiante C destaca la relevancia de los contenidos epistemológicos fundamentales, situándolos como el marco teórico y paradigma central. A pesar de esta afirmación, es esencial reconocer que la conexión efectiva con las experiencias y saberes previos de los estudiantes no se plasma de manera evidente en su práctica. Ambos profesores sugieren una necesidad urgente de revisar y problematizar los criterios de selección y organización curricular. (Tabla 36)

Tabla 36.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos

	Profesor Experimentado G	Profesor Principiante N
Teorías declaradas	- Progresión simple a complejo - Relación con contexto y experiencias - Considera los conocimientos previos	- Baza selección en el plan de estudios y malla curricular - Contenidos epistemológicos según área de conocimiento - Adapta contenidos a contexto y carreras - Enfatiza conceptos básicos fundamentales
Teorías en acción	- Preocupación por contenidos y evaluación - Selección de materiales para ilustrar temas	- Selecciona y organiza contenidos epistemológicos fundamentales - Adapta los contenidos al contexto - Presenta contenidos de forma didáctica

Fuente: Elaboración propia

En términos de contenidos, tanto el Profesor Experimentado G como el Profesor Principiante N declaran la importancia de una progresión temática de lo básico a lo complejo, vinculando los contenidos con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica el primero muestra más preocupación por la evaluación, mientras que el segundo evidencia adaptar los contenidos epistemológicos al contexto formativo de manera didáctica.

Nuevamente se aprecia cierta brecha entre las teorías declaradas y las acciones

concretas sobre los contenidos que podría superarse problematizando más los criterios de selección y organización curricular desde un enfoque crítico, tal como plantean Danielson (2019) y Porlán (2017). Esto requiere revisar supuestos, contrastar perspectivas teóricas y generar diálogo entre pares.

“luego este yo diría que me apunto más hacia modelos constructivistas verdad eh por ejemplo para mí el enfoque de los aprendizajes significativos de Vigotsky para mí es un referente clave, sí” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 43).

“hay un vacío conceptuales que se necesitan reforzar y que muchas veces atrasan la planificación previa que uno tenía” (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 17).

“Hemos hecho una selección de material de lectura y material videográfico con el fin de ilustrar mejor los temas” (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 12).

“Los contenidos para mí, creo que simplemente me dan como mi marco teórico, mi paradigma en el cual me indica cuales van a ser mis puntos centrales” (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 19).

En conclusión, si bien ambos profesores declaran principios valiosos sobre la progresión y contextualización de contenidos, en la práctica esto no se evidencia suficientemente. Es necesario problematizar más los criterios de selección curricular e incorporar visiones sociocríticas que resignifiquen los contenidos oficiales de acuerdo a las necesidades e intereses formativos de los estudiantes.

4.4.6.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, el Profesor Experimentado G muestra cierta discrepancia entre sus teorías declaradas de corte constructivista-sociocultural y un énfasis práctico en recursos didácticos, mientras que el Profesor Principiante N evidencia mayor coherencia entre su discurso y su acción (tabla 37). En esa línea, sería valioso generar más espacios de diálogo y contraste sobre supuestos metodológicos, para avanzar hacia perspectivas teóricas más críticas que repercutan en una mayor participación estudiantil empoderada.

Tabla 37.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesor Experimentado G	Profesor Principiante N
Teorías declaradas	- Método mayéutico - Preguntas generadoras - Trabajo individual y grupal - Exposición magistral interactiva - Debates	- Usa lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico - Selecciona metodología según contenido/unidad - Aplica el aprendizaje cooperativo para generar apoyo - Usa diversas metodologías - Selecciona metodología según contenido/unidad - Aprendizaje cooperativo para generar apoyo - Pensamiento crítico en unidades avanzadas
Teorías en acción	- Uso de materiales didácticos - Diseño según propuesta contextualizada	- Selecciona metodología según contenido/unidad - Emplea el aprendizaje cooperativo para generar apoyo

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología, tanto el Profesor Experimentado G como el Profesor Principiante N declaran la importancia de combinar diferentes estrategias como la lección magistral, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en pensamiento crítico. Asimismo, ambos plantean seleccionar la metodología más pertinente según el contenido o la unidad temática.

Sin embargo, en la práctica el Profesor Experimentado G evidencia mayor énfasis en el uso de materiales didácticos y un diseño contextualizado, mientras que el Profesor Principiante N muestra una aplicación más cercana a sus teorías declaradas sobre la combinación de diversas metodologías activas.

Nuevamente se aprecia en el Profesor Experimentado G cierta brecha entre lo declarado y lo actuado, que podría superarse problematizando más los supuestos metodológicos e incorporando visiones teóricas más sociocríticas sobre el aprendizaje y la participación estudiantil en comunidades de práctica.

“Fundamentalmente la mayéutica me enamoré de la forma en que Sócrates eh interactuaba con su interlocutores verdad partiendo de la pregunta” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 18).

“generalmente y para las primeras unidades yo utilizó en una clase magistral en la cual se explica de forma general” (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 20).

“Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina” (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10).

“también cuestiones de estudio de casos, sobre todo de casos reales” (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 23).

Se observan incoherencias de parte del profesor principiante que contradicen su discurso con la realidad de sus aulas, emergiendo matices distintivos en su enfoque didáctico; no obstante, de manera general, sus teorías declaradas presentan una cierta alineación con respecto a las teorías en acción.

Acerca del profesor experimentado, por otro lado, pese a la combinación de estrategias que declara, se aprecia más una orientación hacia el uso de materiales didácticos y un diseño contextualizado, con énfasis en la mayéutica socrática y la reflexión filosófica desde una perspectiva latinoamericana, pero descuidando el fomento de una participación activa y de pensamiento crítico en sus estudiantes.

4.4.6.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía respecto a la evaluación

En relación con la evaluación, ambos profesores declaran la importancia de aplicar evaluación diagnóstica y formativa de manera continua, usando diversos instrumentos y técnicas como la coevaluación. Asimismo, conciben la evaluación como una medida de avance y progreso del estudiante. (Tabla 38)

Tabla 38.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Filosofía sobre la Evaluación de los aprendizajes

	Profesor Experimentado	Profesor Principiante
Teorías declaradas	- Considera la evaluación como un proceso continuo - Promueve la coevaluación - Fomenta la autoevaluación en sus estudiantes - Proporciona retroalimentación	- Aplica evaluación diagnóstica - Usa diversos instrumentos - Considera evaluación como medida de avance - Detalla criterios y porcentajes
Teorías en acción	- Analiza sus estrategias de evaluación - Realiza cambios en la evaluación	- Aplica evaluación diagnóstica - Usa diversos instrumentos de evaluación - Considera evaluación como medida de avance - Detalla criterios y porcentajes

Fuente: Elaboración propia

En la práctica, el Profesor Experimentado G pone énfasis en el análisis y cambios en las estrategias evaluativas, mientras que el Profesor Principiante N muestra coherencia entre sus teorías declaradas y sus acciones sobre el uso de evaluación diagnóstica y formativa con variados instrumentos.

En términos generales, el Profesor Principiante N evidencia mayor coherencia entre su discurso y práctica evaluativa. No obstante, para ambos profesores sería positivo profundizar en una evaluación más auténtica y emancipadora, tal como plantea Anijovich (2019). Esto requiere problematizar supuestos sobre la evaluación e incorporar visiones teóricas más sociotransformadoras.

“trato de ser bastante ecléctico verdad eh no soy de riguroso examen sí

eh yo aplico solamente dos pruebas objetivas a lo largo del periodo” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 25).

“también utilizó evaluación entre pares” (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 31).

“Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar y si las actividades seleccionadas eran las más adecuadas para lograr nuestro objetivo” (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 8).

“Creo que nos ayuda para poder planificar, si hay algún cambio que hacer... decisiones que me ha tocado tomar por ejemplo es brindar una clase extra via Zoom, para los estudiantes que ocupan reforzamiento” (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 25).

Desde este escenario, el Profesor Principiante N muestra mayor coherencia entre sus teorías declaradas y en acción en torno a la aplicación de evaluación diagnóstica y formativa para medir el avance de los estudiantes. El Profesor Experimentado G evidencia cierta discrepancia entre su discurso de evaluación flexible y cambios en sus estrategias evaluativas. Es deseable en ambos casos avanzar hacia perspectivas más sociocríticas de la evaluación que conciban al estudiante como constructor de sus aprendizajes y promuevan su autonomía.

4.4.7 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas

Como se indicó al comienzo del capítulo respecto a los profesores del Departamento de Lenguas, solamente el Profesor Experimentado A culminó todo el proceso de investigación (figura 4), mientras que el Profesor Principiante V no analizó el caso ficticio, tampoco compartió su diario reflexivo ni refirió a sus estudiantes para participar en el grupo focal; no obstante, las declaraciones que realizó en las entrevistas, así como el análisis de su programación didáctica (guía docente), nos permite tener alguna idea de sus teorías declaradas y, en cuanto a sus teorías en acción, a partir de las sesiones de observación se recolectó información relevante al respecto.

En esa línea, se aprecia mayor coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción del Profesor Principiante V, mientras que en el Profesor Experimentado A se observa una brecha entre su discurso sobre metodologías activas y la implementación irregular de las mismas según la perspectiva estudiantil.

4.4.7.1 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Entre los profesores analizados se observan divergencias en sus teorías declaradas sobre planificación, siendo más reflexivo el discurso del profesor experimentado al considerar las necesidades de los estudiantes. Las teorías en acción evidencian inconsistencias en su implementación según los alumnos, demandando mayor coherencia entre la planificación y la práctica concreta para potenciar los aprendizajes. (Tabla 39)

Tabla 39.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Planificación del proceso didáctico

	Profesor Experimentado A	Profesor Principiante V
Teorías declaradas	- Adapta programas oficiales a necesidades actuales de los estudiantes. - Considera nuevo enfoque de la perspectiva accional. - Parte de programas oficiales aunque estén desactualizados. - Secuencia contenidos de menor a mayor complejidad. - Integra conocimientos previos de los estudiantes.	- Busca coherencia entre objetivos, competencias y contenidos. - Considera el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. - Comienza por seleccionar los temas y luego establece objetivos. - Reconoce cambios hacia enfoques centrados en el estudiante. - Señala influencia de corrientes como la pragmática y sociolingüística.
Teorías en acción	- Generalmente presenta planificaciones claras al inicio. - En ocasiones contenidos tratados no se apegan a lo planificado. - Implementa enfoque de intercomprensión según necesidades de aprendizaje.	- En la presentación de la asignatura muestra coherencia de objetivos micro-meso-macro. - Detalla tareas esperadas en cada unidad vinculadas a competencias. - Plantea uso de metodologías activas para aprendizajes significativos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados, respecto a las teorías declaradas se aprecia que el Profesor Experimentado A enfatiza adaptar las planificaciones a las necesidades de los estudiantes, siguiendo programas oficiales. El Profesor Principiante V busca coherencia entre elementos curriculares, considerando el Marco Común Europeo. En esa línea, las teorías en acción del Profesor Experimentado A evidencian cierta divergencia entre lo planificado y lo implementado según los estudiantes. Mientras que en el Profesor Principiante V se observa alineación de objetivos macro-meso-micro en la planificación, con uso de metodologías activas, como indican los comentarios de los implicados:

“siempre tomando en cuenta lo que dice el programa oficial aunque esté muy viejo pero siempre hay cosas que hay que seguir”. (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 10)

“Me doy cuenta evidentemente qué tengo que hacer algo para cambiar la situación para que los alumnos se sientan más seguros”. (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 21)

“La programación didáctica siempre va a comenzar con temas es decir eh esta es la primera parte de la programación didáctica los temas que se van a enseñar”. (Profesor Principiante V, entrevista semiestructurada, párr. 10)

“Yo podría decir un ejemplo como el profesor de tele francés lo las trabajos de él ahorita son bastante relevantes y nos sentimos actualizados”. (Profesor Principiante V, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 26)

De acuerdo con Ezquerro et al. (2016), la planificación didáctica implica tomar decisiones sobre las intencionalidades educativas, las situaciones y ambientes de aprendizaje, y las interacciones entre profesores y estudiantes. Por ello, requiere un proceso constante de reflexión y revisión por parte del docente. En este sentido, Cañada et al. (2016) señalan que las teorías declaradas no siempre coinciden plenamente con las teorías en uso que orientan la práctica docente.

Desde este contexto, se destaca la importancia de realizar este tipo de contrastes para reflexionar críticamente sobre los factores que podrían estar generando brechas entre dichas teorías declaradas y teorías en acción, de modo que se implementen mejoras a nivel curricular y didáctico tanto a nivel institucional como individual.

4.4.7.2 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas respecto a los contenidos didácticos

Al contrastar lo que los profesores dicen y hacen acerca de la selección y organización de los contenidos, se observa entre los profesores analizados una orientación común por vincular competencias y contenidos dentro del proceso de planificación. No obstante, desde la perspectiva estudiantil se revelan divergencias en la implementación efectiva de los contenidos por parte de algunos docentes, lo que demanda una revisión colectiva para alinear las teorías declaradas sobre contenidos con las teorías en uso que se evidencian en la práctica concreta. (Tabla 40)

Tabla 40.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre los criterios para seleccionar y organizar los Contenidos

	Profesor Experimentado A	Profesor Principiante V
Teorías declaradas	- Selecciona contenidos según necesidades de los estudiantes. - Los organiza en función de las tareas.	- Establece coherencia entre objetivos, competencias y contenidos. - Detalla las tareas esperadas en cada unidad vinculadas a competencias.

	Profesor Experimentado A	Profesor Principiante V
	- Sigue lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. - Desarrolla la competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural. - Secuencia contenidos de menor a mayor complejidad.	- Aborda contenidos teóricos, actitudinales y procedimentales. - Busca vincular la teoría con la práctica. - Reconoce la necesidad de contextualizar los contenidos a la realidad del alumno.
Teorías en acción	- Los contenidos les parecen actualizados y relevantes. - Algunos profesores tienen contenidos organizados desde antes en la plataforma. - Otros evalúan contenidos que no han enseñado previamente.	- En la guía docente detalla las tareas esperadas en cada unidad vinculadas a competencias gramaticales, léxicas, fonéticas, pragmáticas y culturales. - En la observación de clase se evidencia contenido sobre cultura francesa.

Fuente: Elaboración propia

En las teorías declaradas ambos profesores señalan la importancia de vincular los contenidos con las competencias y tareas esperadas. El Profesor Experimentado A enfatiza en desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe, mientras que su colega principiante enfatiza en la coherencia entre elementos curriculares. En las teorías en acción del Profesor Experimentado A se aprecian divergencias según los estudiantes sobre cómo se implementan los contenidos. Mientras que en las teorías en acción del profesor principiante se evidencia alineación entre competencias y contenidos en la guía docente.

Estos hallazgos representan el discurso de los profesores tanto en las entrevistas como en las programaciones didácticas analizadas. Las teorías en acción reflejan las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal sobre cómo observan el tratamiento de los contenidos por parte de los docentes, como se observa en los siguientes comentarios:

“todo parte de lo que es la tarea ese es el génesis se puede decir que define cómo se van a organizar los contenidos y qué contenidos vamos a trabajar actualmente”. (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 13)

“Los enfoques plurales surgen en contra posición a los enfoques singulares que basan su trabajo en una sola lengua y en una solo cultura”. (Profesor Experimentado A, diario reflexivo, párr. 16)

“hay un elemento que tiene que ver mucho en los aprendizajes y es la inmersión, o sea, en los contextos en los que se aprenden las cosas”. (Profesor Principiante V, entrevista semiestructurada, párr. 10)

“Pues otro comentario es que hay profesores que ya tienen el contenido organizado desde antes como ya tenían tareas desde clases de recursos que

*ya tenían antes”. (Profesor Principiante V, grupo focal con estudiantes de
Lenguas, párr. 31)*

Tal como plantean Ezquerro et al. (2016), la selección y organización de contenidos es una dimensión central dentro del proceso de planificación, que debe orientarse por una reflexión crítica sobre las necesidades formativas de los estudiantes. En esta línea, Martínez et al. (2021) señalan que deben generarse mayores espacios de diálogo entre docentes y estudiantes sobre los contenidos, de modo que se garantice su pertinencia y adecuación a los contextos particulares.

4.4.7.3 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Según los resultados, si bien los profesores analizados declaran utilizar metodologías activas y centradas en el aprendizaje, desde la perspectiva estudiantil se revelan diferencias importantes entre docentes respecto a su implementación efectiva (tabla 41). Esto demanda procesos reflexivos colectivos para analizar críticamente los factores que podrían estar influyendo, y tomar decisiones específicas para mejorar la calidad metodológica considerando las necesidades formativas de los estudiantes.

Tabla 41.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Metodología de enseñanza-aprendizaje

	Profesor Experimentado A	Profesor Principiante V
Teorías declaradas	- Adopta la perspectiva accional y el enfoque por tareas. - Utiliza una metodología activa centrada en el estudiante. - Busca desarrollar la autonomía en el aprendizaje. - Integra las TIC en las actividades. - Atiende los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.	- Aplica metodologías como resolución de problemas y aprendizaje experiencial. - Busca que los estudiantes logren aprendizajes significativos y desarrollen competencias. - Plantea la necesidad de que los estudiantes estén en contexto para aprender. - Reconoce limitaciones por metodologías tradicionales que llevan a la memorización. - Valora el potencial de la pedagogía de la negociación con los estudiantes.
Teorías en acción	- La metodología de enseñanza depende de cada docente. - Algunos explican y dejan ejercicios prácticos para aplicar conocimientos. - Otros solo asignan lecturas o videos sin mayor explicación. - Se sugiere incluir más dinamismo en las clases.	- En la observación de clases sincrónicas se aprecian esfuerzos por ofrecer opciones interactivas. - Aprovecha actividades de la clase para corregir y motivar a los estudiantes. - Permite oportunidades de mejora considerando limitaciones del entorno virtual.

Fuente: Elaboración propia

Según los discursos de ambos profesores, consideran importante emplear metodologías activas centradas en el aprendizaje significativo y en contexto. Sin embargo, en las teorías en acción del Profesor Experimentado A se aprecian diferencias entre docentes según los estudiantes, en cuanto a la implementación de estas metodologías. Mientras que en las teorías en acción del Profesor Principiante V se observan esfuerzos por aplicar estrategias interactivas e incentivar la participación de los estudiantes.

“el enfoque más actual ahorita es la perspectiva accional (...) se basa en un método digamos o una estrategia metodológica que se llama el enfoque por tareas”. (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 22)

“el problema que digo es que las clases se siguen diseñando en función del profesor y no en función del alumno”. (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 17)

“muchas veces eh en el orden didáctico los alumnos se quejan del profesor y dicen ese profesor no sabe enseñar”. (Profesor Principiante V, entrevista semiestructurada, párr. 15)

“Por ejemplo le enseñaban cosas después usted las puede aplicar por ejemplo en el campo o las deja ejercicios los cuales usted puede aplicar y practicarlo”. (Profesor Principiante V, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 38)

Desde la mirada de autores como Larraín et al. (2022) y Ezquerro et al. (2016), la selección de metodologías constituye un elemento medular del proceso de planificación didáctica, que debe sustentarse en una reflexión crítica sobre las interacciones más pertinentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, la literatura propone analizar participativamente con los estudiantes las metodologías implementadas, para identificar aspectos a mejorar en aras de potenciar su motivación y aprendizaje.

4.4.7.4 Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas respecto a la evaluación

Al contrastar las declaraciones y las acciones de los profesores se observa que, si bien manifiestan utilizar evaluación por competencias, desde la perspectiva estudiantil existen divergencias entre docentes respecto a la claridad de los procesos evaluativos (Tabla 42). Esto requiere una mayor coherencia interna a nivel institucional, para que las teorías declaradas y las teorías en uso en materia de evaluación se alineen efectivamente en función de mejorar la formación de los estudiantes.

Tabla 42.- Contraste entre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores del Departamento de Lenguas sobre la Evaluación de los aprendizajes

	Profesor Experimentado A	Profesor Principiante V
Teorías declaradas	- Realiza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. - La evaluación sumativa se basa en tareas para evidenciar competencias. - Usa rúbricas con criterios e indicadores de logro. - Aplica coevaluación y autoevaluación. - Se basa en criterios y descriptores del Marco Común Europeo de Referencia.	- Emplea evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. - Valora evidenciar la comprensión y logros de aprendizaje en relación a las competencias. - Plantea uso de debates, ensayos y análisis de problemas para evaluar comprensión y competencias. - Rechaza evaluaciones que sólo valoran contenidos mediante exámenes de opción múltiple. - Reconoce importancia de considerar el esfuerzo de los estudiantes.
Teorías en acción	- Algunos docentes presentan rúbricas claras para las evaluaciones. - Otros cambian las instrucciones entre lo dicho en clase y lo publicado en la plataforma. - No suelen realizarse evaluaciones diagnósticas, solo formativas a mitad del periodo.	1. En la guía docente plantea actividades de evaluación como diálogos, ejercicios prácticos, debates, coevaluación y portafolio. 2. Aprovecha actividades de la clase para corregir y dar retroalimentación formativa.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de los docentes de la última área de conocimiento, en las teorías declaradas por ambos profesores se plantea la relevancia de aplicar los tres tipos de evaluación, enfatizando en la evaluación de competencias mediante tareas, debates y análisis de problemas.

Las teorías en acción del Profesor Experimentado A reflejan diferencias en la implementación de la evaluación diagnóstica y en el uso de rúbricas claras. Mientras que las teorías en acción del Profesor Principiante V evidencian el aprovechamiento de actividades de la clase para la evaluación formativa y retroalimentación.

“la evaluación va a ser ejercicios de gramática complete con el verbo, complete con la palabra”. (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 40)

“En relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos”. (Profesor Experimentado A, análisis del caso, párr. 7)

“evaluar al alumno con instrumentos que permita al profesor saber si el alumno es competente sí o no”. (Profesor Principiante V, entrevista semiestructurada, párr. 32)

“Sí, en mi caso siempre en las clases que he llevado los meses siempre presentaban desde una actividad como estándar rúbrica y muestran cada parte de la actividad y cuántos puntos tienen” (Profesor Principiante V, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 56)

Tal como plantean Castillo y Cabrerizo (2021), la evaluación por competencias conlleva el uso de instrumentos alineados al desempeño complejo que se busca valorar en los estudiantes. En esta línea, Cortés et al. (2020) proponen vincular los momentos y tipos de evaluación a las metodologías activas, mediante tareas integradas e interactivas que permitan una retroalimentación efectiva.

Desde este contexto, las discrepancias entre las teorías declaradas y las prácticas evaluativas del Profesor Experimentado A indican una desconexión en la aplicación de la evaluación diagnóstica y el uso de rúbricas claras, revelando una posible falta de alineación con las metodologías activas y la evaluación por competencias propuestas en las teorías declaradas.

En contraste, las estrategias de evaluación del Profesor Principiante V reflejan una mayor coherencia con sus teorías declaradas, ya que aprovecha las actividades de clase para implementar evaluación formativa y proporcionar retroalimentación. Estos hallazgos sugieren la necesidad de que el Profesor Experimentado A reconsidere sus enfoques evaluativos y explore métodos más alineados con las metodologías activas y la evaluación por competencias.

4.5 Significados y sentidos que otorgan los profesores a la formación pedagógico-didáctica

Los profesores universitarios pueden otorgar diferentes significados y sentidos a las acciones formativas en las que participan. Para algunos, estas acciones son una oportunidad para transmitir conocimientos y habilidades a los estudiantes, fomentando su desarrollo académico y profesional. Otros profesores pueden ver estas acciones como una forma de promover el pensamiento crítico y el debate, animando a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre los temas tratados.

Además, las acciones formativas pueden ser vistas como espacios de intercambio y colaboración, donde tanto profesores como estudiantes aprenden juntos y se enriquecen mutuamente. Mientras que los profesores principiantes pueden ver la formación pedagógico-didáctica como una base para su desarrollo profesional, los profesores experimentados pueden considerarla como un espacio para perfeccionar y compartir sus conocimientos y experiencias; sin embargo, es importante destacar que dichos significados y sentidos pueden variar de un profesor a otro, ya que cada individuo puede tener perspectivas y objetivos diferentes en relación con la formación. (Tabla 43)

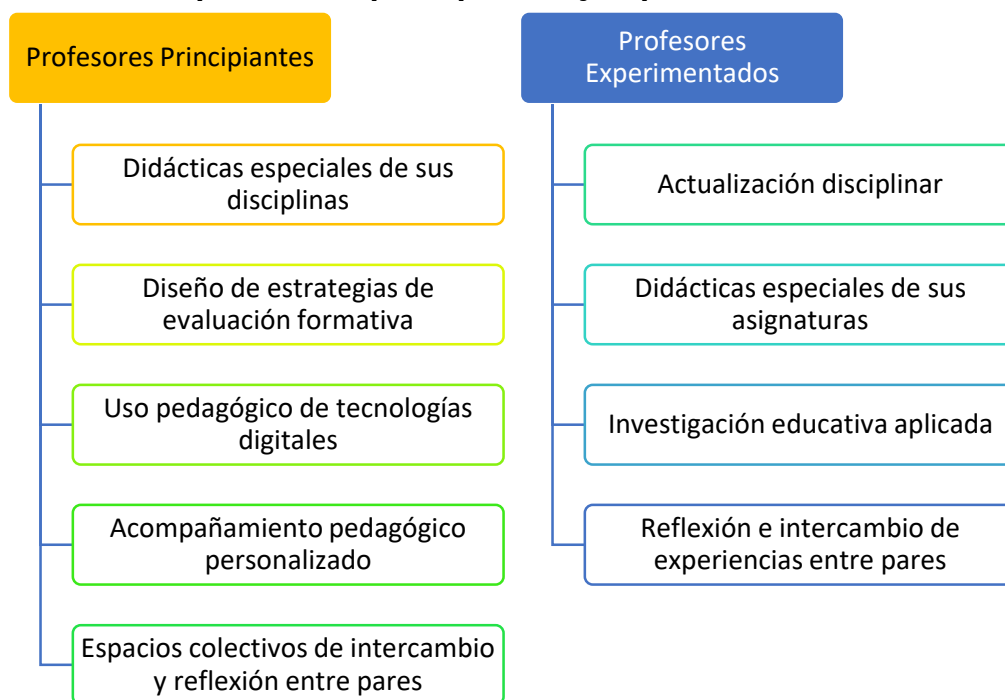
Tabla 43.- Contraste entre los significados y sentidos que otorgan los profesores principiantes y los experimentados a la formación pedagógico-didáctica

Profesores Principiantes	Profesores Experimentados
• Reconocen la importancia de la formación pedagógico-didáctica para el desarrollo de competencias docentes • La valoran porque les permite incorporar innovaciones metodológicas • Evidencian limitaciones como falta de acompañamiento personalizado • Requieren más orientación en didácticas y evaluación formativa • Consideran que la mentoría y espacios de intercambio entre pares puede ser de provecho • Perciben desconexión entre teoría y práctica formativa	• Valoran la formación pedagógico-didáctica porque les permite mejorar prácticas de enseñanza • Reconocen la incidencia de la formación para incorporar nuevas metodologías • Destacan vacíos en actualización disciplinar y didáctica especializada • Requieren más investigación educativa aplicada a problemas del aula • Critican falta de espacios colegiados de intercambio entre pares • Perciben desconexión entre investigación y práctica docente

Fuente: Elaboración propia

En esa línea, de acuerdo a diversos autores, existen necesidades formativas diferenciadas que deben abordarse de manera articulada entre profesores principiantes y experimentados, como indica la figura 8.

Figura 8.- Necesidades de formación identificadas como prioritarias por los profesores principiantes y experimentados



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados coinciden con los planteamientos de diversos autores que señalan que la formación inicial debería otorgar herramientas pedagógicas especializadas que les permitan comprender la naturaleza, estructura y transposición didáctica de las disciplinas (Pozo et al., 2006; Shulman, 2005). Asimismo, según Soto y Crespo (2021) y Medina y Rigo (2019), es menester prepararlos para desarrollar evaluaciones que promuevan la autorregulación y retroalimentación formativa, superando visiones sumativas.

Del mismo modo, sería oportuno formarles en cuanto al uso didáctico de las TIC para innovar y motivar aprendizajes significativos en un entorno virtual (Scheuer y Pozo, 2006; Malet y Montano, 2009). Esto se vería reforzado mediante tutorías personalizadas de reflexión sobre la práctica (Korthagen, 2010; Pacheco, 2013).

Por otro lado, de acuerdo con la literatura, los profesores experimentados precisan actualizaciones disciplinares y didácticas especializadas que respondan a cambios curriculares y las necesidades de los estudiantes (Porta et al., 2017; González, 2022). Asimismo, promover la docimología, la investigación educativa y los espacios de trabajo colectivo y reflexión entre pares favorecería su desarrollo profesional continuo (Shulman, 2005; Soto et al., 2019).

Desde este escenario, a continuación se revisan los significados y sentidos que, tanto profesores principiantes como experimentados, asignan a la formación pedagógico-didáctica en general, y a las acciones formativas en que han participado, así como la anuencia y aspectos en los que consideran que pueden mejorar a partir de procesos de formación.

4.5.1 Significados y sentidos que otorgan los profesores principiantes a la Formación pedagógico-didáctica

Los profesores principiantes otorgan gran importancia a la formación pedagógico-didáctica, ya que reconocen que no tienen una preparación pedagógica previa y necesitan desarrollar competencias para la enseñanza (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 49). Valoran positivamente la formación recibida, que les ha permitido innovar su práctica con nuevas metodologías como el aprendizaje basado en problemas y el uso de tecnologías:

“Yo diría que digamos ahora mismo la parte más innovadora es lo que le comentaba de la incorporación de los software dentro de nuestros espacios de aprendizaje verdad que nos permite estar más actualizados, que nuestros estudiantes estén más actualizados” (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 32).

“Me gustaría apreciar un mejor asesor metodológico y usar esa experiencia para poder apre tener un aprendizaje e investigación” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 44).

Sin embargo, destacan algunas limitaciones en la oferta formativa de la universidad, como la falta de acompañamiento pedagógico personalizado, la desconexión entre la teoría y la práctica, y la ausencia de espacios de intercambio entre pares (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 57). Demandan mayor orientación en temas concretos de didáctica especial y evaluación formativa, así como la institucionalización de dispositivos como la mentoría docente y los círculos de reflexión sobre la práctica (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 91).

Desde este contexto, se observa que los profesores principiantes reconocen la incidencia positiva de la formación pedagógico-didáctica recibida para innovar su práctica, pero evidencian necesidades formativas específicas insatisfechas por la oferta actual de la universidad, que podrían abordarse con mayor acompañamiento personalizado y espacios colectivos de intercambio entre pares. Algunos comentarios de los profesores en esta línea, fueron:

Estos hallazgos permiten contrastar las teorías declaradas sobre la formación docente que plantean la necesidad de desarrollar el pensamiento práctico y la identidad profesional a través de procesos reflexivos (Moreno et al., 2020), con las teorías en uso que evidencian las dificultades de los programas actuales para promover una reflexión crítica sobre las concepciones y prácticas docentes (Hevia et al., 2019).

Si bien los profesores valoran los aprendizajes logrados, sus demandas por mayor acompañamiento y espacios colectivos de intercambio entre pares dan cuenta de la distancia entre el modelo de racionalidad técnica predominante y los enfoques situados que enfatizan la experimentación de la teoría reconstruida a partir de la práctica (Shulman, 2005).

Estas tensiones ponen de relieve la necesidad de una mayor conexión entre la formación y las prácticas institucionales, para avanzar hacia una cultura de co-formación orientada al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje docente (Bolívar, 2005); en ese orden de ideas, según los resultados del estudio, los profesores principiantes manifiestan la necesidad de continuar formándose en diversos aspectos.

Señalan que, al iniciar su vinculación con la docencia universitaria, les es imperativo fortalecer sus conocimientos en cuanto a las didácticas especializadas de sus respectivas disciplinas; asimismo, afirman que les hace falta capacitarse en el diseño de estrategias evaluativas que promuevan efectivamente la autorregulación y formación de los estudiantes.

También declaran que es preciso prepararlos en el uso pedagógico de las tecnologías digitales y recursos innovadores acordes a los nuevos contextos

educativos. Del mismo modo, expresan la importancia de contar con instancias de tutoría personalizada que acompañen y cualifiquen su incipiente labor docente.

Finalmente, consideran fundamental establecer espacios de trabajo y reflexión conjunta con pares, donde puedan intercambiar experiencias y fortalecer progresivamente su desempeño educativo. De este modo estiman poder optimizar su quehacer pedagógico con sustento teórico-práctico y consolidarse en su rol formativo universitario.

Dichas necesidades dan cuenta de la distancia entre las teorías declaradas sobre la formación y las teorías en uso que guían las prácticas formativas institucionales, centradas en un modelo de racionalidad técnica. Abordar estas demandas contribuiría a desarrollar el pensamiento práctico y la identidad profesional docente.

Desde este escenario puede afirmarse que, si bien los profesores valoran la incidencia de la formación pedagógico-didáctica recibida, ponen de relieve importantes vacíos formativos en didácticas especiales, evaluación formativa y uso pedagógico de tecnologías, así como la ausencia de espacios de intercambio y reflexión colectiva entre pares. Atender estas demandas permitiría avanzar hacia un modelo de formación situada y una cultura colaborativa de desarrollo profesional docente.

4.5.2 Significados y sentidos que otorgan los profesores experimentados a la Formación pedagógico-didáctica

Los profesores experimentados reconocen la importancia de la formación pedagógica para mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad, párr. 20). Valoran positivamente la incidencia de la formación recibida a través de cursos y diplomados, que les ha permitido incorporar nuevas metodologías activas y uso de tecnologías (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 31).

Sin embargo, destacan la falta de actualización disciplinar y didáctica especializada, así como la desconexión entre la investigación y la práctica docente (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 81). Demandan mayor investigación educativa orientada a resolver problemas del aula, y critican la falta de espacios colegiados de intercambio de experiencias entre pares (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 64).

Los profesores experimentados valoran la formación pedagógico-didáctica recibida e incorporan cambios en sus prácticas de enseñanza, pero evidencian vacíos en la actualización disciplinar y didáctica especializada, así como en la investigación educativa aplicada. Requieren más espacios colegiados de reflexión e intercambio de experiencias entre pares, para avanzar hacia una comunidad académica de

aprendizaje. En esa línea, como parte de las entrevistas, algunos profesores manifestaron:

“Me gustaría tener como un acompañamiento un poquito más digamos personalizado e ir paso a paso en cómo sistematizar todo lo que es la práctica docente general” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 55).

“No hace falta por aprender así que definitivamente necesitamos entrar en ese proceso a profesionalizar más nuestra carrera docente” (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 49).

Estos resultados permiten contrastar las teorías declaradas sobre el valor de la práctica reflexiva (Sáez y Cortés, 2019), con las teorías en uso que dan cuenta de las dificultades para promover una indagación crítica colectiva sobre las prácticas institucionales (Olmos-Rueda y Pattier, 2023).

Si bien los profesores valoran la formación pedagógico-didáctica, sus demandas por más investigación educativa aplicada y espacios colegiados de intercambio de experiencias entre pares evidencian la distancia entre el modelo academicista y las propuestas sobre la enseñanza como profesión reflexiva, como indican Fernández-de-Castro et al. (2023).

Estas tensiones requieren avanzar hacia una cultura institucional que integre docencia e investigación, y promueva comunidades profesionales de aprendizaje donde los pares generen conocimiento pedagógico a través de la reflexión colectiva sobre sus prácticas (Martínez-Ayala et al., 2019).

De acuerdo con los resultados obtenidos, los profesores experimentados manifiestan que tienen la necesidad de continuar formándose en diversas áreas: indican que es fundamental actualizar sus conocimientos disciplinares para estar al día con los últimos avances científicos en los espacios de aprendizaje que atienden. También afirman que se requiere cualificarse en cuanto a sus didácticas especializadas, adaptándolas a los cambios curriculares.

De la misma manera, reconocen la relevancia de desarrollar habilidades investigativas que les permitan generar evidencias sobre su labor docente y mejorar continuamente, y también declaran que resulta fundamental establecer espacios de reflexión colectiva con otros docentes, donde puedan analizar críticamente sus propias experiencias.

Finalmente, al haber ejercido por más años la docencia, expresan la necesidad de fortalecer su vinculación con la investigación educativa aplicada, con el fin de cimentar su quehacer en fundamento teórico-empírico que responda a los nuevos contextos.

Atender estas demandas permitiría una mayor articulación entre las funciones sustantivas de los profesores universitarios (docencia, investigación y vinculación entre la universidad y la sociedad), así como con respecto a su desarrollo profesional colaborativo, permitiéndoles incrementar el valor social de la profesión académica y avanzar hacia una cultura institucional que vincule docencia, investigación y reflexión colectiva entre pares.

En ese orden de ideas, este grupo de profesores valora la formación pedagógica recibida, pero evidencian vacíos en la actualización disciplinar y didáctica especializada, así como en la investigación educativa aplicada y los espacios de reflexión colegiada sobre las prácticas docentes. Atender estas necesidades contribuiría a una mayor articulación.

Desde este escenario, puede observarse que, en el caso de los profesores principiantes, otorgan gran importancia a la formación pedagógico-didáctica para el desarrollo de competencias docentes, aunque evidencian algunas limitaciones en la oferta actual como la falta de acompañamiento personalizado y espacios de intercambio entre pares. Sus demandas se centran en didácticas especiales, evaluación formativa, uso de tecnologías y reflexión colectiva.

Por su parte, los profesores experimentados también valoran positivamente la formación pedagógica para mejorar sus prácticas de enseñanza, pero destacan vacíos en la actualización disciplinar y didáctica especializada, así como en la investigación educativa aplicada y los espacios de intercambio entre pares. Sus requerimientos apuntan a la actualización en sus campos de conocimiento, investigación orientada a resolver problemas del aula y reflexión colegiada sobre las prácticas docentes.

Abordar estas demandas contribuiría en ambos casos a una docencia de mayor calidad y a una cultura institucional de desarrollo profesional articulada en torno a la práctica pedagógica y su investigación colaborativa. De la misma manera, sentaría las bases para transitar desde un modelo academicista centrado en la racionalidad técnica, hacia una cultura institucional de desarrollo profesional continuo, situada en las prácticas pedagógicas concretas de los académicos y fundamentada en procesos de investigación educativa de carácter colaborativo.

4.6 Estrategias de formación identificadas para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas

Los profesores universitarios que participaron en la investigación tuvieron la oportunidad de analizar detalladamente sus prácticas docentes y los resultados de las mismas, con el fin de identificar aspectos a mejorar. A través de las entrevistas, los profesores se pronunciaron respecto a diversas estrategias de formación que les han apartado en cuanto a lo pedagógico-didáctico; sin embargo, reconocen que,

para evaluar de manera crítica su labor educativa, requieren una mayor formación. (Tabla 44)

Tabla 44.- Contraste entre las estrategias de formación pedagógico-didáctica que identifican los profesores principiantes y los experimentados que les puede aportar para mejorar su capacidad de reflexión y análisis de la propia práctica

Profesores Principiantes	Profesores Experimentados
• Cursos de actualización pedagógica • Círculos de reflexión entre pares • Mentoría de pares expertos • Acompañamiento pedagógico personalizado • Espacios colectivos de intercambio sobre prácticas	• Seminarios de actualización disciplinar • Grupos de investigación educativa • Congresos disciplinares • Reflexión e intercambio de experiencias entre pares • Talleres de actualización didáctica entre pares

Fuente: Elaboración propia

En esa línea, en este apartado se exponen las principales estrategias que los profesores consideran han sido útiles para fortalecer su práctica docente, mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y adaptarse a los constantes cambios del entorno educativo superior.

4.6.1 Estrategias de formación identificadas por los profesores principiantes para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas

Las principales estrategias de formación que los profesores principiantes han identificado para fortalecer su capacidad de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas son: los cursos de actualización pedagógica, los círculos de reflexión entre pares y la mentoría.

Desde la mirada de los profesores principiantes, los cursos de actualización pedagógica entregan nuevos conocimientos para mejorar las prácticas de enseñanza. Como indica una profesora: *“bueno yo creo que aquí que todo gira alrededor de la parte pedagógica verdad porque creo que la parte de del conocimiento del propio espacio de aprendizaje pues es más fácil para uno detectarla”* (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 76).

Respecto a los círculos de reflexión entre pares, consideran que permiten contrastar experiencias y mejorar colectivamente la calidad de la enseñanza. Al respecto, un profesores comentó: *“me gustaría apreciar un mejor asesor metodológico y usar esa experiencia para poder [...] tener un aprendizaje e investigación”* (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 44).

La mentoría de pares expertos, por otro lado, es vista por los profesores principiantes como una estrategia que guía y orienta los procesos de experimentación e innovación pedagógica. Sobre esto una profesora indica: “la

mentoría me ha gustado bastante también porque aquí tenemos una persona eh bastante capacitada en temas pedagógicos y meter nuestra áreas y entonces me me ha gustado” (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 93).

Desde una perspectiva teórica, estas estrategias denotan un intento de los profesores por transitar desde un modelo academicista fundamentado en la racionalidad técnica, hacia perspectivas más situadas y reflexivas que conciben la práctica pedagógica como fuente de conocimiento y desarrollo profesional (Torres et al., 2020; Fernández-de-Castro et al., 2023).

Sin embargo, la persistencia de dinámicas arraigadas como la evaluación del aprendizaje mediante pruebas escritas o la falta de trabajo colegiado entre pares, evidencian las dificultades para constituir una comunidad académica de aprendizaje docente articulada en torno a la reflexión colaborativa y la investigación de las propias prácticas pedagógicas (Martínez-Ayala et al., 2019).

Conforme a este escenario, si bien se observan algunas iniciativas de los profesores principiantes por implementar estrategias para fortalecer la reflexión y el análisis crítico de sus prácticas de enseñanza, prevalecen aún lógicas muy arraigadas del modelo academicista que concibe la labor docente como simple transmisión de conocimientos. Avanzar hacia una cultura institucional de desarrollo profesional centrada en la práctica pedagógica y su investigación demanda impulsar decididamente estrategias de formación situadas y colectivas como los círculos de reflexión, la mentoría o los proyectos colaborativos de investigación educativa entre pares.

4.6.2 Estrategias de formación identificadas por los profesores experimentados para fortalecer la reflexión y análisis de las propias prácticas pedagógicas

Al revisar las declaraciones de los profesores experimentados respecto a la formación pedagógico-didáctica, pueden identificarse algunas estrategias formativas que prevalecen en su discurso, como: los seminarios de actualización disciplinar, los grupos de investigación educativa, y los congresos disciplinares.

Respecto a los seminarios, los profesores experimentados consideran que son una estrategia de formación que permite una puesta al día en los últimos desarrollos del campo de conocimiento. Como indica un profesor:

“la gran necesidad que yo eh tenido sí la gran [...] necesidad que yo experimento es precisamente la actualización en el área científica” (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 39).

Los grupos de investigación educativa, que a través de una indagación rigurosa sobre los problemas del aula generan conocimientos para su transformación. Al respecto se señala:

“me iría más con la parte de proyectos de investigación” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 94).

Los congresos disciplinares, que permiten el intercambio entre pares sobre innovaciones didácticas. Sobre esto un profesor indica: “necesitamos ver cosas necesitamos ver otros mundos ver otras maneras de pensar traer eso adaptarlo y hacerlo de una manera más interesante” (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 62).

A partir del análisis realizado, se puede resaltar que existen diferentes estrategias de formación docente valoradas por los profesores universitarios para su actualización y desarrollo profesional. Sin embargo, algunas de estas presentan mayor potencial que otras para promover procesos de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.

Por un lado, estrategias como los seminarios disciplinares resultan valorados para la puesta al día de conocimientos, tal como han señalado autores como Moreno et al., (2020). No obstante, como plantean Medina y Rigo (2019), estos suelen centrarse en aspectos teóricos más que en la aplicación a contextos educativos, limitando así su incidencia en prácticas reflexivas. Por otro lado, instancias como los grupos de investigación y evaluación de experiencias docentes in situ han demostrado tener un mayor potencial formativo, en tanto posibilitan la indagación, sistematización y resignificación colectiva de saberes pedagógicos, propiciando de este modo el desarrollo profesional docente (Fernández-de-Castro et al., 2023; Martínez-Ayala et al., 2019).

Aunado a lo anterior, la participación en congresos y redes de intercambio entre pares, a pesar de reconocerse como espacios enriquecedores para la innovación educativa (Cademartori y Costa, 2020; Hevia et al., 2019), requieren ser complementadas con instancias de reflexión más orientadas al análisis crítico de las propias prácticas, de manera que contribuyan de modo efectivo a promover una conciencia reflexiva en torno a las concepciones y acciones pedagógicas.

A grandes rasgos, puede afirmarse que, si bien se observan algunos intentos de los profesores experimentados por implementar estrategias para fortalecer la reflexión y el análisis crítico de sus prácticas de enseñanza, prevalecen aún lógicas muy arraigadas del modelo academicista que concibe la labor docente como simple transmisión de conocimientos. Avanzar hacia una cultura institucional de desarrollo profesional centrada en la práctica pedagógica y su investigación demanda impulsar decididamente estrategias de formación situadas y colectivas como los círculos de reflexión, los grupos de investigación educativa o los talleres de actualización didáctica entre pares.



Al contrastar las estrategias de formación que prevalecen en el discurso de los profesores principiantes con respecto a las de los profesores experimentados, se observa que en los primeros existe un mayor aprecio hacia estrategias que denotan un intento por transitar desde un modelo técnico hacia perspectivas más reflexivas sobre la práctica docente, como lo son los cursos de actualización pedagógica, los círculos de reflexión entre pares y la mentoría; no obstante, persisten lógicas arraigadas como, por ejemplo, la evaluación mediante exámenes que dificultan la constitución de una comunidad académica de aprendizaje articulada en torno a la investigación colaborativa de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, en los profesores experimentados predominan estrategias que también evidencian un intento por superar la racionalidad técnica, tales como los seminarios de actualización disciplinar, los grupos de investigación educativa y los congresos disciplinares; sin embargo, la falta de trabajo colegiado entre pares resalta las limitantes para avanzar hacia una cultura institucional de desarrollo profesional centrada en la práctica pedagógica y su investigación.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones del estudio

A continuación se presentan las conclusiones del estudio, en respuesta a las preguntas de investigación, a la luz de los resultados encontrados, y considerando lo que plantea la literatura al respecto.

1. En relación a la primera pregunta de investigación, sobre los niveles de reflexión que prevalecen en las prácticas pedagógicas de los docentes, los resultados demuestran una interesante tendencia: en el caso de los profesores principiantes, la mayoría se ubica en un nivel técnico de reflexión, enfocándose predominantemente en la búsqueda de mejoras procedimentales para optimizar su labor educativa.

Esto se alinea con lo que señalan Jaimes y Jaimes (2018), McDonald y Kahn (2019) y Nocetti y Medina (2018) respecto a que en los primeros años de ejercicio docente tiende a prevalecer un pensamiento técnico sobre la enseñanza, centrado en soluciones instrumentales, sin un cuestionamiento crítico más profundo sobre las implicaciones éticas, políticas y sociales subyacentes. Desde este escenario, resalta la necesidad de fortalecer la formación inicial docente, de manera que, junto al desarrollo de destrezas técnicas, se promueva activamente la deliberación sustantiva en torno a los dilemas complejos de la práctica educativa.

En el caso de los profesores experimentados, el estudio identifica que la mayoría evidencia un nivel de reflexión crítica sobre su práctica. Estos docentes manifiestan una reflexión profunda sobre aspectos como la planificación sistemática, la selección intencional de contenidos y metodologías, y el uso de la evaluación para la mejora del aprendizaje, en línea con lo que afirman Montes et al. (2017). También se aprecia en ellos una reflexión consciente sobre sus propias conceptualizaciones y acciones pedagógicas (Torres et al., 2020). Estos hallazgos concuerdan también con los planteamientos teóricos de Castellanos y Yaya (2013) y Pacheco (2013), quienes indican que la reflexión pedagógica de los docentes tiende a profundizarse con la experiencia profesional.

En ese orden de ideas, al contrastar los niveles de reflexión de ambos grupos, queda en evidencia que, tal como podría esperarse según la literatura, los profesores más experimentados han desarrollado una práctica docente más intencional, crítica y transformadora, lo que demuestra en alguna medida que la experiencia profesional, cuando va acompañada de una disposición personal al crecimiento, efectivamente conduce a una sofisticación de las creencias y concepciones pedagógicas.

No obstante, aún persisten brechas por cerrar, especialmente en lo que respecta a la formación continua de calidad que empodere a los docentes como agentes de cambio educativo. Las universidades tienen una gran responsabilidad en este sentido, pues deben asumir el desarrollo docente como un continuo, dinamizando oportunidades de actualización situada que permitan a las nuevas generaciones de profesores liderar transformaciones sustantivas hacia una educación más democrática, inclusiva y emancipadora.

Estos hallazgos nos invitan a reflexionar sobre la importancia de fortalecer los procesos de formación inicial y continua, de modo que logremos desarrollar en los docentes, tanto principiantes como experimentados, niveles superiores de reflexión pedagógica, que les permitan concebir la enseñanza como un acto profundamente humano, diverso e intelectual, trascendiendo una visión meramente instrumental.

2. En el marco de la segunda pregunta de investigación, a partir del análisis de los datos recopilados, podemos concluir que las teorías declaradas por los profesores principiantes denotan una tensión entre concepciones actuales sobre el aprendizaje activo y elementos más tradicionales sobre la enseñanza transmisiva. Como plantea Cuevas de la Garza (2013), este tipo de tensiones se expresan en las interrelaciones complejas entre las creencias, concepciones y acciones docentes que configuran su conocimiento profesional práctico.

Si bien los profesores verbalizan ideas sobre la importancia de un rol activo del estudiante y el uso de metodologías constructivistas, en línea con los planteamientos de Pacheco (2013), también persisten concepciones sobre la relevancia de transmitir contenidos disciplinares, con una lógica más cercana al paradigma tradicional criticado por autores como Corredor et al. (2021) y Pedrol et al. (2015). Asimismo, la predominancia declarada de la evaluación sumativa mediante pruebas, tal como advierten Torres et al. (2020), refleja una preocupación por la rendición de cuentas sobre los aprendizajes que no necesariamente se traduce en una mejora de los procesos formativos.

Esta ambivalencia entre innovación y tradición en las teorías declaradas también la destacan autores como Olmos-Rueda y Pattier (2003) y Sparks-Langer et al. (1990), quienes señalan la necesidad de una reflexión profunda de los docentes para explicitar sus concepciones y creencias, analizando críticamente las prácticas y supuestos que pueden estar obstaculizando una transformación real hacia modelos centrados en el aprendizaje activo y situado.

Desde este escenario, los hallazgos revelan que los profesores principiantes manifiestan utilizar como base para la planificación didáctica los lineamientos

institucionales y el plan de estudios, considerando competencias y contenidos por abordar. Algunos profesores con mayor formación pedagógica también comentan la importancia de alinear elementos como competencias, objetivos, contenidos e indicadores. Sin embargo, en otros casos, los profesores se centran principalmente en la organización de los contenidos por unidades temáticas o de complejidad creciente.

Un número considerable de profesores principiantes declara realizar una evaluación diagnóstica inicial para identificar conocimientos previos, necesidades y características de los estudiantes, como base para contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque no siempre queda claro el uso posterior que le dan a esa información. Algunos también mencionan la importancia de ser flexibles para realizar ajustes en la planificación según las necesidades cambiantes de los estudiantes, denotando un enfoque centrado en el aprendizaje. No obstante, las programaciones didácticas suelen mostrar una estructura rígida que dificultaría esta flexibilidad.

Ahora bien, en los profesores experimentados se evidencia una orientación generalizada en sus teorías declaradas hacia la planificación sistemática y contextualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como señalan Fernández (2019), Ávila (2001) y Korthagen (2010), los profesores manifiestan considerar elementos clave como las competencias, las características de los estudiantes, los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas y evaluativas al momento de planificar sus clases.

Asimismo, en cuanto a los contenidos, declaran realizar una selección y actualización intencionada de saberes formativos, buscando promover la comprensión mediante estrategias activas y participativas, y adaptándolos a las necesidades de los alumnos. Esto se alinea con los planteamientos de Medina y Rigo (2019) y Moreno et al. (2020) sobre la importancia de una reflexión situada para la selección y organización de los contenidos.

Con respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los docentes experimentados manifiestan el uso de estrategias tanto expositivas como activas, alternando diversos métodos y buscando la participación activa de los estudiantes. Incluso, declaran incorporar enfoques más contemporáneos como el aula invertida. Tal como sugieren Coudannes et al. (2023) y González (2022), este esfuerzo por diversificar las metodologías denota un interés por generar aprendizajes significativos.

Finalmente, en el ámbito de la evaluación, los profesores experimentados afirman integrar modalidades e instrumentos tanto sumativos como formativos, con la intención de lograr una valoración más integral y auténtica de los aprendizajes. Destacan el uso de estrategias como la retroalimentación, la

autoevaluación y la coevaluación, lo cual se alinea con los planteamientos de Fernández-de-Castro et al. (2023) y Medina y Rigo (2019) sobre la necesidad de promover la reflexión y autorregulación de los estudiantes a través de la evaluación.

A partir del análisis de las teorías declaradas por los profesores experimentados se identifica una aproximación pedagógica que se caracteriza por la sistematicidad, la contextualización y la diversidad metodológica, en un intento por alinearse con enfoques socioconstructivistas y didácticas centradas en el aprendizaje. Sin embargo, como bien señalan Vezub (2019) y Sagastizabal y Pidello (2012), es fundamental una deconstrucción de las propias concepciones pedagógicas, así como profundizar en el análisis de las teorías en uso que subyacen a estas declaraciones, ya que pueden estar influenciadas por creencias y representaciones docentes que limiten la adopción real de prácticas innovadoras.

3. Respecto a las características del accionar didáctico de los profesores, al examinar los resultados de nuestra investigación se evidencia, en cuanto a la planificación, que algunos de los principiantes presentan dificultades para cumplir con lo establecido inicialmente o para alinearlo con el desarrollo efectivo de las clases. Esto se relaciona con una reflexión y concepciones pedagógicas aún limitadas para tomar decisiones situadas en el contexto, tal como advierten Jara et al. (2019).

Sobre los contenidos, si bien se abordan temas fundamentales, hace falta una mayor integración de aspectos prácticos y una actualización frecuente de ciertos contenidos, según la percepción de los estudiantes matriculados con los profesores principiantes que participaron en el estudio. De la misma manera, en ocasiones los profesores priorizan unos contenidos sobre otros, denotando la necesidad de una problematización más profunda sobre los criterios que guían la selección curricular, como señalan Moreno et al. (2020).

En cuanto a las metodologías, aunque se declara un enfoque activo y constructivista, en la práctica aún predominan elementos transmisivos, haciéndose necesario un mayor aprovechamiento del potencial de las TIC para dinamizar el aprendizaje, así como una diversificación de estrategias según los objetivos formativos, como indica Gonzalez (2022).

Por otro lado, si bien algunos profesores principiantes declaran en sus guías docentes los criterios de evaluación, se necesita fortalecer la alineación de la misma con los resultados de aprendizaje, la claridad en los indicadores de logro y la retroalimentación cualitativa a los estudiantes tras las evaluaciones sumativas, para potenciar su autorregulación, tal como sugieren Sáez y Cortés (2019).

Estas características en las prácticas de los profesores principiantes reflejan la necesidad de fortalecer su formación docente inicial y continua, su desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, así como su capacidad de análisis crítico sobre las propias concepciones y prácticas pedagógicas, a fin de avanzar hacia un accionar didáctico más coherente y situado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, en los profesores experimentados se identifica una práctica pedagógica que ubica al proceso de planificación de su quehacer didáctico de manera organizada y detallada, considerando competencias, objetivos y contenidos, lo cual se vincula con los planteamientos de Martínez-Ayala et al. (2019) y Medina y Rigo (2019) acerca de la necesidad de procesos reflexivos, sistemáticos para lograr una mayor adaptabilidad de la planificación.

Sin embargo, en algunos casos, los contenidos parecen estar desactualizados o no se cubren totalmente durante las sesiones. Además, se identifican limitantes institucionales, como la carencia de recursos tecnológicos, que obstaculizan el abordaje de ciertos contenidos. En ese orden de ideas, si bien se abordan temas pertinentes y actualizados en su mayoría, con una progresión coherente en complejidad, persisten oportunidades de mejora en los profesores experimentados en cuanto a una mayor practicidad de los contenidos y uso de software especializados, según la percepción de los estudiantes. Esto concuerda con lo expuesto por Moreno et al. (2020) y Hevia et al. (2019) sobre la importancia de implementar contenidos más prácticos y conectados a problemas reales.

En relación a las metodologías, se observa que los profesores experimentados combinan estrategias como la lección magistral, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos, buscando promover la participación activa de los estudiantes. No obstante, aún hace falta una mayor integración de recursos digitales que enriquezcan las interacciones formativas. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Fernández (2019) y Cuevas de la Garza (2013) respecto a que es necesario ir más allá de los supuestos e iniciativas de las reformas actuales, para lo cual se necesita reorientar la comprensión de cómo debe ser la enseñanza.

Sobre la evaluación, se identifica que algunos docentes experimentados comparten criterios claros, pero otros no brindan una retroalimentación adecuada a los estudiantes sobre sus resultados. Esto denota la prevalencia de prácticas evaluativas más centradas en la medición y acreditación que en el aprendizaje significativo, obteniendo de esta manera escasa o irrelevante información para la mejora de las prácticas pedagógicas (Alcaraz et al., 2012).

Estos hallazgos sugieren la necesidad de que los docentes experimentados

continúen analizando de manera crítica sus teorías en acción, a fin de consolidar enfoques didácticos más contextualizados y centrados en el aprendizaje significativo de los estudiantes, superando lógicas más tradicionales aún presentes en sus prácticas (Anijovich y Cappelletti, 2018).

4. Sobre la coherencia que existe entre lo que declaran hacer y lo que realmente implementan en sus prácticas pedagógicas los profesores que participaron en el estudio, pudimos identificar algunas discrepancias: por un lado, en las teorías declaradas por los profesores principiantes se denota una orientación hacia un modelo de planificación flexible y contextualizada, que busca considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, tal como lo señalan autores como Soto Gómez et al. (2019). Sin embargo, en la mayoría de casos, las guías docentes analizadas aún mantienen una estructura rígida, que podría limitar efectivamente esos ajustes situados, como advierten Morera (2020) y Cademartori y Costa (2020).

Asimismo, si bien los profesores principiantes declaran realizar evaluaciones diagnósticas iniciales, en pocas ocasiones se explicita el uso concreto de esa información para adaptar contenidos y actividades, primando más bien el cumplimiento de lo establecido en la planificación original. Este contraste entre el discurso sobre flexibilidad y la rigidez observada en la práctica, refleja lo que Martínez-Ayala et al. (2019) señalan como la prevalencia, en los primeros estadios de la docencia universitaria, de aspectos técnicos y de dominio disciplinar por sobre una planificación y mediación didáctica intencionada en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los contenidos, las teorías declaradas también denotan una selección basada principalmente en criterios externos, como los lineamientos institucionales y los planes de estudio, más que en un análisis didáctico de su relevancia formativa o contribución para un aprendizaje significativo, tal como lo plantean autores como Lara (2019) y Fernández (2019). Sin embargo, en la práctica concreta, se prioriza el cumplimiento de contenidos preestablecidos sobre una reflexión didáctica situada para promover aprendizajes significativos según los contextos y sujetos reales, como advierten Medina y Rigo (2019).

Esta dificultad para traducir los contenidos disciplinares en objetos de enseñanza pertinentes parece deberse tanto a limitaciones en la formación pedagógica inicial, como a creencias arraigadas sobre la necesidad de “cubrir” currículos oficiales, sin mayor cuestionamiento o adaptación, como plantean Cañedo y Figueroa (2013).

En el ámbito metodológico, si bien los profesores principiantes indican la coexistencia entre enfoques más tradicionales centrados en la transmisión y modelos activos focalizados en la participación estudiantil, en la práctica

concreta aún predominan elementos transmisivos, con un limitado aprovechamiento del potencial de las TIC y falta de diversificación de estrategias según objetivos, como recomienda Gonzalez (2022).

Esta discrepancia entre el discurso sobre metodologías activas y la prevalencia de prácticas más transmisivas parece deberse, por un lado, a deficiencias en el conocimiento didáctico del contenido para diseñar experiencias de aprendizaje situadas, como plantea Shulman (2005). Pero también influyen creencias arraigadas sobre la importancia de transmitir los contenidos disciplinarios, lo cual dificulta la materialización del discurso sobre la participación estudiantil, como advierten Prieto y Lorda (2009).

En cuanto a la evaluación, si bien en las declaraciones de los profesores principiantes mencionan la coexistencia de enfoques sumativos y formativos, con mayor predominio de los primeros, en la práctica concreta se revela una prevalencia de modelos centrados en la medición y acreditación, con escaso aprovechamiento del potencial formativo de los procesos evaluativos, como sugieren Sáez y Cortés (2019).

Esta persistencia de tradiciones evaluativas enfocadas en la rendición de cuentas más que en la mejora de los aprendizajes, parece estar relacionada con creencias muy arraigadas en el campo educativo, donde la evaluación ha sido concebida principalmente como un proceso de calificación del rendimiento, sin cuestionar sus implicaciones éticas y políticas, como advierten Martín y Cervi (2006).

Estas inconsistencias parecen deberse, por un lado, a limitaciones en la formación docente inicial y continua, particularmente en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. Pero también influyen creencias y hábitos arraigados que priorizan aspectos técnicos y de cobertura curricular por sobre una reflexión pedagógica situada y una implementación coherente de modelos centrados en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes.

Desde este escenario, el análisis comparativo realizado entre las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores principiantes participantes en este estudio revela que, mientras que en sus verbalizaciones se manifiesta una intención de promover modelos de enseñanza-aprendizaje flexibles, participativos y formativos, en la práctica prevalecen aún enfoques más tradicionales y transmisivos, con dificultades para materializar en hechos ese discurso innovador.

Los profesores experimentados, por otro lado, al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje declaran considerar elementos claves como: las

competencias, las características de los estudiantes y las estrategias metodológicas y evaluativas, en línea con los planteamientos de Fernández (2019) y Korthagen (2010); esto concuerda con las prácticas pedagógicas de los profesores, evidenciado en una planificación inicial adecuada, que evidencia un esfuerzo por contextualizar los procesos formativos.

De igual forma, en cuanto a la selección y abordaje de contenidos, tanto en el discurso como en la acción, en la mayoría de los casos, los docentes experimentados demuestran una preocupación por abordar temas pertinentes y actualizados, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes, tal como señalan Moreno et al. (2020).

En cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, también se aprecia una correspondencia entre lo que manifiestan y lo que ponen en práctica: los profesores declaran y efectivamente implementan una diversidad de estrategias, combinando métodos expositivos y activos, en sintonía con las propuestas de Coudannes et al. (2023) y González (2022) sobre la importancia de generar experiencias de aprendizaje significativas.

Sin embargo, a pesar de estos aspectos de coherencia, el análisis también revela ciertas divergencias entre el plano declarativo y el accionar didáctico de los profesores experimentados. Por ejemplo, si bien en sus teorías declaradas los docentes afirman utilizar evaluaciones diagnósticas iniciales y brindar retroalimentación a los estudiantes, en la práctica se observa que algunos no comparten criterios claros de evaluación ni proporcionan explicaciones adecuadas sobre los resultados, como sugieren Montes et al. (2017) y Soto et al. (2019).

Asimismo, mientras en el discurso los profesores manifiestan adaptar flexiblemente la planificación a las necesidades emergentes, en la realidad se identifican dificultades para concretar esta flexibilidad, ya sea por limitantes institucionales o por la persistencia de lógicas centradas en el cumplimiento de contenidos predeterminados, más que en las particularidades de los estudiantes, lo que se alinea con los planteamientos de autores como Sagastizabal y Pidello (2012), y Vezub (2019).

En este sentido, el contraste entre las teorías declaradas y las teorías en acción evidencia que, si bien los profesores experimentados presentan un discurso pedagógico actualizado y alineado con enfoques socioconstructivistas, en la práctica cotidiana aún subsisten algunas inconsistencias que revelan la necesidad de un proceso de deconstrucción y reconstrucción crítica de sus propias creencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

5. Acerca de los significados y sentidos que otorgan los profesores a la formación pedagógica en la que han participado, encontramos que los profesores principiantes reconocen la necesidad de desarrollar sólidas competencias docentes y valoran positivamente la formación recibida, pues aseguran que les ha permitido innovar sus prácticas con metodologías activas y el uso de tecnologías. Sin embargo, también evidencian limitaciones en la oferta formativa, como la falta de acompañamiento personalizado, la desconexión entre teoría y práctica, y la ausencia de espacios de intercambio entre pares. Esto concuerda con los planteamientos de Hevia et al. (2019) y Moreno et al. (2020), quienes señalan la necesidad de promover procesos reflexivos que articulen la formación con las prácticas institucionales.

Los profesores experimentados, por su parte, también reconocen la relevancia de la formación pedagógica para mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Los profesores consideran positivos los cambios metodológicos que han implementado gracias a la formación recibida. No obstante, se identifican algunos vacíos en la actualización disciplinar y didáctica especializada, así como en la investigación educativa aplicada. Además, critican la falta de espacios colegiados de reflexión e intercambio de experiencias entre pares. Estas demandas reflejan la distancia entre el modelo academicista predominante y las propuestas sobre la enseñanza como profesión reflexiva, tal como lo exponen Fernández-de-Castro et al. (2023) y Martínez-Ayala et al. (2019).

En definitiva, tanto los profesores principiantes como los experimentados otorgan gran valor a la formación pedagógica, pero manifiestan necesidades formativas diferenciadas. Mientras que los primeros enfatizan la importancia del acompañamiento personalizado, las didácticas especiales y los espacios de intercambio entre pares, los segundos priorizan la actualización disciplinar, la investigación educativa aplicada y la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes. Abordar estas demandas en forma articulada, como plantean diversos autores, permitiría avanzar hacia una cultura institucional de desarrollo profesional docente, fundamentada en la práctica reflexiva y la investigación colaborativa.

6. En respuesta a la sexta y última pregunta de investigación, acerca de las estrategias de formación que podrían resultar más efectivas para fortalecer las capacidades de análisis y reflexión de las propias prácticas pedagógicas, encontramos que los profesores principiantes se enfocan principalmente en la implementación de cursos de actualización pedagógica, la participación en círculos de reflexión entre pares y la mentoría por parte de docentes expertos. Desde su perspectiva, dichas estrategias les han permitido adquirir nuevos

conocimientos para mejorar sus prácticas de enseñanza, contrastar experiencias y recibir orientación en sus procesos de experimentación e innovación pedagógica.

Estos hallazgos denotan un intento de los profesores principiantes por transitar desde un modelo academicista fundamentado en la racionalidad técnica, hacia perspectivas más situadas y reflexivas que conciben la práctica pedagógica como fuente de conocimiento y desarrollo profesional, tal como lo señalan Torres et al. (2020) y Fernández-de-Castro et al. (2023). No obstante, la persistencia de dinámicas arraigadas como la evaluación del aprendizaje mediante pruebas escritas o la falta de trabajo colegiado entre pares, evidencian las dificultades que enfrentan para constituir una comunidad académica de aprendizaje docente articulada en torno a la reflexión colaborativa y la investigación de sus propias prácticas.

En el caso de los profesores experimentados, las estrategias de formación que prevalecen en su discurso son los seminarios de actualización disciplinar, los grupos de investigación educativa y la participación en congresos disciplinares, observándose en ese sentido un interés y mayor valoración de los seminarios como una forma de mantenerse actualizados en los últimos desarrollos de su campo de conocimiento, lo que se alinea con los planteamientos de Moreno et al. (2020). Por otra parte, reconocen la importancia de los grupos de investigación educativa, ya que a través de una indagación rigurosa sobre los problemas del aula, estos generan conocimientos que pueden ser aplicados para la transformación de las prácticas, tal como lo plantean Martínez-Ayala et al. (2019) y Fernández-de-Castro et al. (2023).

Si bien estas estrategias evidencian un intento por superar la racionalidad técnica, la falta de trabajo colegiado entre pares resalta las limitantes que enfrentan los profesores experimentados para avanzar hacia una cultura institucional de desarrollo profesional centrada en la práctica pedagógica y su investigación. Autores como Medina y Rigo (2019) señalan que, si bien los seminarios disciplinares resultan valiosos para la actualización de conocimientos, suelen centrarse más en aspectos teóricos que en la aplicación a contextos educativos, lo cual limita su incidencia en prácticas reflexivas.

Desde este escenario, al contrastar las estrategias de formación identificadas por los profesores principiantes y experimentados, se observa que los primeros muestran un mayor aprecio hacia aquellas que denotan un intento por transitar hacia perspectivas más reflexivas sobre la práctica docente, como los cursos de actualización pedagógica, los círculos de reflexión entre pares y la mentoría. Por su parte, los profesores experimentados tienden a valorar más estrategias como los seminarios disciplinares, los grupos de investigación educativa y los

congresos, las cuales, si bien denotan un esfuerzo por superar la racionalidad técnica, no logran consolidar una cultura institucional de desarrollo profesional centrada en la práctica pedagógica y su investigación.

A partir de los planteamientos de los profesores principiantes y experimentados concluimos que, para fortalecer efectivamente las capacidades de análisis y reflexión de las propias prácticas pedagógicas, tanto en profesores principiantes como experimentados, es necesario impulsar decididamente estrategias de formación contextualizadas y colectivas, como los círculos de reflexión, los grupos de investigación educativa y los talleres de actualización didáctica entre pares. Estas instancias, al promover la indagación, sistematización y resignificación colectiva de los saberes pedagógicos, contribuyen de manera más efectiva al desarrollo profesional docente y a la consolidación de una cultura institucional centrada en la práctica pedagógica y su investigación.

5.2 Limitaciones del estudio

La principal limitante a la cual nos enfrentamos durante el desarrollo de la investigación fue la dificultad para realizar observaciones de manera presencial, en vista de que por disposiciones institucionales, muchos de los profesores aun se encontraban desarrollando docencia en línea para guardar las medidas de bioseguridad a causa de la pandemia provocada por el Covid-19; por tanto, no en todos los profesores pudo apreciarse de manera auténtica aspectos relevantes de las prácticas docentes, como son el manejo del aula, aspectos sobre la disciplina y, en general, las interrelaciones profesor-estudiantes.

De la misma forma, el hecho de que algunos profesores comenzaran formando parte de nuestra investigación, pero se retiraran luego de algunas etapas, representó tiempo y esfuerzos no redituables en materia del proyecto de tesis, dado que los datos quedaron incompletos en este sentido; no obstante, se reconoce que la información que se logró recolectar puede ser aprovechada para otros efectos.

Otra limitación fue las agendas laborales y personales de los profesores que conformaron el caso de estudio en el marco de nuestra investigación, lo que dificultó que el cronograma establecido para el desarrollo de las tareas de campo se ejecutara al pie de la letra, dificultando avanzar, en algunos momentos, a las etapas posteriores de la investigación dado a lo incompleto de la información.

Finalmente, reconozco que al inicio del proyecto de investigación desconocía algunos procesos, tanto académicos como administrativos, lo que me llevó a realizar algunas actividades que probablemente no eran las más pertinentes de realizar en ciertos momentos. Esto me dejó muchos aprendizajes tanto personales

como profesionales y en lo académico, ya que me permitió priorizar los tiempos y actividades a realizar, siendo de suma importancia el constante apoyo brindado por mi director y co-directora.

5.3 Prospectiva y futuras líneas de investigación

De acuerdo con los resultados del estudio, y considerando las limitaciones identificadas durante su desarrollo, a continuación planteo algunas líneas prospectivas que vislumbro para futuras investigaciones:

- Considero que sería relevante replicar el estudio incorporando observaciones presenciales de las prácticas docentes, de modo que puedan registrarse interacciones y dinámicas áulicas que aporten más luces sobre las teorías en uso. El contexto post-pandemia debería facilitar esto.
- También me parece pertinente extender el análisis a facultades y carreras de otras áreas disciplinares, más allá de las ya analizadas. Ello permitiría explorar potenciales diferencias entre profesores de distintas especialidades.
- Asimismo, sería interesante complementar con estudios que exploren las perspectivas y valoraciones de los propios estudiantes respecto a las concepciones y prácticas pedagógicas de sus docentes, a través de otras fuentes además de los grupos focales en los que ya han participado.
- Otra arista relevante podría ser implementar estudios de casos longitudinales, que permitan analizar la evolución de las teorías declaradas y el accionar docente de los mismos profesores a lo largo del tiempo, como una manera de trascender la comparación transversal entre principiantes y expertos.
- Por otro lado, y considerando esto como el aporte que más podría esperar luego del presente estudio, considero que sería muy pertinente realizar estudios con diseños investigativos orientados a evaluar el impacto de programas situados de formación pedagógico-didáctica, haciendo hincapié en las concepciones y prácticas de los profesores participantes.

REFERENCIAS

- Albanaes, P.; Marques, F. y Patta, M. (2015). Programas de Tutoría y Mentoría en Universidades Brasileñas: Un Estudio Bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a02v33n1.pdf>
- Alcaraz, N. y Fernández, M. (2022). Recuperando el Sentido de las Actividades: Reflexiones en torno a la Importancia del Diseño Didáctico. *Roteiro*, 47(e30242). <https://doi.org/10.18593/r.v47.30242>
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sánchez, L. (2015). *El Proyecto Educativo en Educación Infantil 1. Guía de trabajo para la asignatura*. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17748/GU%C3%8DA%20DE%20TRABAJO%20DE%20LA%20ASIGNATURA%20DE%20PE1.pdf>
- Alcaraz, N.; Fernández, M. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661723/RIEE_5_2_3.pdf
- Alcedo, Y. (2012). Círculos de Acción Docente: Estrategia de Actualización y Reflexión Pedagógica en la Evaluación Cualitativa del Inglés. *Hacer y Saber*, 1, 44-67. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/hacer/n1/art04.pdf>
- Alkin, M. (2013). *An Evaluation Theory Tree*. En: Alkin, M. *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. Sage Publications, 2a ed.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La Elección del Estudio de Caso en Investigación Educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Álvarez, J.F. (2020). Metodologías activas para un aprendizaje significativo en educación superior. *Publicaciones*, 50(4), 55-68. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.13186>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Amador, J.A. (Coord.) (2012). *La Formación del Profesorado Novel en la Universidad de Barcelona*. Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, 24.
- Amador, J.; Carrasco, S.; González, E.; Gracenea, M.; Marzo, L.; Mato, M.; Pagès, T.; & Sayós, R. (2011). *La Mentoría, un Sistema de Tutorización del Máster en Docencia Universitaria para Profesorado Novel de la Universidad de Barcelona*. III



Congreso Internacional UNIVEST.

<http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/3790/180.pdf?sequence=1>

Amador, J.; González, V.; Rojas, A.; Montes, A. & Ruiz, R. (2017). *Efectos de un Programa de Formación Docente en Profesores de Nivel Superior*. Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás – Programa de Fortalecimiento de Grupos de Investigación. <http://cuved.unam.mx/rdipycs/wp-content/uploads/2018/12/6.-7rca-Efectos-de-un-programa- R.pdf>

Amaya, R. & González, M. (1993). *Diagnóstico Pedagógico: Fundamentos Teóricos*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.

Anduiza, E.; Cresp, I. y Méndez, M. (1999). *Metodología de la Ciencia Política*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicas, 28.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Awakening reflection in teacher training: effective devices. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24–35. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>

Anijovich, R., & Gonzalez, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.

Aramburuzabala, P.; Martínez, C. & García, R. (2013). *La Formación del Profesorado Universitario en España: Evolución y Perspectivas*. Educación, 22(43), 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056910.pdf>

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Editorial Episteme, 6ta edición.

Arias, M. (2012). El Círculo de Conversación como Estrategia Didáctica: Una Experiencia para Reflexionar y Aplicar en Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4042222.pdf>

Astaiza, A.; Tafur, M. y Viasus, J. (2022). Tres Estrategias de Enseñanza para un Curso de Pensamiento Sistémico: Experiencia de un Laboratorio de Aprendizaje y Experimentación Pedagógica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45). <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.024>

Atrib, B. & Feldkercher, N. (2016). Inserção e Desenvolvimento Profissional de Docentes Universitários Iniciantes: Necessidade de Espaços de Discussão Pedagógica. *Acta Scientiarum, Education*, 38(1), 93-102.

https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25111/pdf_85





Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*.
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/1420217>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Avalos, B. (2011). El Liderazgo Docente en Comunidades de Práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf>

Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 23(93).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300005

Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

Balbach, E. (1999). *Using Case Studies to do Program Evaluation*. California Department of Health Services.
<http://www.pointtk.org/resources/files/ProgramEvaluation.pdf>

Barnes, N.; Fives, H.; Mabrouk-Hattab, S. & Saiz de La Mora, K. (2020). Teachers' Epistemic Cognition in situ: Evidence from Classroom Assessment. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-20.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X20300023?token=00DAD9E793A4A6A73EAF1C7FF065BB7DFB28AD041056A58D2C376C89B247088B9F83EA7C7214C9756E26418AAA7FD3C5&originRegion=us-east-1&originCreation=20210610095330>

Barnett, R. (2011). *Los Límites de la Competencia, el Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Editorial Gedisa.

Barreto, J.; Mateus, C. y Muñoz, C. (2011). *La Práctica Reflexiva, Estrategia para Reconstruir el Pensar y Hacer las Prácticas de Enseñanza*. [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequen>

Barzucchetti, S. & Claude, J.F., (1995). *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Liasions, Rueil- Malmaison.

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(2), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>



Bedacarratx, V. (2022). Dialécticas de la formación y la práctica docente. Aportes teóricos-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. *Encuentro Educativo*, 2(2), 31-57.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/5209>

Belenky, M.; Clinchy, B.; Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. Basic Books.

Beltrán, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum* (32), 195-212.

<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>

Benavides-Lara, M.; Pompa, M.; Agüero, M.; Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa*, 34.

<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>

Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una Experiencia para Atender a la Diversidad en la Universidad. *Márgenes*, 0(0), 76-96.

<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>

Biggs, J. B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436890080102>

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Edit. La Muralla, 2ª ed.

Black, K. (2010). *Business Statistics for Contemporary Decision Making*. John Wiley & Sons, Inc., 6ª ed. https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/business-statistics-for-contemporary-decision-making-by-ken-black_0.pdf

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Blume, B.; Ford, J.; Baldwin, T. & Huang, J. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206309352880>

Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S. & Wallace, M. (2006). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. General Teaching Council for England, National College for School Leadership, Department for Education and Skills, Research Report RR637.

<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>



Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, 9(2), 1-39.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>

Bolívar, A. (2019). El currículum como ámbito de estudio y práctica profesional. En M.T. González (Ed.). *Investigar, Formar y Profesionalizar: el Compromiso por la Educación. Homenaje a Juan Manuel Escudero Muñoz*. Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 49-63. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/336903219_El_curriculum_como_ambito_de_estudio_y_practica_profesional/links/5db9f898a6fdcc2128f0c682/El-curriculum-como-ambito-de-estudio-y-practica-profesional.pdf

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long- term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

<https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

https://www.researchgate.net/profile/Glenn_Bowen/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method/links/59d807d0a6fdcc2aad065377/Document-Analysis-as-a-Qualitative-Research-Method.pdf

Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La Formación Docente en Momentos de Cambios: ¿Qué nos Dicen los Profesores Principiantes Universitarios? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 467-492.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/54607/33236>

Bozu, Z. (2010). Los Jóvenes Profesores Universitarios en el Contexto Actual de la Enseñanza Universitaria: Claves y Controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3171Bozu.pdf>

Braga, G.; Verdeja, M. & Calvo, A. (2018). La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario: Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3167>

Braslavsky, C. (2002). *Teacher Education and the Demands of Curricular Change*. American Association of Colleges for Teacher Education.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468993.pdf>





Bretz, F. (15 de diciembre de 2018). *How to Master Kirkpatrick model of training evaluation*. Kodo Survey. <https://kodosurvey.com/blog/how-master-kirkpatrick-model-training-evaluation>

Bricall, J.M. et al. (2020). Informe Universidad 2020. *Publicaciones*, 50(2), 23-68. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.18358>

Brito, T. (2021). *Confrontarse con su propia docencia. El modelo de análisis EPR como una posibilidad para la formación continua del profesorado en Educación Superior*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1355.pdf>

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson Education.

Brown, S. (2005). *Assessment for learning*. Learning and teaching in higher education, (1), 81-89. <http://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE%201.%20Assessment%20for%20Learnin%20Brown.pdf>

Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2005). *Personal Epistemology and Relational Pedagogy in Early Childhood Teacher Education Programs*. Early Years: An international Journal of Research. https://www.researchgate.net/publication/27463653_Personal_Epistemology_and_relational_pedagogy_in_early_childhood_teacher_education_programs

Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching Around the World: What can TALIS Tell Us*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf

Cabero, J. & Llorente, M. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

Cabero, J.; Morales, J.; Romero, R.; Barroso, J.; Castaño, C.; Román, P.; Llorente, M.; Paz, M.; Cebrián, M.; Pérez, A.; Ballester, C.; Martínez, f.; Pío, A.; Gisbert, M. & Salinas, J. (2006). Formación del Profesorado Universitario en Estrategias Metodológicas para la Incorporación del Aprendizaje en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802702.pdf>

Cabrera, C. (2019). *La Profesionalización Docente en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes de la UNLaR*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/1099/Cabrera%2C>



%20Carlos_Especializaci%C3%B3n%20en%20Docencia%20Universitaria.pdf?s
equence=1

Cáceres, M.; Lara, L.; Iglesias, M.; García, R.; Bravo, G.; Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La Formación Pedagógica de los Profesores Universitarios: Una Propuesta en el Proceso de Profesionalización del Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/475Caceres.pdf>

Cademartori, P. y Costa, V. (2020). *La mirada de un grupo de matemáticos sobre su práctica docente en el nivel universitario*. XLIII Reunión Anual Unión Matemática Argentina.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15294/ev.15294.pdf

Camerino, O.; García-Castejón, G.; Valero-Valenzuela, A. y Castañer, M. (2023). *Innovar en Educación Física y Deportes. El Modelo Pedagógico de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)*. Edicions de la Universitat de Lleida.

Campanario, J. M., & Moya, A. (2019). *¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas*. Graó.

Campo, V. & Restrepo, J. (1999). *Formación Integral: Modalidad de Educación Posibilitadora de lo Humano*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cañedo, T. & Figueroa, A. (2013). La Práctica Docente en Educación Superior: Una Mirada hacia su Complejidad. *Sinéctica*, 41.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>

Cargua, M. (2024). *Propuesta de un Entorno Virtual de Aprendizaje para la Temática de Números Enteros en el Subnivel Superior de Educación General Básica*. Universidad Nacional de Chimborazo.

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/12678/1/UNACH-EC-FCEHT-PMF-015-2024.pdf>

Carranza, M. (2007). *La Construcción de un Modelo de Docencia a través del Trabajo Colaborativo*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Universidad de Barcelona. 947-960. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122102/6/ICongrInternNuevasTendenciasFormacProfCombinat.pdf>

Cascante, N. & Villanueva, L. (2020). Formación Docente en Didáctica Universitaria en la Pandemia: Entre la Reflexión Pedagógica y la Instrumentalización. *InterCambios*, 7(2).

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n2/2301-0126-ic-7-02-107.pdf>

Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica* (41).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a6.pdf>

Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 33.
http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num33/pdf/Art_3_Niurka.pdf

Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2021). Programación didáctica de aula inclusiva. Ideas clave cuando planificamos la enseñanza. *Journal of supramolecular structure*, 1(2), 115-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7892844>

Castro, M. & De Oliveira, A. (2013). Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 391-395.
https://www.researchgate.net/publication/311844592_Case_Studying_Educational_Research_A_Way_of_Looking_at_Reality

Caven, M.; Durodoye, R.; Zhang, X. & Bock, G. (2021). *Variation in Mentoring Practices and Retention across New Teacher Demographic Characteristics under a Large Urban District's New Teacher Mentoring Program*. US Department of Education, Institute of Education Science, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614819.pdf>

Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87.
https://www.researchgate.net/publication/326409861_Lifelong_Learning_at_Universities_Future_Perspectives_for_Teaching_and_Learning

Centra, J. (1978). Types of Faculty Development Programs. *The Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.

Cerón, C.; Cervantes, A.; Beltrán, B. y Rossainz, M. (2021). Análisis de la práctica docente virtual del área de programación ante la pandemia del Covid-19. *Tecnología Educativa*, 8(2), 24-28. <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/204>

Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-70.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166992004>

Chalmers, D. (2007). *A Review of Australian and International Quality Systems and Indicators of Learning and Teaching*. The Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education, 1.2.
https://www.researchgate.net/profile/Denise_Chalmers/publication/228642511_A_Review_of_Australian_and_International_Quality_Systems_and_Indicators_of_

Learning_and_Teaching/links/54ab7c9f0cf2ce2df668ddd6/A-Review-of-Australian-and-International-Quality-Systems-and-Indicators-of-Learning-and-Teaching.pdf

Chan-Quijano, J. y Torres-López, K. (2021). Tengo la teoría, pero no la práctica: la importancia de insertar a docentes como investigadores. En EIDEC. *La investigación multidisciplinaria una mirada desde la educación, empresa, sociedad y tecnología*. Editorial Eidec, 9, 177-193. <https://doi.org/10.34893/KYJ0-SD48>

Chávez, J., Almuna, J., Méndez, C., Garrido, C., & Fauré, J. (2023). Las Prácticas de Reflexión Guiadas en un Contexto de Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(3). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>

Chrysostomou, M. & Philippou, G. (2010). Teachers' Epistemological Beliefs and Efficacy Beliefs about Mathematics. *Procedia Social and Behavioral Science*, 9, 1509-1515.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042810024626?token=DBEE188E9088A485E6D4388CE74FE9F9F472EB6EF2D1505C073920EF6E9391DA94F45F3747E416C3354E4F884A51AA2F&originRegion=us-east-1&originCreation=20210610095137>

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Alianza.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. <http://hdl.handle.net/11162/86056>

Coll, C. (2021). *La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable*. Morata.

Coll, C. (2021). *La personalización del aprendizaje escolar*. Graó.

Coll, C., y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (p.357-386). Alianza.

Contreras, J. (2019). *La Autonomía del Profesorado*. Morata.

Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). Hacia una Superación del Enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y los cuantitativos. En T. Cook y Ch. Reichardt. *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata, 5ta ed, pp. 25-58.

Cook, T. & Reichardt, C. (2005). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata, 5a ed.



Cordero, G.; Luna, E.; McAnally, L. & Serna, A. (Coord.) (2014). *La Planificación y la Evaluación de la Formación Pedagógica del Profesorado Universitario: Orientaciones para su Definición Institucional*. Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, 28.

Corredor, Y.; Garzón, J. y Rojas, C. (2021). *Arte y deporte: espacios para repensar el cuerpo y la práctica docente*. [Trabajo de grado] Universidad de Lasalle, Maestría en Docencia. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/707

Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>

Coudannes, M.; Andelique, C. y Ruiz, M. (2023). A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (22), 120-137.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4710/61675>

Cravino, A. (2022). Enseñanza de la arquitectura: Entre planes de estudios, talleres y docentes. *Revista Pensum*, 8(9). <https://doi.org/10.59047/2469.0724.v8.n9.39240>

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Cronbach, L. (1986). Tyler's Contribution to Measurement and Evaluation. *Journal of Thought*, 21(1), 47-52.

Cuervo, J.; Garcés, A.; Castaño, D. y Tovar, V. (2023). Impacto de la Metodología de Debate como Técnica de Enseñanza-aprendizaje en Población Universitaria. *El Ágora*, 23(1), 225-243. <https://doi.org/10.21500/16578031.5177>

Cuevas de la Garza, M. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003&lng=es&tlng=es

Darling-Hammond, L. (2019). *Miradas del Mundo sobre la Formación Docente*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI, IV Conferencia del Ciclo 2019: Políticas Efectivas de Formación Docente Inicial y Continua. <https://panorama.oei.org.ar/politicas-efectivas-de-formacion-docente-y-continua/>

Darling-Hammond, L.; LaPointe, M.; Meyerson, D.; y Orr, M. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lesson From Exemplary Leadership*



Development Programs. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-School-Leaders-Executive-Summary.pdf>

Dave, R. H. (1976). *Foundations of lifelong education*. Pergamon Press.

Dawidowicz, P. (2011). With Scholarship & Practice in Mind: The Case Study as Research Method. *The Journal of Applied Instructional Design*, 1(2), 5-12. http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=cel_publications

De Diego, A.G. y García, F.J. (2020). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación superior: éxitos, fracasos y retos pendientes. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 25-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26418>

De la Cruz, M.; Pozo, J.; Huarte, M.F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de Enseñanza y Prácticas Discursivas en la Formación de Futuros Profesores. En Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Del Valle, C. (2021). La Bibliografía como Soporte Básico para Afianzar Contenidos. Nuevos Planteamientos de Innovación Docente en Geografía de la Población. En R Porlán, E Navarro-Medina y A Villarejo-Ramos. *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2021. Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla*. Editorial Universidad de Sevilla, Colección Ciencias de la Educación, No. 38, pp. 1986-2007. <https://dx.doi.org/10.12795/9788447222865>

De Miguel, M. (Ed.) (2000). La Evaluación de Programas Sociales: Fundamentos y Enfoques Teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317. <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45400/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20sociales.%20Fundamentos%20y%20enfoques%20teoricos.pdf>

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de Enseñanza y su Relación con las Prácticas Docentes: Un Estudio con Profesores Universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc., 5ta edición.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1989). *How We Think*. D.C. Health and Company.



Díaz-Asto, M. (2022). Percepción de la Educación Inclusiva Durante la Pandemia del Covid-19 en Padres de Familia de Niños con Discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 152-163.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/703/671>

Díaz Barriga, F. (2019). La elaboración del programa. In G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, 248-268.

Díaz Barriga, F. (2019). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Linares, G. (2022). Aprendizaje Basado en Indagación (ABI): Una Estrategia para Mejorar la Enseñanza-aprendizaje de la Química. *Ciencia Latina*, 7(1), 27-41. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378

Domingo, A. (2011). *Niveles de Reflexividad sobre la Práctica Docente: Niveles, Activadores y Pautas. Práctica Reflexiva*. <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un Modelo Transformador de la Praxis Docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131.

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078>

Dorantes, J.; Hernández, J. y Tobón, S. (2016). Juicio de Expertos para la Validación de un Instrumento de Medición del Síndrome de Burnout en la Docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346.

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>

Drago, C.; Espejo, R. & González, J. (2015). ¿Qué Significa Ser Profesor Universitario? Un Enfoque a través de Declaraciones de Filosofía de Enseñanza-Aprendizaje. *Docencia Universitaria*, 16, 87-102.

https://www.researchgate.net/publication/311486186_Que_significa_ser_profesor_universitario_Un_enfoque_a_traves_de_declaraciones_de_filosofia_de_ensenanza-aprendizaje

Dunn, L. y Musolino, G. (2011). Assessing Reflective Thinking and Approaches to Learning. *Journal of Allied Health*, 40(3), 128-136.

<https://www.proquest.com/docview/918116202/fulltextPDF/FBA6F285AD094CF9PQ/1?accountid=14568>

Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el Estudio de las Concepciones Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds).





Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación.* Morata, 5ª ed.

Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>

Enríquez, J. y Otero, J. (2022). COVID-19 y Educación a Distancia en Estomatología. *EDUMECENTRO*, 14. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v14/2077-2874-edu-14-e1706.pdf>

Escribano, N. (2023). *La Inclusión Educativa a Examen: Estudio de Caso de una Comunidad de Aprendizaje para Conocer las Prácticas que Favorecen un Modelo de Escuela Inclusiva.* [Trabajo de Fin de Máster] Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62509/TFM-G1768.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escudero, J. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y Mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048583.pdf>

Escudero, T. (2006). Claves Identificativas de la Investigación Evaluativa: Análisis desde la Práctica. *Contextos Educativos*, 8-9, 179-199.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf>

Escudero, T. (2016). La Investigación Evaluativa en el Siglo XXI: Un Instrumento para el Desarrollo Educativo y Social Cada Vez Más Relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21.
<http://www.redalyc.org/pdf/916/91649056015.pdf>

Espinoza, J. (2010). The Importance of Developing our Teaching Philosophy as EFL Professionals. *XXIV Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 45-55.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5409430.pdf>

Espinoza, N. y Miguel, V. (2021). Análisis de la Práctica Reflexiva de Docentes Universitarios en Portafolios Digitales. *Areté*, 7(13), 141-166.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8293880.pdf>

Esteva, A. (2021). *Interaccionismo Integrador, el modelo EPR en el análisis de la convivencia en el aula de secundaria.* XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1355.pdf>

Estévez, E. H., Valdés, C. E. A. y Arreola, C. C. (2019). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: fundamentos, investigaciones y papel de las





tecnologías. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 129-143.

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Estévez, E.; Arreola, C. y Valdés, A. (2014). Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(17), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898012.pdf>

Feixas, M. (2002). *El Desenvolupament Professional del Professor Universitari com a Docent*. [Tesis de Doctorado] Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5013#page=1>

Feixas, M.; Lagos, P.; Fernández, I. y Sabaté, S. (2014). Modelos y Tendencias en la Investigación sobre Efectividad, Impacto y Transferencia de la Formación Docente en Educación Superior. *Educación*, 51(1), 81-107. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/287036/375282>

Feixas, M.; Martínez, M. y López, R. (2018). Do Teaching Innovation Projects Make a Difference? Assessing the Impact of Small-Scale Funding. *Tertiary Education and Management*, 24(4), 267-283. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1080/13583883.2017.1417470.pdf>

Fernández, M. y Montero, M. (2007). Perspectivas de Asesores y Profesores sobre las Modalidades de Formación del Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388. <http://hdl.handle.net/10201/45494>

Fernandes, D. y Machado, A. (2019). Profesor reflexivo: de la teoría a una nueva universidad. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, 1, 98-115. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/nueva-universidad>

Fernández, A. (2010). La Evaluación Orientada al Aprendizaje en un Modelo de Formación por Competencias en la Educación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996629.pdf>

Fernández, A.; Maiques, J. y Ábalos, A. (2012). Las Buenas Prácticas Docentes de los Profesores Universitarios: Estudio de Casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6121>

Fernández, C.; Belando, M. y González, R. (2017). Mentoría Pedagógica para Profesorado Universitario Novel: Estado de la Cuestión y Análisis de Buenas Prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>

Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández y N. Alcaraz. *Innovación educativa: Más allá de la ficción*. Ediciones Pirámide.

Fernández, M. (2019). Construcción del conocimiento didáctico del contenido y su transferencia a la práctica: retrato de un profesor universitario. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 143-156. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.10>

Fernández, M. y Alcaraz, N. (2015). *Reflexión y Tipos de Profesionales*. Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17206/reflex.pdf>

Fernández, M.; Alcaraz, N. y Pérez Granados, L. (2011). La Investigación Acción y la Reflexión como Vía Hacia la Autonomía Docente. En J.J. Maquillón Sánchez, F. Hernández Pina, y T. Izquierdo Rus. (Coord.). *Desarrollo Profesional y Práctica Educativa del Profesorado*. Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 21-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996951>

Fernández, M.; Alcaraz, N. y Sola, M. (2010a). *La Evaluación como Mejora de la Práctica Docente del Profesorado Novel: Una Experiencia en la Titulación de Magisterio de la Universidad de Málaga*. Universidad de Huelva, Evaluación y Calidad en la Universidad. https://www.academia.edu/23204763/La_evaluaci%C3%B3n_como_mejora_de_la_pr%C3%A1ctica_docente_del_profesorado_novel_una_experiencia_en_la_titulaci%C3%B3n_de_magisterio_de_la_Universidad_de_M%C3%A1laga

Fernández, M.; Alcaraz, N. y Sola, M. (2010b). La Formación Docente a través de la Investigación de la Propia Práctica. En J. Marrero y J. Carbonell (Coord.). *Mesa 10: Innovación Pedagógica en la Formación de Docentes*. Profe 2010, Actas: Comunicaciones y Pósters, pp. 231-238. https://www.academia.edu/17968338/Tejiendo_la_autoformaci%C3%B3n_de_los_maestros

Fernández, W.; Sánchez, C. y Bocanegra, B. (2021). Inteligencia emocional y pensamiento crítico: Perspectiva en educación escolar. En EIDEC. *La investigación multidisciplinaria una mirada desde la educación, empresa, sociedad y tecnología*. Editorial Eidec, 9, 272-293. <https://doi.org/10.34893/KYJ0-SD48>

Fernández-de-Castro, J.; Galbán-Lozano, S. y García-Béjar, L. (2023). Actitudes transdisciplinarias en la práctica docente: el caso de una universidad de la República Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 71-81. <https://doi.org/10.35362/rie9215751>

Ferruccio, A. y Banylis, V. (2018). ¿Dónde ponemos la lupa? Apuntes para pensar nuestra práctica. En Mombello, L. (Coord.). *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. UNIFE: Editorial Universitaria, pp. 130-132. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200422083856/una-mirada.pdf>



Fierro, M. (2021). *Reflexionar y recrear las prácticas docentes: un diálogo entre el Modelo de las Seis Dimensiones y el EPR*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1355.pdf>

Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento Didáctico del Docente Universitario: Una Perspectiva desde la Reflexión sobre su Práctica Pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, Año IX, 2, 111-136.

<http://www.redalyc.org/pdf/184/18411970006.pdf>

Flick, U. (2010). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications Inc., 4ta edición.

Flick, U. (2018). *Managing Quality in Qualitative Research*. Sage Publications Inc., 2da edición.

Flyvbjerg, B. (2004). Five Misunderstandings About Case-study Research. *Sociologisk tidsskrift*, 12, 117-142.

<https://www.researchgate.net/publication/286140682>

Flyvbjerg, B. (2013). Case Study. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications, 4a ed.

Fragoso, E. (2011). *La Investigación Acción, Metodología de Formación de Investigadores en la Práctica Educativa*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0518.pdf

Fragoza, A.; Cordero, G. y Fierro, C. (2021). *Lo Epistemológico, Pragmático y Relacional de la Interacción Docente-estudiantes en un Aula Normalista*. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.

<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2119-898-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Algunas reflexiones. *Profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Gagliardi, C. (2020). *Prácticas y técnicas de elicitación y validación de requisitos en emprendimientos tecnológicos de software*. [Trabajo de Fin de Grado] Universidad ORT Uruguay, Facultad de Ingeniería.

<https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/4473/Material%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





Galaz, A.; Contreras, C. y Acosta, P. (2017). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Oportunidades de Desarrollo Profesional en la Exclusión y Diversidad Rural. *Educação*, 42(3), 505-520. <https://doi.org/10.5902/1984644426513>

Galicia, L.; Balderrama, J. y Navarro, R. (2017). Validez de Contenido por Juicio de Expertos: Propuesta de una Herramienta Virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>

García, B.; Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los Docentes: Pensamiento, Interacción y Reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial). <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>

García, F. & Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán. *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata.

García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con "nuestra escuela": un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 69-83. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/147>

García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado*, 19(1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ed.pdf>

García, M. y López, R. (2012). Explorando desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado*, 16(1), 277-293. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL4.pdf>

García, M., Almagro, R. y Cotrina, M. (2014). *Innovación docente y Aprendizaje-Servicio: una propuesta para contribuir al desarrollo de la educación inclusiva desde la formación inicial del profesorado. Proyecto "Aprendizaje y Servicio en el grado de educación infantil: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso"*. Universidad de Cádiz.

https://www.researchgate.net/publication/262323294_INNOVACION_DOCENTE_Y_APRENDIZAJE-SERVICIO_UNA_PROPOSTA_PARA_CONTRIBUIR_AL_DESARROLLO_DE_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_LA_FORMACION_INICIAL_DEL_PROFESORADO

García-Prieto, F.; Pozuelos-Estrada, F. y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>



- Gargallo, B.; Fernández, A. y Jiménez, M. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71843/Modelos_docentes_de_los_profesores_unive.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos Docentes de los Profesores Universitarios: La Percepción de los Alumnos de los Buenos Profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/4. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3236Lopez.pdf>
- Garrido, J.; Meyer, E.; Mujica, E.; Ahumada, G.; Castro, A. y Quiroz, H. (2008). Estrategia para la Incorporación de TIC en la Enseñanza de las Ciencias: los Círculos Profesionales de Reflexión Docente y la Experiencia del Proyecto FLEXITIC. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-25. <https://rieoei.org/historico/expe/2555Garrido.pdf>
- Gimeno, J. (1989). Profesionalidad Docente, Currículum y Renovación Pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9148/8037>
- Gimeno, J. (2008). *Diez Tesis sobre la Aparente Utilidad de las Competencias en Educación*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). La Carrera Profesional para el Profesorado. *Profesorado*, 68(24,2), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276065.pdf>
- Gómez, M.; Quesada, V.; Gallego, B.; Ibáñez, J.; López, M.; Amores, F.; Sánchez, L.; Calvo, G.; Vázquez, R. y Fernández, L. (2017). *La coevaluación o evaluación compartida en educación superior como elemento potenciador del aprendizaje y la autorregulación del alumnado*. Universidad de Cádiz, II Jornadas de Innovación Docente Universitaria. <https://produccioncientifica.uca.es/documentos/63206eccaf66e27e1a069011>
- González Monteagudo, J. (1996). *La comprensión de los profesores en sus contextos. Triangulación de técnicas, de escenarios y de sujetos*. European Conference on Educational Research [ECER] '96. <http://hdl.handle.net/11441/69018>
- González, J. (2001). El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: Nuevas Respuestas para Viejos Interrogantes. Cuestiones Pedagógicas: *Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Gonzalez, M. (2022). *Habilidades blandas y desempeño docente en la facultad de ciencias administrativas de una universidad pública de Lima 2021*. [Tesis de Maestría] Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/98447>



González, R. y González, V. (2007). *Diagnóstico de Necesidades y Estrategias de Formación Docente en las Universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, 43. <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>

González, V. (2003). *¿Qué Significa ser un Profesional Competente?: Reflexiones Desde una Perspectiva Psicológica*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Maura.PDF>

Gorodokin, I. (s.f.). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Groccia, J. (2012). A Model for Understanding University Teaching and Learning. En Groccia, J.; Alsudairi, M. & Buskist, W. (Eds.). *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective*. Sage, 2-15. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/47538_ch_1.pdf

Gross, M. y Stiller, L. (2015). Contribución de la técnica de grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>

Guardia, L.; Romero, M. y Raffaghelli, J. (2022). Desarrollo profesional docente más allá de la pandemia: un estudio Delphi sobre el potencial del concepto de ecologías de aprendizaje. *Educación*, 31(60). <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.004>

Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920538.pdf>

Gulsah, B. y Elvin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 941-946. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017318.pdf>

Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press. <http://rt3region7.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Eval+PD+Article-Guskey.pdf>

Gustafson, J. (2017). *Single Case Studies vs. Multiple Case Studies: A Comparative Study*. Halmstad University, School of Business, Engineering and Science. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests: A General Perspective*. Beacon Press.

Hadley, G. y Grogan, M. (2022). Using Repertory Grids as a Tool for Mixed Methods Research: A Critical Assessment. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(2). <https://doi.org/10.1177/15586898221077569>





Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Sage Publications.

Hamilton, L. (2011). *Case Studies in Educational Research*. British Educational Research Association, Resource for Research, On-line Resource. <https://www.bera.ac.uk/publication/case-studies-in-educational-research>

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>

Hativa, N. (2000). Becoming a Better Teacher: A Case of Changing the Pedagogical Knowledge and Beliefs of Law Professors. *Instructional Science*, 28, 491-523. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026521725494.pdf>

Hein, G.E. (2019). Constructivist Learning Theory. En M. Moallem, W. Hung y N. Dabbagh (Eds.). *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*. Wiley Blackwell, pp. 287-308. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch15>

Hendry, G.; Bell, A. y Thomson, K. (2013). Learning by Observing a Peer's Teaching Situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144X.2013.848806>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill, 6ta ed.

Herrera, B.; Certain, R. y Calderón, M. (2014). La Norma Hipotética Fundamental Desde el Paradigma Interpretativo. *Revista Justicia Juris* 10(2), 17-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5995423.pdf>

Hevia, I.; Fueyo, A. & Belver, J. (2018). La Lesson Study: Una Metodología para Reconstruir el Conocimiento Docente Universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/53627/Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456572437-1-10-20190917.pdf?sequence=1>

Hevia, I.; Fueyo, M. y Belver, J. (2019). La Lesson Study: Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081. <https://dx.doi.org/10.5209/iced.60076>

Hidalgo, J.; Montoya, L. y Chiriboga, F. (2016). Obstáculos Epistemológicos de los Docentes de la Universidad de Guayaquil en Ecuador. *Revista Atlante. Cuadernos*





de Educación y Desarrollo. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/ATLANTE-2016-06-obstaculos>

Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

https://www.researchgate.net/publication/228436803_The_Development_of_Epistemological_Theories_Beliefs_About_Knowledge_and_Knowing_and_Their_Relation_to_Learning

House, E. (1973). Politics as Usual. En E. House (Ed.). *School Evaluation: The Politics and the Process*. McCutchan Publishing Corp., 329-331.

Hurtado, A.; Serna M. y Madueño, M. (2015). Práctica Docente del Profesor Universitario: Su Contexto de Aprendizaje. *Profesorado*, 19(2).
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf>

Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la Universidad una Profesionalización Docente?. *Revista de Educación a Distancia*, 56.
https://www.um.es/ead/red/56/Imbernón_guerrero.pdf

Imbernón, F. (2002). Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educar* (30), 15-25. <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v30-imbernon/286>

Imbernón, F. (2011). La Formación Pedagógica del Docente Universitario. *Educação, Santa Maria*, 36(3), 387-396.
https://www.researchgate.net/publication/277125815_La_formacion_pedagogica_del_docente_universitario

Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la Universidad una Profesionalización Docente? *Revista de Educación a Distancia*, (56).
https://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf

Iqbal, T.; Saeed, A. y Akher, M. (2019). A Study of University Teachers' Approaches to Teaching at Undergraduate Level in Punjab, Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 147-162.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217855.pdf>

Izcara, S. (2007). *Introducción al Muestreo*. Miguel Ángel Porrúa – Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (CONACYT).

Jaimes, M. y Jaimes, E. (2018). La reflexión de la práctica en la formación docente. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/practica-formacion-docente.html>





Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2022). Experience of mentors and beginner primary school teachers in applying the principles of shared leadership during the school adaptation period: The case of Lithuania. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2070054>

Janesick, V. (1983). Using a Journal to Develop Reflection and Evaluation Options in the Classroom. *American Educational Research Association*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED229363.pdf>

Jara, M.; Bazán, S. y Zuppa, S. (2019). *La Formación del Profesorado en Historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Un estudio comparado*. XXX Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15631>

Jarauta, B. y Medina, J. (2009). La Formación Pedagógica Inicial del Profesorado Universitario: Repercusión en las Concepciones y Prácticas Docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357-370. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548011.pdf>

Jiménez, R. y Wamba, A. (2003). ¿Es Posible el Cambio en los Modelos Didácticos Personales?: Obstáculos en Profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Profesorado*, 17(1), 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417108>

Jiménez, R. (2012). Coaching en el Desarrollo Profesional Docente: Fases Formativas y Procesos Metodológicos de Investigación. *Profesorado*, 15(4), 101-114. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/53337/1/Coaching%20en%20el%20desarrollo%20profesional%20docente.%20Fases%20formativas%20y%20procesos%20metodologicos%20de%20investigacion.pdf>

Johannes, C.; Fendler, J. y Seidel, T. (2013). Teacher's Perceptions of the Learning Environment and Their Knowledge Base in a Training Program for Novice University Teachers. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152-165. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2012.681785>

Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.

Juárez, L. y Tobón, S. (2018). Análisis de los Elementos Implícitos en la Validación de Contenido de un Instrumento de Investigación. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>





Kamberelis, G.; Dimitriadis, G. y Welker, A. (2017). Focus Group Research and/in Figured Worlds. En N. Denzin y Y. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc., 5a ed.

Kaplan, C. (2005). *Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso: Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento*. [Tesis doctoral] Universidad de Buenos Aires.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1373>

Kelly, G.A. (2017). A brief introduction to personal construct theory. *Costruttivismi*, 4, 3-25. <https://www.aippc.it/wp-content/uploads/2019/04/2017.01.003.025.pdf>

Kember, D.; Leung, D.; Jones, A.; Yuen, A.; McKay, J.; Sinclair, K.; Tse, H.; Webb, C.; Yuet, F.; Wong, M. y Yeung, E. (2010). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
https://www.researchgate.net/publication/238398050_Development_of_a_Questionnaire_to_Measure_the_Level_of_Reflective_Thinking

Kimber, K. (2018). *A Multiple Case Study Investigating Utah School District: Approaches to Beginning Teacher Retention*. Liberty University [Tesis doctoral].
<https://core.ac.uk/download/pdf/213463235.pdf>

Kirk, J. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage Publications Inc.

Kirkpatrick, D. (2007). *The Four Levels of Evaluation*. American Society for Training & Development Press (ASTD) - Infoline, 0701.

Kirkpatrick, J. y Kirkpatrick, W. (2015). *An Introduction to the New World Kirkpatrick Model*. Kirkpatrick Partners.
<http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/White%20Papers/Introduction%20to%20the%20Kirkpatrick%20New%20World%20Model.pdf>

Kish, L. (1987). *Statistical Design for Research*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/0471725196.fmatter>

Kitzinger, J. (1995). *Introducing Focus Groups*. *British Medical Journal*, 311, 299-302. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>

Kitzinger, J. (2005). Focus Group Research: Using Group Dynamics to Explore Perceptions, Experiences and Understandings. En I. Holloway (Ed.). *Qualitative Research in Health Care*. Open University Press, pp. 56-70.





Knight, M., Effenbein, M. H., & Martin, M. B. (2019). *Instructional planning 101: Writing lesson plans*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000144-000>

Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. Jossey Bass.

Knowles, M.S. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Kolb, A.Y., y Kolb, D.A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Korthagen, F.; Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teaching Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1022-1041.

<https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Developing-fundamental-principles-for-teacher-education-programs-and-practices.pdf>

Korthagen, F.A.J. (2010). *The relationship between theory and practice in teacher education*. International Encyclopedia of Education, 3a ed., pp. 669-675.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00638-2>

Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

https://www.researchgate.net/profile/Kathy_Kram/publication/277548649_Phases_of_the_Mentor_Relationship/links/57969ea308aed51475e55609/Phases-of-the-Mentor-Relationship.pdf

Krathwohl, D.R. y Anderson, L.W. (2021). Revisiting Bloom's Taxonomy: A new look at old guidance for new times. *Educational Leadership*, 78(7), 30-35.

Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.

<https://federated.kb.wisc.edu/images/group226/51831/Invitedpresentations,conferences,workshops/12.1.pdf>

Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>





Kusnher, S. (2000). Personalizar la Evaluación. Fundación Paideia Galiza – Morata.

Kvale, S. (1994). Ten Standard Objections to Qualitative Research Interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 147-173.
<https://www.sfu.ca/~palys/Kvale-TenStandardObjectionsToQualInterviews.pdf>

Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications Inc.

Labra, P. et al. (2019). Hacia una evaluación de la metacognición en profesores en formación inicial de Chile. *Publicaciones*, 49(4), 15-38.

<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11498>

Lalueza, J. L., Sánchez, S. y Padilla, P. (2021). Evaluación auténtica para una escuela y una universidad auténticas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 211-236. <https://doi.org/10.17583/remie.2021.6025>

Lamb, P. y Aldous, D. (2016). Exploring the Relationship Between Reflexivity and Reflective Practice Through Lesson Study Within Initial Teacher Education. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-11-2015-0040/full/pdf?title=exploring-the-relationship-between-reflexivity-and-reflective-practice-through-lesson-study-within-initial-teacher-education>

Lamb, P. (2015). Peer-learning Between Pre-service Teachers: Embracing Lesson Study. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343-361.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-03-2015-0012/full/pdf?title=peer-learning-between-pre-service-teachers-embracing-lesson-study>

Lara, C.; Melo, N.; Gómez, S.; Guerrero, M.; Constante, N.; Ronquillo, L.; López, M.; Oña, A.; Palate, E. y Jácome, C. (2024). Prácticas Innovadoras en el Aula: Un Enfoque Metodológico Cualitativo. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1674-1699.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9281980.pdf>

Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1).
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>

Larose, F.; Grenon, V.; Bourque, J. y Bédard, J. (2011). Análisis de la Práctica Docente y Construcción de un Referente de Competencias Profesionales. *Revista Española de Pedagogía* (248), 81-99. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-005.pdf>

Larramendy, A. y Serulnicoff, A. (2018). Las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir





de una propuesta de formación docente. En L. Mombello (Coord.). *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. UNIFE: Editorial Universitaria, pp. 63-76.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200422083856/una-mirada.pdf>

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. DOI: 10.1080/14623940020025561.

http://ed253jcu.pbworks.com/w/page/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

<https://doi.org/10.1080/14623940020025561>

Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Leal, F. (2009). Creencias Epistemológicas Generales, Académicas y Disciplinarias en Relación con el Contexto. *Universitas Psychologica*, 2, 381-392.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n2/v9n2a07.pdf>

Leal, L. y Do Nascimento, A. (2020). The thinking styles of the university teacher. *Psicologia da Educação* (49), 13-30. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190015>

Leite, A. y Rivas, J. (2023). Narrativas en la Formación Docente. Re-creando otros Aprendizajes. *Revista Formação Docente*, 15(33), 5-17.

<https://doi.org/10.31639/rbpfp.v15i33.683>

Lemus, J. (2024). Las Secuencias Didácticas y el Enfoque Socioformativo en el Desempeño Profesional Docente. *Revista Formación Estratégica*, 8(1).

<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/127/93>

Loaiza, M. y Andrade, P. (2021). Análisis de Programas de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 161-195.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1263/1638>

López, A.; Esteves, Z. y Quito, A. (2023). Incidencia de las Metodologías de Enseñanza en los Estudiantes Universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 4-16. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2411>

López, E. (2016). La Formación Docente del Profesorado Universitario: Sentido, Contenido y Modalidades. *Bordón*, 68(4), 89-102.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5681451.pdf>



López, J. (2021). Aprendizaje activo: metodologías innovadoras para una nueva docencia universitaria. *Education in the Knowledge Society*, 22, e24621. <https://doi.org/10.14201/eks.24621>

López, W. (2013). El Estudio de Casos: Una Vertiente para la Investigación Educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

Lowenstein, K. y Brill, A. (2010). A Culture of Thinking Like a Teacher: The Role of Critical Reflection in Teacher Preparation. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 5(2), 9-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053507.pdf>

Lozano, E.; Gibelli, T. y Pintos, J. (2022). Motivaciones para Iniciar una Trayectoria de Formación Profesional en Docencia Universitaria. *Perfiles Educativos*, 44(178), 79-94. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>

Lukas, J. & Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Alianza Editorial, 2a ed.

Luna, J. y Duarte, B. (2018). Los trayectos de análisis de las prácticas en la especialización de matemática: Laboratorio de ensayos didácticos y un abordaje colectivo. En L. Mombello (Coord.). *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. UNIFE: Editorial Universitaria, pp. 43-52. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200422083856/una-mirada.pdf>

Lune, H. y Berg, B. (2016). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson, 9a ed.

Lupion, P. y Prieto, L. (2021). Pensamiento reflexivo y práctica docente. *Publicaciones*, 51(1), 253–270. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15862>

Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El Desarrollo Docente del Profesorado Universitario: Análisis y Sistematización del Concepto. *Teoría de la Educación*, 29(2), 87-108. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teoredu29287108/17949>

Maldonado-Fuentes, A.; Peña, C. y Meza, J. (2024). Connotaciones Atribuidas a la Evaluación por Futuros Docentes de Educación Física en su Primer Año Universitario Presencial. *Retos* (51), 75-85. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/99916/74182/385445>

Maldonado-Ruiz, G. y Soto, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado*, 26(1), 191-212. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17040>



Maldonado-Ruiz, G.; Fernández, I. y Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.78557>

Malet, A. y Montano, A. (2009). *La reflexión sobre la práctica en la formación docente, ¿discurso esencialista o lenguaje de una práctica?* 2das. Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4285/Malet,%20Montano.pdf>

Malhotra, N. K. (2008). *Investigación de Mercados*. Pearson Educación, 5a. ed.

Manzano, N.; Martín, A.; Sánchez, M.; Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El Rol del Mentor en un Proceso de Mentoría Universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se Aprende a Enseñar?*. Narcea Ediciones.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>

Marcelo, C. (2007). *Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia*. OREALC-UNESCO. <https://docplayer.es/11052918-Propuesta-de-estandares-de-calidad-para-programas-de-formacion-docente-a-traves-de-estrategias-de-aprendizaje-abierto-y-a-distancia.html>

Marcelo, C. (2009). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad. *Revista Brasileña de Formación de Profesores*, 1(1), 43-70. https://www.researchgate.net/publication/233966640_La_evaluacion_del_desarrollo_profesional_docente_de_la_cantidad_a_la_calidad

Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Perfiles educativos*, 33(SPE), 102-114.

Marcelo, C. (2020). *Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con Buenos Principios*. Octaedro.

Márquez, C. G. (2021). Lineamientos pedagógicos para la educación remota de emergencia ante la pandemia Covid-19. *Educación y Humanismo*, 23(41), 1-24. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4114>





Martá, J. (2008). Obstáculos Epistemológicos en la Formación Pedagógica del Docente Universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 30-44. <https://doi.org/10.18359/reds.749>

Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of Theoretical Concepts in Lesson Study: An Example from Teacher Training. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-273.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-10-2014-0039/full/pdf?title=use-of-theoretical-concepts-in-lesson-study-an-example-from-teacher-training>

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de Formación Docente para el Cambio de Concepciones en los Profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Martín, M. y Salamanca, A. (2007). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27.

<http://www.sc.ehu.es/plwлумuj/ebalECTS/praktikak/muestreo>

Martínez Bonafé, J. (1988). El Estudio de Casos en la Investigación Educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>

Martínez Godínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación: Manual Multimedia para el Desarrollo de Trabajos de Investigación, una Visión Desde la Epistemología Crítica*. Universidad de Sonora. http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Martínez Trujillo (2017). *Análisis y Propuesta de Integración de la Información Institucional al Programa de Inducción Docente en la PUCP*. [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Católica del Perú - Universitat de Barcelona. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7946>

Martínez Valcárcel, N. (2004). Los Modelos de Enseñanza y la Práctica de Aula. *Estudios Pedagógicos*, 1-19.

Martínez, N. y Cechich, A. (2008). *Elicitación Basada en Psicología Cognitiva: Un Caso de Estudio*. Universidad Nacional del Comahue, Departamento de Ciencias de la Computación.

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21815/1847+-+Elicitaci%C3%B3n+Basada+en+Psicolog%C3%ADa+Cognitiva+Un+Caso+de+Estudio.pdf;jsessionid=10E3C08B9AEF17A198DA75159ADC1C0C?sequence=1>



Martínez-Ayala, I.; Armenta, M. y Jacobo, H. (2019). Conocimiento profesional y reflexión sobre la práctica del profesor universitario. *Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* (32), 155-181.

<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.09>

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(1), 129-134.

Martínez-Salgado, C. (2012). El Muestreo en Investigación Cualitativa: Principios Básicos y Algunas Controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

Mas Torelló, O. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Mas, O. (2021). La formación del profesorado universitario para la docencia. *Educación Médica*, 22(2), 126-132.

Maxwell, J.A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.

https://www.researchgate.net/publication/258181991_Using_Numbers_in_Qualitative_Research?enrichId=rgreq-0102c906556e701beee17e3ffa251422-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI1ODE4MTk5MTtBUzoyNjE1ODkyMTEyODM0NTIAMTQzOTM3OTEzNjg3Mg==&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa: Un Enfoque Interactivo*. Editorial Gedisa.

Mayor, C. y Altopiedi, M. (2015). La Profesionalización del Docente Novel en la Universidad: Qué Aprenden los Profesores a través de los Talleres de Análisis de la Práctica (TAP). *Educar em Revista*, 57, 65-80.

<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155042189006.pdf>

Mayor, C. & Sánchez, M. (1998). *La Implicación del Profesorado Universitario en su Desarrollo Profesional: la Formación de Equipos Docentes en la Universidad de Sevilla. La Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad* [Comunicación] Jornadas de Didáctica Universitaria Canaria, pp. 533-546.

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60624/La%20implicacion%20del%20profesorado%20universitario%20en%20su%20desarrollo%20profesional%20la%20formacion%20de%20equipos%20docentes%20en%20la%20Universidad%20de%20Sevilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mayor, C. & Sánchez, M. (2006). Los Jóvenes Profesores Universitarios y su Formación Pedagógica: Claves y Controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.



https://www.researchgate.net/publication/28119464_Los_jovenes_profesores_universitarios_y_su_formacion_pedagogica_claves_y_controversias

Mayor, C. (1996). La Evaluación de un Programa de Formación para Profesores Principiantes Universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 171-200. <https://core.ac.uk/download/pdf/132458743.pdf>

Mayor, C. (Dir.). (2007). *El Asesoramiento Pedagógico para la Formación Docente del Profesorado Universitario*. Universidad de Sevilla.

Mayor, L. et al. (2021). Metacognición y educación. La importancia de la metacognición en el ámbito educativo. *Publicaciones* 51(1), 55-74. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16935>

Mayorga, M. & Madrid, D. (2010). Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 91-111. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4619/30616_2010_15_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mazzitelli, C.A. (2013). Los futuros docentes y sus representaciones de la enseñanza de las ciencias. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 4(2), 99-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323627690012>

Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y Curriculum*. Morata, 2da ed.

Medina Rivilla, A., Salvador Mata, F. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2020). *Didáctica general*. Pearson Educación.

Medina, A., y Verdejo, A. (2020). El conocimiento didáctico del contenido en la formación del profesorado: De las teorías implícitas a la práctica contextualizada. *Perfiles educativos*, 42(169), 160-177. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59238>

Medina, A., y Verdejo, A. (2020). *Evaluación para el aprendizaje*. Octaedro.

Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2019). La metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Publicaciones*, 49(1), 187-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.11666>



Medina, A.; Domínguez, M. y Ribeiro, F. (2011). Formación del Profesorado Universitario en las Competencias Docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v13n17/v13n17a06.pdf>

Medina, J.; Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del Impacto de la Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205- 238.

[https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45098/1/Evaluacion%20del%20im
pacto%20de%20la%20fo
rmacion%20del%20profesorado%20universitario%20novel%20un%20estudio%2
0cualitativo.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45098/1/Evaluacion%20del%20impacto%20de%20la%20formacion%20del%20profesorado%20universitario%20novel%20un%20estudio%20cualitativo.pdf)

Medina, L. y Rigo, M. (2019). Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada. *Revista Panamericana de Pedagogía* (29), 37-58.

<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1608>

Mendoza, A. (2018). *Pensamiento y conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencia novatos y experimentados de educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43-59. <https://www.jstor.org/stable/30220313>

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.

http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_critical_theory_of_adult_education.pdf

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369804800305>

Misirlis, G. (2018). Acerca de la formación docente: reflexiones en el marco de la política formativa de la UNIFE. En L. Mombello (Coord.). *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE*. UNIFE: Editorial Universitaria, pp. 7-9.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200422083856/una-mirada.pdf>

Molina-Vicuña, G. (2023). Liderazgo Transformacional como Modelo para Mejorar el Clima Laboral Docente. *Telos*, 25(3), 783-801.

<https://doi.org/10.36390/telos253.14>

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En C. Monereo (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó, pp. 5-14.

Monereo, C., y Badia, A. (2021). La identidad docente auténtica: variables situacionales que explican su desarrollo. *Educación XX1*, 24(1), 25-46.

Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y Prácticas de Enseñanza de Profesores Universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-93.pdf>

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y Descripción de las Metodologías de Investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp53.pdf

Montes, D. y Suárez, C. (2016). La Formación Docente Universitaria: Claves Formativas de Universidades Españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/996/1476>

Montes, L.; Caballero, T. y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283152311009/>

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>

Moreno, D., Osorio, S., y Berrun, L. N. (2020). *Prácticas y desempeños de los actores del proceso enseñanza aprendizaje en educación superior: Una propuesta sustentada en el pensamiento complejo y el uso de las TIC*. En González, D.; Domínguez, M. y Flores, E. (Eds.). *Tecnologías de la Información en Educación: Sistematización de experiencias docentes*. Red Durango de Investigadores Educativos, pp. 114-121.

Moreno, O.; Pérez, I. y Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>

Moreno, T. (2020). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. SM Educación.

Moreno, T., y Marrero, J. (2021). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Perfiles educativos*, 43(171), 160-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269821020000100160

Morera, A. (2020). *Estrategias de formación para el personal docente*. Ministerio de Educación Pública, Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

Muñiz, L. y Rodríguez, L. (2021). Análisis de la Práctica Docente en el Ámbito de la Educación Estadística en Educación Secundaria. *Revista Paradigma*, 42(extra1), 191-220.

<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1023/934>

Muñoz, S., Pañagua, L. y Blanco, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la Escuela*, (101), 109-117. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>

Murillo, J.; Soto, E.; Sola, M. y Pérez Gómez, A. (2005). Innovación de la Enseñanza Universitaria en la Formación de Docentes: La Relevancia del Conocimiento, Un Estudio de Caso. *Innovación en la Escuela*, 57, 15-30. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60998/R57_2.pdf

Murtonen, M. y Balloo, K. (Eds.) (2019). Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills. *Palgrave Macmillan*. <https://vdoc.pub/documents/redefining-scientific-thinking-for-higher-education-higher-order-thinking-evidence-based-reasoning-and-research-skills-2p3bam7jak60>

Narvaez, L.; Prada, R. y Gamboa, A. (2023). Competencias Asociadas al Pensamiento Aleatorio. Una Aplicación de la Teoría de las Situaciones Didácticas. *Revista Perspectivas*, 8(s1), 37-50. <https://doi.org/10.22463/25909215.4112>

Narvaez, W.; Ponce, C.; Vera, R. y Maldonado, K. (2020). Métodos y Metodologías Utilizados en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje. *UNESUM-Ciencias*, 4(1), 14-28. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v4.n1.2020.201>

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Olmos-Rueda, P. y Pattier, D. (2023). The role of evidence in teaching practice from the point of view of the main actor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 199-216. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.91050>



Ornelas, D.; Cordero, G. & Cano, E. (2016). La Transferencia de la Formación del Profesorado Universitario: Aportaciones de la Investigación Reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00057.pdf>

Ortega, J. y Oyanedel, C. (2022). Docentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación: El Nuevo Rol en Tiempos de Pandemia por Covid-19. *Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47614>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227.232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pacheco, L.C. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima* (19), 107-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192010>

Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/49>

Palacios, J. (2022). *Planificación Diversificada: El Origen Histórico de los Primeros Pobladores del Ecuador*. [Trabajo de Fin de Máster] Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/3651/1/Tesis3759PALp.pdf>

Palomino, R. y Palomino, J. (2023). Educación Contable en la Pandemia: Un Análisis Bibliométrico del Impacto de la Covid-19. *Eduser*, 10(2), 61-71. <https://doi.org/10.18050/eduser.v10n2a6>

Pañagua, L., Blanco, N. y Martín, D. (2019). *La escritura reflexiva y el desarrollo de saberes experienciales durante el practicum: una propuesta formativa*. 7th Educational Congress of Educational Sciences and Development. <https://hdl.handle.net/10630/17680>

Pañagua, L., Martín, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28.

Pardo, G. (2023). *Sistema de Estrategias Metodológicas Inclusivas para Mejorar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Lectoescritura desde la Atención a la Diversidad en la Unidad Educativa Ciudad de Portoviejo*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3283/1/1.%20%20Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>





Paricio, J. (2018). *Marco de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: Planteamiento General y Dimensiones*. Red Estatal de Docencia Universitaria. https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf

Paricio, J. (2024). *Las cuestiones que nos hacen más sabios (en la docencia)*. En 8a sesión webinar REDU 20 marzo JAVIER PARICIO Video de YouTube]. Canal REDU Red de Docencia Universitaria, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xAFgr7YOeIE>

Parra, J. (2021). Implicación, indagación y reflexión: ejes vertebradores en la construcción del conocimiento y la identidad profesional del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 57-73.

Pecharromán, I. y Pozo, J. (2006). ¿Qué es el Conocimiento y Cómo se Adquiere? Epistemológicas Intuitivas Entre Profesores y Alumnos de Secundaria. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Pedrol, H.; De Donato, M.; Furci, V.; Iuliani, L.; Olazar, L.; Ruina, M.; Scheiner, E.; Tricárico, H.; Trinidad, O. y Zarragoicoechea, P. (2015). Las concepciones de ciencia y su enseñanza en las prácticas profesionales de los docentes. En A. Gutiérrez, L. Calderón, A. Barreiro, P. Moscato, A. Pereyra, M. Bibbó, L. Cilento, G. Fernández, P. Labeur, M. Castedo, G. Hoz, C. Kuperman, I. Laxalt, A. Peláez, R. Usandizaga, Y. Wallace, H. Pedrol, M. De Donato, V. Furci, ...D. Lawler. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 109-136. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200422124101/Practicas-pedagogicas.pdf>

Pedrol, H.; Gutiérrez, A.; Furci, V. y Trinidad, O. (2018). El análisis de las prácticas docentes: aportes de la Clínica Didáctica en la tarea de docencia e investigación del grupo de docentes de Ciencias Experimentales de la UNIPE. En L. Mombello (Coord.). *Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE*. UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 96-105. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200422083856/una-mirada.pdf>

Peña, A. (2022). *El análisis y la reflexión como estrategia para desarrollar las destrezas del pensamiento en la virtualidad*. 2º Congreso Caribeño de Investigación Educativa, pp. 517-522. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498402>



Peña, R.; Pérez, M. y Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(1).

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>

Pérez Echeverría, M.; Pozo, J.; Pecharromán, A.; Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las Concepciones de los Profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1992). El Pensamiento Pedagógico de los Profesores: Un Estudio Empírico sobre la Incidencia de los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la Experiencia Profesional en el Pensamiento de los Profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59498/EI%20pensamiento%20pedag%C3%B3gico%20de%20los%20profesores.pdf?sequence=1>

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata, 12a ed.

Pérez Gómez, A. (2011). Capítulo II: ¿Competencias o Pensamiento Práctico? La Construcción de los Significados de Representación y de Acción. *Sinéctica*, 36, 59-64. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a7.pdf>

Pérez Gómez, A. y Soto, E. (2022). *Lesson study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

Pérez Gómez, A.; Soto, E.; Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *La Universidad del Aprendizaje: Orientaciones para el Estudiante*. Ediciones Akal – Junta de Andalucía. <https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2017/06/861.pdf?u>

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Edit. La Muralla.

Pérez Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el Contexto Español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/100472/R97_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, A. I.; Soto, E.; Serván, M. y Peña, N. (2015). Lesson Study (LS) and the Development of Teaching Competences: From Practical Knowledge to Practical Thinking. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-09-2014-0034/full/pdf?title=lesson-study-and-the-development-of-teachers-competences-from-practical-knowledge-to-practical-thinking>

- Pérez-Granados, L., Alcaraz, N., y Fernández, M. (2021). El asesoramiento al profesorado universitario novel en el ámbito de la didáctica y organización escolar. *Aula de Encuentro*, 23(2), 94-116. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6062>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perry, W. (1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report*. Harvard University, Mass Bureau of Study Counsel. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>
- Picón, J. (2021). El rol del docente y del estudiante en la educación actual. *Sophia*, 17(2), 279-290. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2021.10>
- Piña, C.; Seife, A.; Díaz, A.; Pez, P. y Rodríguez, K. (2019). La Formación del Profesor Universitario Desde una Dimensión Humana. *Medisur*, 17(2), 262-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v17n2/1727-897X-ms-17-02-262.pdf>
- Porlán, R. (2021). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29195>
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15 (30), 15-36. <https://doaj.org/article/86b24af302204dc287268fddef0e2820>
- Pozo, J. I. (2006). Las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En J. Pozo, N. Shever, M. Pérez Echeverría, M. Mateos y M. De la Cruz (Eds.). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje: Las Concepciones de Profesores y Alumnos*. Graó, pp. 95-132.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.D.P. (2021). *Aprender para comprender y resolver problemas*. Morata.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las Teorías Implícitas Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).
- Prasad, K. (2021). Level of Academic Performance Among Faculty Members in the Context of Nepali Higher Educational Institution. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(2), 98-111. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i2.2450>



Prialé, A.; Dubreuil, S.; Samaniego, D. y Velásquez, V. (2023). Gamificación del Aprendizaje Simulado de Medicina de Pregrado en una Universidad Privada Peruana: Experiencia Simgames 2021-2022. *Simulación Clínica*, 5(3). <https://doi.org/10.35366/114034>

Prieto, A. y Giménez, X. (2020). La enseñanza universitaria basada en la actividad del estudiante: evidencias de su validez. En N. De Alba Fernández y R. Porlán. *Docentes Universitarios: Una Formación Centrada en la Práctica*. Ediciones Morata.

Prieto, M. y Lorda, M. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente: Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*, 18(1), 141-162. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652009000100007&lng=es&tlng=es.

PUCP (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Estudios y Decanato.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184557/GU%20c3%8dA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%20c3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf

Ramirez, G. (2012). Sustainable development: paradoxes, misunderstandings and learning organizations. *The Learning Organization*, 19(1), 58-76. <https://doi.org/10.1108/09696471211190365>

Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. [Versión electrónica] <https://www.rae.es/dpd/elicitat>

Reis, A; Do Rosário Sinde, M. y Pinto, D. (2015). Efeitos da Observação de Pares Multidisciplinar no En-sino Superior: Uma Perspetiva Focada no Observador. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (Ed.). *La Docencia Universitaria: Desafíos y Perspectivas*. Educación Editora, pp. 139-144. https://www.academia.edu/16234394/La_formaci%C3%B3n_de_docentes_de_Educaci%C3%B3n_Superior_Un_estudio_etnogr%C3%A1fico_en_el_Instituto_Superior_T%C3%A9cnico_de_Lisboa_de_Portugal_en_CINDU_IV_Congreso_Internacional_de_Docencia_Universitaria_Vigo_2015_pp_483_489?email_work_card=title





Reséndiz, N. (2019). Inserción Profesional y Tutoría (Mentoría) para Docentes de Nuevo Ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2148/1931>

Reverter, J.; Alonso, J. y Molina, F. (2016). La Formación Continua del Profesorado Universitario en España: Análisis del Programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211.

<https://core.ac.uk/download/pdf/154824374.pdf>

Revuelta, F. y Sánchez, M. (2004). Programas de Análisis Cualitativo para la Investigación en Espacios Virtuales de Formación. *Education in the Knowledge Society*, 4(1). <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14339/14725>

Ripoll-Rivaldo (2021). Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente: Desde el Eje Didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y Educación: La Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad*. Octaedro.

<https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf>

Rivas, J.I. (2020). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1(1), 3-22.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

Robles, P. y Del Carmen, M. (2015). La Validación Por Juicio de Expertos: Dos Investigaciones Cualitativas en Lingüística Aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.

<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/download/259/227/582>

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>

Rodrigo, M. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas: Una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. Ed. Antonio Machado.

Rodríguez Torres, A.; Rodríguez, J. y Arias, E. (2020). El Profesorado Universitario Novel en Shock: Propuestas de Mejora. *Revisión Sistemática. Educare*, 24(1), 245-269.

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1245/1240>

Rodríguez, E.; Henríquez, E. y Ortiz, I. (2020). Formación Pedagógica para el Profesorado de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas de la Universidad de Guayaquil: Estudio Exploratorio. *Opuntia Brava*, 12(4).





<http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1127/1349>

Rodríguez, J. (2001). Modalidades y Estrategias para la Formación del Profesorado: El Resultado de una Experiencia. En M. Reyes y J.M. Rodríguez (Coord.). *Formación permanente del profesorado. Estudios y experiencias*. XIX Ediciones.

Rodríguez, J. (2018). Experiencias sobre Iniciación a la Docencia Universitaria en el Profesorado de una Institución Pública Mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 189-212.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n1/a12v12n1.pdf>

Rodríguez, M. (2015). *Evaluación de un Programa de Formación del Profesorado Universitario Basado en el Modelo de Investigación-acción Desde una Perspectiva Pedagógico-curricular por Competencias*. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas.

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34775/TESIS%20Pilar%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>

Rodríguez, M.; Poblano, E.; Alvarado, L.; González, A. & Rodríguez, M. (2021). Validación por Juicio de Expertos de un Instrumento de Evaluación para Evidencias de Aprendizaje Conceptual. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>

Rodríguez, R. (2017). Formación Inicial del Profesor Novel Universitario: Saberes del Docente y Cultura del Aprendizaje Organizacional. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(49), 83-108.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/49/art04.pdf>

Rodrigales, J. (2024). Estatuto Académico y Funciones Sustantivas. *Revista Nómade*.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rnomade/article/download/8513/9777>

Roget, A. D. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea.

Romero, J.; Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La Construcción de la Identidad de los Docentes Noveles: Un Análisis desde las Teorías Apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178.



<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6276892.pdf>

Romero, M. (2021). *La Universidad, los Circuitos de Investigación y su Vinculación con la Sociedad*. [Tesis de Maestría] Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2141/ROMMNG07T.pdf?sequence=1>

Rosales López, C. (2018). *Pensamiento didáctico del profesorado universitario. Una perspectiva internacional*. Octaedro.

Rosales, M. & Silvestre, M. (2015). *Caracterización de un Modelo de Enseñanza del Docente de Nivel Superior*. Foro Educacional, 25, 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429437.pdf>

Rozenszajn, R.; Kavod, G. y Machluf, Y. (2021). What do they really think? the repertory grid technique as an educational research tool for revealing tacit cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 43(6), 906-927. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1891323>

Ruiz, C.; Mas Torelló, O.; Tejada, J. & Navío, A. (2008). Funciones y Escenarios de Actuación del Profesor Universitario: Apuntes para la Definición del Perfil Basado en Competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>

Ruiz, F.; Cebrián, V. y Cebrián, M. (2021). Redes Profesionales en Tiempo de Covid 19: Compartiendo Buenas Prácticas para el Uso de TIC en el Prácticum. *Revista Practicum*, 6(1), 7-25. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>

Sabaté, I. (2018). Diseño de Talleres de Innovación como Complemento al Programa de Formación del Profesorado Universitario para Trabajar las Competencias Transversales. En R. Roig-Vila (Coord.) *Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Volumen 2018*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85011/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018_32.pdf

Sáez, M. y Cortés, A. (2019). ¿Cómo evaluar la reflexión sobre la práctica docente? Un ejemplo en la formación inicial del profesorado de Biología y Geología. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (37), 127-146. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14797>

Sagastizabal, M. y Pidello, M. (2012). La representación social en los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3).



<https://doi.org/10.35362/rie5931379>

Salinas, A.; Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087

Salmento, H. y Murtonen, M. (2018). The Roles of Epistemic Understanding and Research Skills in Students' Views of Scientific Thinking. En M. Murtonen, M. y K. Balloo (Ed.). *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills*. Palgrave Macmillan. <https://vdoc.pub/documents/redefining-scientific-thinking-for-higher-education-higher-order-thinking-evidence-based-reasoning-and-research-skills-2p3bam7jak60>

Sánchez, L. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>

Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>

Sánchez, L.; Benítez, R.; Quesada, B. y García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado: El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón*, 71(3), 185-203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>

Sánchez, L.; García, M. y Benítez, R. (2017). *Evaluación del Aprendizaje-Servicio en el itinerario curricular del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz*. Investigación Educativa "Eduardo Benot". https://www.researchgate.net/publication/277588469_Evaluacion_del_Aprendizaje-Servicio_en_el_itinerario_curricular_de_Educacion_Infantil_de_la_Universidad_de_Cadiz

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Santos Guerra, M. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*, (6), 21-39. <http://hdl.handle.net/11441/59161>



- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
<https://enfoqueseducativos.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Santos, J. y Armas, C. (2019). Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. *Mendive*, 18(1), 48-63.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1751>
- Sanz, S. (2012). *Comunidades de Práctica: El Valor de Aprender de los Pares*. Editorial UOC.
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*. Pearson Education Limited, 6a ed.
- Schell, C. (1992). *The Value of the Case Study as a Research Strategy*. Manchester Business School. <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/The%20Value%20of%20the%20Case%20Study%20as%20a%20Research%20Strategy.pdf>
- Scheuer, N. y Pozo, J. (2006). El Cambio de las Concepciones para la Nueva Cultura Educativa. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 489-504.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores Epistemological and learning beliefs of trainee teachers studying Education. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(2), 465-474.
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.



Schönwetter, D.; Sokal, L.; Friesen, M. y Taylor, L. (2010). Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13601440210156501>

Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula: La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.

<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Scriven, M. (1966). *Methodology of Evaluation*. Purdue University, Social Science Education Consortium, Publication 110.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education & The Social Sciences*. Teachers College Press, 4a ed.

Semerci, C. (2007). Developing a Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369-1376.

https://www.researchgate.net/publication/297888539_Developing_A_Reflective_Thinking_Tendency_Scale_for_Teachers_and_Student_Teachers

Serdyukov, P. (2017). Innovation in Education: What Works, What Doesn't, and What to Do About It? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Serna, E. y Suaza, J. (2016). Documentar la elicitación de requisitos: Una revisión sistemática. *Ingeniare*, 24(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052016000400014>

Serrano, V. (2012). Actividades de Formación Permanente del Profesorado y Educación Inclusiva: Análisis de la Situación en Castilla y León. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3).

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/247/241>

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>





Shulman, L. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza (Trad. Bolívar, A.). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 269-295 (Trabajo original publicado en 1986).

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>

Silva, C. (2022). *Los Estados Emocionales de los Alumnos Practicantes en Relación con la Gestión del Aula Durante sus Prácticas de la Enseñanza en el Periodo de la Residencia Docente del Profesorado en Inglés de la UNCa 2019*. [Trabajo de Fin de Grado] Universidad Nacional de Córdoba.

https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/548355/TFE_Claudia%20Silva.pdf?sequence=1

Simons, H. (1987). *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares*. Ediciones Morata.

Sola, M. (1999). El Análisis de las Creencias del Profesorado como Requisito de Desarrollo Profesional. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo, *Desarrollo Profesional del Docente, Política, Investigación y Práctica*. Ediciones Akal, pp. 661-683.

Sola, M. (2000). La Formación de Creencias Ideológicas y su Influencia en el Pensamiento Profesional. En I. Rivas. (Coord.). *Profesorado y Reforma: ¿Un Cambio en las Prácticas Docentes?*. Aljibe.

Sola, M. (2005). La Formación del Profesorado en el Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: Avances Alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.

https://www.researchgate.net/publication/28098186_La_Formacion_del_Profesorado_en_el_contexto_del_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_Avances_alternativos

Sola, M. (2021). *La Evaluación como Enseñanza*. Universidad Internacional de Andalucía, Webinars sobre e-learning, innovación y competencias digitales. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/6101/20211115_MSola.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sola, M. (s.f.) *Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento: Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación (Parte II)*. Universidad Internacional de Andalucía, Programa Oficial de Postgrado con Mención de Calidad.

[Soto Gómez, E.; Serván, M.; Peña, N. y Pérez, A. \(2019\). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. Márgenes, 0\(0\), 38-57. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504](http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504)



- Soto, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes*, 3(3), 164-180.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>
- Soto, E.; Serván, M. & Pérez, A. (2015). Cooperative research. A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56-71.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-05-2014-0011/full/pdf?title=cooperative-research-a-critical-strategy-in-university-teacher-training-a-case-study-of-lesson-and-learning-studies>
- Soto, E.; Serván, M.; Peña, N. & Pérez, A. (2019). Nuevos Retos en la Formación del Profesorado. Lesson Study: Acompañar la Enseñanza y la Investigación. *Márgenes*, 0(0), 38-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7053162.pdf>
- Sparks-Langer, G. & Colton, A. (1991). Synthesis of Research on Teacher's Reflective Thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_sparks-langer.pdf
- Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
<https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Sparks-Langer, G.; Simmons, J.; Pasch, M.; Colton, A. & Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *American Association of Colleges for Teacher Education*, 41(5).
<https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata, 4ta ed.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Starman, A. (2013). The Case Study as a Type of Qualitative Research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 28-43. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=899>
- Stenhouse, L. (2004). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata, 5ta ed.
- Stes, A. & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la Formación del Profesorado Universitario: Aspectos Metodológicos y Propuesta para Futuras Investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36.

<https://raco.cat/index.php/Educador/article/download/287033/375279>

Stiegler, J. & James, H. (2019). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press.

Stifman, J. (2023). *Análisis de Contenidos Curriculares y Ofertas Editoriales Correspondientes a la Formación Ciudadana en la Escuela Secundaria en la CABA y la PBA entre 2012 y 2018*. [Tesis de Maestría] Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/23416/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu%20Stifman%2C%20Jorge.pdf>

Stiggins, R.J. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational leadership*, 64(8), 22-26.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. En: Thomas, D.; Stufflebeam, L. y Wingate, L. *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic Publishers, pp. 31-62.

Suárez Monzón, N.; Palacios Díaz, D.; Delgado Valdivieso, K. y Pérez Cruz, I. (2019). Complejidades del Desarrollo Profesional Universitario y Claves Metodológicas Mixtas para su Análisis. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 389-409. <http://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/397/349>

Suckel, M.; Campos, D.; Sáez, G. y Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 117-133. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>

Sumba, B. y Crespo, O. (2021). La investigación acción: Una arista a considerar en la formación permanente del docente en Ecuador. En EIDEC. *La investigación multidisciplinaria una mirada desde la educación, empresa, sociedad y tecnología*. Editorial Eidec, 9, 294-320. <https://doi.org/10.34893/KYJ0-SD48>

Sumba, V. y Mejía, J. (2021). Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE. *Revista Practicum*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173>

Suskie, L. (2020). *Assessing student learning: A common sense guide*. John Wiley & Sons.

Tejada, J. (2004). *La Evaluación de Programas*. Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), Unidad Didáctica del Módulo de Investigación e Innovación en Formación. https://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/cent%20ro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf



Tejedor, F. (2000). El Diseño y los Diseños en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/121021/113711>

Thomas, T. y Jansky, T. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>

Tobón, S. (2021). Formación docente: un reto para el desarrollo de competencias en la educación superior. *Ra Ximhai*, 17(4), 27-56.

Tigrero, J. y Pezo, C. (2024). *El Rol del Docente en la Inclusión Educativa Universitaria de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo de la UPSE, 2023*. [Tesis de Fin de Grado] Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/10714/4/UPSE-TGS-2024-0014.pdf>

Töman, U. (2017). Investigation to Improve the Process of Pre-service Teachers' Reflective Thinking Skills Through an Action Research. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1535-1548.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151892.pdf>

Torrado, J.A. y Pozo, J. (2006). *Del Dicho al Hecho: de las Concepciones Sobre el Aprendizaje a la Práctica de la Enseñanza de la Música*. En J.I. Pozo; N. Scheuer; M. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. De la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, Crítica y Fundamentos (12).

Torrego, L. & Leal, P. (2009). Estudio Evaluativo de Casos sobre el Ámbito Científico y Tecnológico de los Programas de Diversificación Curricular. *Educación y Diversidad*, 3, 195-218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2936537.pdf>

Torres, M. & Paz, K. (2015). *Métodos de Recolección de Datos para una Investigación*. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Ingeniería, Boletín Electrónico No. 03.
https://www.researchgate.net/publication/265872831_METODOS_DE_RECOLECCION_DE_DATOS_PARA_UNA_INVESTIGACION

Torres, M.J.; Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

Tyler, R. (1942). General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.





Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.

Vallés, C. y Vallés, A. (2020). La metacognición docente: estrategias para una práctica reflexiva. *Publicaciones*, 50(1), 187-206.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15147>

UNAH (2009). *El Modelo Educativo de la UNAH*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 3.
<https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf>

UNESCO (2015). *Las Carreras Docentes en América Latina: La Acción Meritocrática para el Desarrollo Profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>

Urban, J.; Hargreaves, M. & Trochim, W. (2014). Evolutionary Evaluation: Implications for Evaluators, Researchers, Practitioners, Funders and the Evidence-based Program Mandate. *Evaluation and Program Planning*, 45, 127-139.

Uzuner Smith, S. & Mehta, R. (2020). *The reflective teacher in the 21st century*. Academic Press.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: Una Mirada Desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.
https://www.researchgate.net/profile/Denise_Vaillant/publication/309421563_El_fortalecimiento_del_desarrollo_profesional_docente_una_mirada_desde_Latinoamerica_Strengthening_teaching_professional_development_a_view_from_Latin_America/links/580feaf508aee15d4912134b/El-fortalecimiento-del-desarrollo-profesional-docente-una-mirada-desde-Latinoamerica-Strengthening-teaching-professional-development-a-view-from-Latin-America.pdf

Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: Una Mirada Desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.
https://www.researchgate.net/profile/Denise_Vaillant/publication/309421563_El_fortalecimiento_del_desarrollo_profesional_docente_una_mirada_desde_Latinoamerica_Strengthening_teaching_professional_development_a_view_from_Latin_America/links/580feaf508aee15d4912134b/El-fortalecimiento-del-desarrollo-profesional-docente-una-mirada-desde-Latinoamerica-Strengthening-teaching-professional-development-a-view-from-Latin-America.pdf





- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 118-135. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2019.25253>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2022). *Ensayo de políticas docentes: vocación, trabajo y desarrollo profesional en Uruguay*. CSIC Ediciones.
- Vain, P. (2012). El Enfoque Interpretativo en Investigación Educativa: Algunas Consideraciones Teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/83/146
- Valdiviezo, M. y Chávez, R. (2023). Secuencias Didácticas como Estrategias de Organización y Planificación de Experiencias de Aprendizaje en los Procesos Educativos. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 124-143. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)124-143](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)124-143)
- Valverde, J. & López, E. (2009). Modelos Pedagógicos en la Docencia Universitaria a través de Entornos Virtuales de Enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 28(2), 47-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3128555.pdf>
- Van Manen, J. (1997). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208. <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>
- Van Manen, M. (2018). Rebuttal Rejoinder: Present IPA for What it is - Interpretative Psychological Analysis. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1959-1968. <https://doi.org/10.1177/1049732318795474>
- Van Manen, M. (2018). Rebuttal Rejoinder: Present IPA for What it is— Interpretative Psychological Analysis. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1959–1968. <https://doi.org/10.1177/1049732318795474>
- Vázquez, B., Jiménez, R., & Mellado, V. (2013). El desarrollo profesional de una profesora de ciencias experimentales de secundaria en una comunidad de práctica. *Enseñanza de las ciencias*, 31(1), 139-159.
- Veenman, S. & Denessen, E. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385-417. https://www.researchgate.net/profile/Eddie_Denessen/publication/248913995_The_Coaching_of_Teachers_Results_of_Five_Training_Studies/links/54b679240cf2e68eb27e9248/The_e-Coaching-of-Teachers-Results-of-Five-Training-Studies.pdf
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.





<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>

Veenman, S; De Laat, H. & Staring, C. (1998). Coaching Beginning Teachers. *European Conference on Educational Research*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426967.pdf>

Vélaz, C. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el Acompañamiento al Profesorado Principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

Venegas, C., & Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Verdugo, V. (2018). *Un análisis reflexivo sobre los saberes que maestras y maestros desplegamos en la acción*. En L. Mombello (Coord.). Una mirada sobre la propia práctica: La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIFE. UNIFE: Editorial Universitaria (pp. 122-126).
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200422083856/una-mirada.pdf>

Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Apoyo y Desarrollo Profesional de los Docentes Noveles: Aportes Conceptuales y Operativos para un Programa de Apoyo a los Docentes Principiantes de Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay), Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (AECID, España), Consejo de Formación en Educación (Uruguay), Organización de Estados Iberoamericanos.
http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf

Vezub, L. (2013). Hacia una Pedagogía del Desarrollo Profesional Docente: Modelos de Formación Continua y Necesidades Formativas de los Profesores. *Páginas Educativas*, 6(1). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a06.pdf>

Vezub, L. (Coord.) (2019). *El campo de las prácticas en la formación docente inicial*. Organización, funcionamiento y tensiones. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa – Instituto Nacional de Formación Docente.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007623.pdf>

Villalobos, A. & Melo, Y. (2008). La Formación del Profesor Universitario: Aportes para su Discusión. *Universidades*, 39, 3-20.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>





Villalobos, A. (2018). Enfoques de Aprendizaje y Enfoques de Enseñanza en la Educación Superior Chilena: Un Análisis Comparativo. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 127-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383451.pdf>

Villanueva, J. (2006). La Filosofía y la Formación Docente Hacia la Construcción y Consolidación de una Praxis Educativa más Conciente, Crítica y Participativa. *Laurus*, 12(Num. ext.), 206-235. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wade, P. (1998). *Measuring the Impact of Training: A Practical Guide to Calculating Measurable Results*. Jossey- Bass Pfeiffer, 2da ed.

Wallace, S. (2005). *Observing Method: Recognizing the Significance of Belief, Discipline, Position and Documentation in Observational Studies*. En I. Holloway (Ed.). *Qualitative Resarch in Health Care*. Open University Press, pp. 71-86.

Wamba, A. (2010). *Modelos Didácticos Personales y Obstáculos para el Desarrollo Profesional: Estudios de Caso con Profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria*. [Tesis doctoral] Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/2717>

Warsame, K. (2011). *Evaluating the Effectiveness of Novice Teacher Support Structures*. [Tesis de Doctorado] Walden University.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12360/OSHIR_O_D%c3%8dAZ_MICHIKO_DEL_CARMEN.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Weiss, C. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Prentice-Hall, Inc.

Yamashita, A. & Moonen, L. (2014). Assembling Multiple-Case Studies: Potential, Principles and Practical Considerations. *18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601286>

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications, 6a ed.

Yot, C. & Mayor, C. (2012). Nuevas Tendencias en el Proceso de Formación y Mentoría de Profesores Universitarios Noveles en su Primer Año de Docencia. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 15(2), 297-314.

https://www.researchgate.net/publication/236110841_Nuevas_tendencias_en_el_proceso_de_formacion_y_mentoria_de_profesores_universitarios_noveles_en_su_primer_ano_de_docencia



Yunga, D.; Loaiza, M.; Ramón, L. & Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una Exploración desde la Perspectiva Latinoamericana. *Profesorado*, 20(3), 313-333.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18556/18058>

Yurén, T.; García-García, F.J.; Escalante, A.; González-Barrera, Z. y Velázquez, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 239-265.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200239&lng=es&tlng=es

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Zabalza, M. (2009). Pensamiento del Profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3306>

Zabalza, M. (2011). Formación del Profesorado Universitario: Mejorar a los Docentes para Mejorar la Docencia. *Educação, Santa Maria*, 36(3), 397-424. <https://core.ac.uk/download/pdf/231121713.pdf>

Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6015>

Zabalza, M. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8716>

Zarzuela, A. y García, M. (2021). Aprendizaje-Servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, 37(2), 1-20. DOI: 10.15628/holos.2021.11986

Zeichner, K. y Liston, D. *Reflective Teaching. An Introduction*. Routledge, 2nd ed.

Zwozdiak-Myers, P. (2021). *Teacher reflection and reflective practice*. In *The reflective practice guide*. Routledge, pp. 76-90.



ANEXOS

Anexo No. 1.- Cuestionario de identificación de las concepciones y modelos didácticos de los profesores universitarios



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Cuestionario de identificación de las concepciones y modelos didácticos
de los profesores universitarios

I. Datos Generales:

Centro regional al que pertenece: _____
Facultad: _____ Departamento: _____
Género: _____ Edad: _____ Años de experiencia docente en la UNAH: _____
Tipo de contrato: _____

Instrucciones.- Estimado(a) profesor(a); le solicitamos por favor pueda responder al presente cuestionario, cuyo propósito es identificar concepciones y modelos didácticos que tienen los profesores de la UNAH como referencia para desarrollar sus prácticas docentes.

Se le solicita por favor, marque para cada ítem la alternativa que más se acerque a su opinión. Cabe señalar que los resultados de este instrumento no tendrán implicaciones para valorar su desempeño laboral a nivel institucional, sino que servirán únicamente a nivel de estudio independiente o particular, como parte de las actividades de investigación doctoral. En ese sentido, se le pide responder con la mayor sinceridad posible; le aseguramos que su nombre no aparecerá en la investigación, y evitar de esa manera revelar su identidad, para ello, la identificación de sus respuestas en el informe se hará mediante asignación de códigos y claves.

El cuestionario consta, en su totalidad con 47 ítems a valorarse a partir de una escala tipo Likert con 4 alternativas de respuesta: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) De acuerdo; y, (4) Totalmente de acuerdo.

Ítems	Escala			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Trato de mantener al pie de la letra la programación didáctica (guía docente), por tanto me intranquiliza el hecho de tener que cambiar, ajustar o modificar algunas actividades por situaciones imprevistas.				
2. Al seleccionar los contenidos, prefiero trabajar con un solo texto (libro) de referencia, o máximo dos, para evitar confundir a mis estudiantes.				
3. No permito perder el tiempo de la clase con debates, pues son poco provechosos o productivos.				
4. En el desarrollo de la clase, solicito a mis estudiantes que desarrollen esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales u otros como estrategia para desarrollar en ellos la capacidad de síntesis.				





Ítems	Escala			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. Más que la calificación, me interesa brindar a mis estudiantes una retroalimentación en función de sus destrezas, actitudes y procesos de aprendizaje, y generar de esta forma oportunidades de reflexión.				
6. Al evaluar el aprendizaje de mis estudiantes, prefiero aplicar pruebas objetivas de opción múltiple, completación, emparejamiento y selección múltiple, entre otros.				
7. Considero que mi rol principal es seleccionar y organizar los contenidos para procurar presentarlos de la forma más estructurada posible.				
8. Siempre estoy dispuesto a planificar procesos de tutoría, tanto individual como colectiva, para los estudiantes que lo requieran.				
9. Considero el criterio de flexibilidad en cuanto tiempo cuando diseño la programación didáctica (guía docente) de mis clases, por cualquier incidencia o ajuste necesario durante el periodo académico.				
10. Considero que los contenidos deben organizarse tomando en cuenta diferentes fuentes (libros, artículos, resultados de investigaciones, tesis, etc.).				
11. El método de Aprendizaje Basado en Problemas es el que más aplico en el desarrollo de mis clases, porque es el que más aporta en la capacidad de indagación.				
12. Utilizo la investigación como estrategia transversal de enseñanza y aprendizaje.				
13. Cuando evalúo, intento aplicar diferentes métodos, como los casos, problemas y proyectos, en función de las evidencias que pretendo valorar.				
14. Al aplicar exámenes o pruebas a los estudiantes, me interesa que recuerden los contenidos de la manera más fiel posible.				
15. Mis estudiantes me consideran un docente próximo a ellos.				
16. Considero que mi tarea principal como profesor es guiar y orientar el aprendizaje de mis estudiantes.				
17. En mi planificación didáctica (guía docente), el componente más importante son los contenidos.				
18. Según mi experiencia y percepción, a medida que avanza el periodo académico, puedo realizar ajustes a los contenidos en función de los conocimientos previos, necesidades e intereses de los estudiantes.				
19. Brindo especial importancia a estrategias como el análisis de casos y la elaboración de proyectos para que los estudiantes construyan y reconstruyan sus aprendizajes.				
20. Prefiero impartir mis clases de manera magistral (expositiva), para que los estudiantes puedan asimilar la información de manera ordenada.				
21. Los errores que cometen mis estudiantes en las actividades de la clase los penalizo en sus calificaciones.				
22. En las clases que atiendo, la evaluación no solo aporta información para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, sino que también me ayudan a reflexionar sobre mi actuación como docente.				
23. Percibo a mis estudiantes como recipientes en los cuales debo depositar mis experiencias, conocimientos y saberes disciplinares.				





Ítems	Escala			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
24. Al diseñar mi programación didáctica (guía docente), el primer elemento que tomo en cuenta son los objetivos o resultados de aprendizaje.				
25. Soy de la idea que una vez que decido los contenidos, éstos no deben recibir ningún ajuste, a pesar de las circunstancias o incidencias del periodo académico.				
26. Al seleccionar y estructurar los contenidos, busco un equilibrio entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.				
27. Establezco actividades, de manera equilibrada, para promover aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal.				
28. Considero que los debates al inicio de las sesiones de clase aportan a la activación de los conocimientos previos de mis estudiantes.				
29. La valoración del 80% del rendimiento de mis estudiantes lo realizo a partir de pruebas objetivas, ya que se me facilita realizar la calificación.				
30. En mis clases, tiene mayor importancia la evaluación con propósitos formativos antes que la sumativa.				
31. Cuando mis estudiantes no se percatan de algo, repito de nuevo la explicación.				
32. Al momento de elaborar mi programación didáctica (guía docente), el referente principal que considero es el saber o conocimiento disciplinar que deben manejar los estudiantes.				
33. Al abordar los contenidos, prefiero basarme en una sola teoría, en un solo modelo o en un solo enfoque, ya que los planteamientos y los descubrimientos son constantes y universales.				
34. En mis clases combino actividades para desarrollarse tanto de forma individual y como de manera colaborativa.				
35. Prefiero que mis estudiantes desarrollen actividades de forma individual.				
36. Para evaluar a mis estudiantes a través del desempeño en tareas, utilizo técnicas como la observación directa, la entrevista, la demostración o simulación, talleres y otras.				
37. En función del nivel de avance o de desempeño de mis estudiantes, realizo ajustes a las actividades y tareas de aprendizaje previamente establecidas.				
38. Mis estudiantes construyen sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y la mediación que les ofrezco como profesor(a).				
39. Considero que la tutoría es innecesaria a nivel universitario, porque los estudiantes tienen que estar conscientes de lo que quieren, y de las implicaciones que conlleva este nivel educativo.				
40. Cuando elaboro mi programación didáctica (guía docente), prefiero hacerlo de manera individual, aunque otros colegas atiendan la misma asignatura o espacio de aprendizaje.				
41. Procuro que los contenidos de las clases estén acordes con el contexto de los estudiantes.				
42. Incorporo actividades verosímiles o auténticas para que los estudiantes tengan un acercamiento al campo laboral.				





Ítems	Escala			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
43. Priorizo la clase magistral o expositiva y la investigación documental por parte de mis estudiantes, las demás actividades me representan una sobrecarga de trabajo debido a la masificación en la matrícula.				
44. Al observar aspectos de mejora en las tareas o trabajos que entregan mis estudiantes, les brindo una segunda y tercera oportunidad para que realicen los ajustes correspondientes.				
45. Cuando evalúo, solo tomo en cuenta lo conceptual y procedimental, ya que la parte de actitudes y valores es muy subjetiva.				
46. Considero que como profesor puedo mejorar a través de la reflexión y análisis sobre mi práctica docente, tanto individual como de manera colaborativa.				
47. Valoro más la formación y capacitación en el área disciplinar, que respecto al área pedagógica, ya que a enseñar se aprende enseñando.				

¿Hay algún ítem que no le resultó comprensible? Indique cuál(es) y por qué

¿Tiene algún otro comentario en relación al contenido del cuestionario?

¡Gracias por su colaboración!



Anexo No. 2.- Guion para entrevista con profesores principiantes y experimentados



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Guion para entrevista con profesores principiantes y experimentados

No. de entrevista: _____	Centro regional al que pertenece el profesor: _____
Facultad: _____	Departamento: _____
Fecha: _____	Hora: _____ Entrevistadora: _____

Presentación.- Saludos. Le agradezco su disposición en participar de esta entrevista, que tiene como propósito conocer su valoración y percepción en relación con su práctica docente.

Siéntase con toda la confianza y libertad de poder expresar sus valoraciones, opiniones y comentarios. Le informamos que su nombre no aparecerá en el informe, y para evitar revelar su identidad, se asignarán códigos y claves.

La entrevista se estructurará tomando en cuenta las siguientes categorías: planificación del proceso didáctico, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, tutoría de los estudiantes, y aprendizajes obtenidos en la práctica docente.

I. Planificación del proceso didáctico:

1.1 ¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta usted al momento de realizar su planificación o programación didáctica de la asignatura o espacio de aprendizaje?

II. Contenidos didácticos:

2.1 ¿Qué criterios toma en cuenta usted para seleccionar y organizar los contenidos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende? ¿Por qué?

2.2 Al momento de desarrollar sus clases, ¿encuentra usted algunas limitaciones o dificultades para abordar los contenidos?

III. Metodología de enseñanza-aprendizaje

3.1 ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?

3.2 ¿Qué estrategias o acciones toma en cuenta usted para atender la diversidad en el aprendizaje?

3.3 ¿Ha tenido alguna dificultad para poder atender la diversidad en el aprendizaje?

IV. Evaluación de los aprendizajes

4.1 ¿Qué métodos y técnicas utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué y para qué desarrolla usted dicho proceso de evaluación?

4.2 ¿Qué instrumentos son los que utiliza usted con mayor frecuencia para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué?

V. Tutoría de los estudiantes

5.1 ¿Desarrolla usted procesos de tutoría con sus estudiantes? ¿Cómo planifica estos procesos? ¿Qué resultados ha obtenido?





VI. Aprendizajes obtenidos en la práctica docente

6.1 ¿Qué aprendizajes o lecciones considera que usted que ha obtenido a partir de sus primeros años como profesor universitario?

6.2 ¿Identifica usted algunas dificultades o problemas respecto a su práctica docente?

6.3 ¿Qué necesidades de formación identifica usted que tiene para mejorar sus prácticas docentes?

6.4 ¿Considera usted que tiene algún modelo didáctico o metodológico de referencia para desarrollar su práctica docente? ¿Cuál? ¿Por qué ese modelo?

6.5 De las siguientes modalidades de formación, ¿a través de cuáles prefiere usted ser formado? (Cursos, seminarios, talleres, mentoría, comunidades de aprendizaje, lesson-study, círculos de reflexión, proyectos de innovación, proyectos de investigación)

¡Gracias por su colaboración!

Anexo No. 3.- Matriz de revisión de las programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Matriz de revisión de las programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados

Código de identificación del profesor: _____	Centro regional al que pertenece el profesor: _____
Asignatura/Espacio Formativo: _____	Facultad: _____
Departamento: _____	Periodo académico al que corresponde la programación didáctica: _____
Revisora: _____	

Instrucciones.- Analice la planificación o programación didáctica (guía docente) presentada por el profesor para la asignatura o espacio de aprendizaje y valórela tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.

Escala de Valoración

- 1: Programación didáctica con necesidades de mejora considerables.-** La planificación o programación didáctica (guía docente) propuesta por el profesor evidencia escasa o nula coherencia con los descriptores planteados para cada una de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje.
- 2: Buena programación didáctica.-** La planificación o programación presentada demuestra un nivel básico en el planteamiento de los descriptores para cada categoría de la asignatura o espacio de aprendizaje; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.
- 3: Muy buena programación didáctica.-** Se aprecia una planificación o programación sólida, coherente y que evidencia cada uno de los descriptores de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje que atiende; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.
- 4: Excelente programación didáctica.-** Además de demostrar solidez y coherencia en la planificación o programación didáctica de cada uno de los descriptores y categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los estudiantes.

Categorías	Descriptorios	Comentarios
Descripción de las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje	- Se presentan con claridad las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje que se esperan lograr. - Se establecen métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Se describen los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, según competencias, objetivos o resultados de aprendizaje establecidos.	
Presentación de los Contenidos	- Se declaran los contenidos en correspondencia con las competencias, objetivos o propósitos establecidos. - Los contenidos presentados están basados en los planteamientos teóricos de diferentes autores. - Los contenidos descritos se relacionan con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los estudiantes.	
Abordaje Metodológico o Proceso Sugerido	- Se estipulan métodos y técnicas como ser casos, problemas y proyectos para el abordaje de los contenidos o saberes. - Los métodos plasmados sugieren procesos para el trabajo colaborativo, autónomo e independiente de los estudiantes. - Se evidencia en el proceso sugerido, el uso de materiales instructivos, guías de trabajo, guiones metodológicos y otros recursos para el aprendizaje de los estudiantes. - Se presentan textos y lecturas para el trabajo de los estudiantes. - Se plantean actividades para promover actividades de análisis, reflexión y pensamiento crítico. - Se incluye el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tales como videos, visitas a bases de datos virtuales de información científica. - Se define el tiempo estipulado para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje de los estudiantes.	
Medios, Materiales y Recursos Didácticos	- Los recursos y medios utilizados son adecuados al entorno en el que se desarrolla la asignatura o espacio de aprendizaje. - Existe claridad en la presentación y propósito de los materiales y recursos a utilizar. - Son coherentes con las competencias, objetivos y/o resultados de aprendizaje, contenidos y abordaje metodológico planteados. - Reflejan eficacia y versatilidad didáctica; orientan y facilitan eficientemente los aprendizajes. - Son actualizados temporal y tecnológicamente; se hace un uso adecuado de las TIC.	
Procedimiento de Evaluación	- Se establecen los criterios para la evaluación individual y colectiva de las actividades, procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes. - Los métodos y técnicas sugeridos para valorar las evidencias de aprendizaje son coherentes con las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje. - Se establecen los criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y	

Categorías	Descriptores	Comentarios
Bibliografía	producto) y las actitudes de los estudiantes. • Se detallan los momentos en que se realizará la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.	
	• Los autores son especialistas, expertos o tienen trayectoria en la temática que aborda la asignatura o espacio de aprendizaje. • Los autores forman parte de alguna organización académica o algún organismo internacional relacionado con la asignatura o espacio de aprendizaje que atiende el profesor. • El profesor utiliza en el desarrollo de su planificación o programación las fuentes citadas en la bibliografía. • Las referencias empleadas en el desarrollo de la planificación o programación didáctica se plasman en el apartado de bibliografía, haciendo uso de las normativas reconocidas institucional e internacionalmente para documentos académicos (APA, ISO, Vancouver, etc.). • Las publicaciones citadas pertenecen a casas editoriales o a revistas académicas reconocidas y revisadas por externos. • Presenta referencias clásicas o de actualidad. • La información que se aborda en las publicaciones es pertinente, relevante, objetiva y de calidad para la asignatura o espacio de aprendizaje.	

Fuente: Adaptado de Castro González (2016)



Anexo No. 4.- Guion para entrevista a profundidad con profesores universitarios



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social
Guion para entrevista a profundidad con profesores universitarios

No. de entrevista: _____	Centro regional al que pertenece el profesor: _____
Facultad: _____	Departamento: _____
Fecha: _____	Hora: _____ Entrevistadora: _____

Presentación.- Saludos. Le agradezco su disposición en participar de esta entrevista, que tiene como propósito conocer sus percepciones y valoraciones respecto a los aprendizajes obtenidos a través de los procesos de formación en los que ha participado, y cómo han incidido en su práctica docente.

Siéntase con toda la confianza y libertad de poder expresar sus valoraciones, opiniones y comentarios. Le informamos que su nombre no aparecerá en el informe, y para evitar revelar su identidad, se asignarán códigos y claves.

La entrevista se estructurará tomando en cuenta las siguientes categorías: concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, mediación del proceso didáctico, rol del estudiante en su proceso de aprendizaje, aportes de la formación a su práctica docente, y contribuciones de la investigación educativa a su práctica docente.

I. Concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje:

1.1 ¿Reconoce usted algunas diferencias entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico? ¿Cuáles? ¿Desde su punto de vista, el conocimiento se transmite o se construye? ¿Cuál es el rol del estudiante en este proceso?

II. Mediación del proceso didáctico:

2.1 Desde su punto de vista, y tomando en cuenta su área de conocimiento, ¿qué papel juegan los contenidos en su práctica docente?

2.2 ¿Cuál es su percepción respecto al involucramiento o nivel de implicación del estudiante en las actividades de aprendizaje que usted les plantea? ¿Toma usted algunas decisiones respecto a la planificación al observar el desempeño de los estudiantes? ¿De qué manera promueve el pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación en los estudiantes?

2.3 Para usted, ¿cuál es el sentido o finalidad de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué decisiones toma a partir de los resultados de los estudiantes?

III. Aportes de la formación pedagógico-didáctica a su práctica docente

3.1 ¿Percibe usted que los procesos de formación pedagógico-didáctica en los que ha participado han incidido en la forma en que concibe el conocimiento, la enseñanza o el aprendizaje?

3.2 ¿Ha realizado usted algunos cambios o innovaciones en su práctica docente después de participar en procesos de formación pedagógico-didáctica? ¿Cuáles? ¿Por qué?





IV. Contribuciones de la investigación educativa

4.1 ¿Qué importancia tiene para usted la investigación educativa? ¿Ha desarrollado usted proyectos de investigación educativa relacionados a su práctica docente?

4.2 ¿Ha recibido formación sobre investigación educativa? ¿Cómo valoraría esta formación? ¿Percibe que le ha aportado a su práctica docente? ¿De qué manera? ¿Le interesaría recibir formación sobre investigación educativa?

¡Gracias por su colaboración!

Anexo No. 5.- Guía de observación de las prácticas docentes de los profesores principiantes y experimentados



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Guía de observación de la práctica docente de los profesores principiantes y experimentados

Código de identificación del profesor observado: _____	Centro regional al que pertenece el profesor: _____
No. de sesión: _____	Facultad: _____ Departamento: _____
Fecha: _____	Hora: _____ Observadora: _____

Instrucciones.- Esta será una guía para observar la práctica docente del profesor universitario. El/a investigador/a podrá realizar comentarios en función de cada una de las categorías establecidas.

Categorías	Aspectos observables	Comentarios
1. Planificación	1.1 Se evidencia una planificación o programación didáctica, ya sea a nivel general o por unidad.	
	1.2 Se percibe claridad en los objetivos o resultados de aprendizaje que se presentan.	
	1.3 El/a profesor/a realiza ajustes al desarrollo de las actividades e informa a sus estudiantes explicando el porqué de los cambios.	
	1.4 Se plantean objetivos o resultados de aprendizaje para promover el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal.	
2. Entorno virtual del espacio de aprendizaje	2.1 El entorno virtual del espacio de aprendizaje ofrece a los estudiantes los recursos y materiales necesarios en función de los contenidos y objetivos o resultados de aprendizaje planteados para el desarrollo de las clases.	
	2.2 Las herramientas y recursos planteados por el/la docente en el entorno virtual del espacio de aprendizaje, facilitan la comunicación y seguimiento de los estudiantes.	
3. Contenidos	3.1 Los contenidos son actualizados y pertinentes en función de los objetivos o resultados de aprendizaje.	

Categorías	Aspectos observables	Comentarios
	3.2 Los contenidos se presentan de manera organizada y bien dosificada.	
4. Metodología	4.1 Al iniciar el desarrollo de la clase, el/la profesor/a tiene en cuenta los conocimientos y las ideas previas del estudiante.	
	4.2 El/a profesor/a propone ejemplos, casos, problemas o situaciones para articular el desarrollo de los contenidos.	
	4.3 El/a profesor/a promueve actividades de asimilación, gestión de la información, aplicación y producción.	
	4.4 El/a profesor/a plantea actividades que promueven la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes.	
5. Evaluación	5.1 El/a profesor/a utiliza técnicas e instrumentos de evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.	
6. Tutoría	6.1 El/a profesor/a ofrece tutorías individuales o grupales en función del desempeño de sus estudiantes.	
7. Gestión del clima en el aula	7.1 El/a profesor/a promueve un buen clima afectivo y gestiona de manera pertinente las interacciones con y entre sus estudiantes.	

Fuente: Elaborado a partir de Tovar y García (2012)

Anexo No. 6.- Matriz de revisión de los diarios reflexivos elaborados por los profesores



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Matriz de revisión de los diarios reflexivos elaborados por los profesores principiantes y experimentados

Código de identificación del profesor: _____	Centro regional al que pertenece el profesor: _____
No. de diario: _____	Facultad: _____ Departamento: _____
Fecha de elaboración del diario: _____	Revisora: _____

Instrucciones.- Por medio de esta matriz realice la revisión y valoración de la construcción del diario por parte de los profesores.

Categorías	Descriptores	Observaciones
1. Descripción de la observación	1.1 Asigna un nombre o título representativo o creativo a lo que plantea en su descripción. 1.2 La descripción es clara y suficiente para comprender los elementos principales de la práctica docente. 1.3 Utiliza figuras o esquemas para ilustrar las ideas. 1.4 Complementa la descripción con algún tipo de material visual (fotografías de clase, recortes de periódicos o revistas, etc.)	
2. Interpretación y reflexión de la experiencia	2.1 El nivel de reflexión que se percibe en el diario es*: • Básico: - Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos	

Categorías	Descriptores	Observaciones
	- La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas a utilizar en el aula. • Intermedio: - Reflexiona sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula - Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. - Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas • Avanzado/crítico: - Ejercicio de una reflexión crítica - Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula 2.2 Avala sus reflexiones con ideas que plantea la literatura en función a la temática del diario.	
3. Conclusiones	3.1 Las conclusiones incluyen preguntas que le surgen como producto de la reflexión de su práctica docente. 3.2 Plasma algunas hipótesis luego de analizar sus prácticas. 3.3 Plantea algunas dudas e inquietudes sobre su práctica.	

*Elaborado tomando como referencia a Van Manen (1997)

Anexo No. 7.- Guion para taller de discusión con profesores, sobre el análisis de las prácticas docentes, a partir de un estudio de caso ficticio

**Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación
Programa de Doctorado en Educación y
Comunicación Social**

**Guion para taller de discusión con profesores, sobre el análisis de las
prácticas docentes, a partir de un estudio de caso ficticio
“La Experiencia del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario:
El Caso de la Profesora Maylin”**

Instrucciones:

Este foro de discusión ha sido creado como parte de un proceso de investigación sobre el análisis de las prácticas pedagógicas de profesores noveles (principiantes) y experimentados, con el propósito de promover la reflexión entre profesores, a partir del estudio de un caso hipotético. En ese sentido, se solicita que lleven a cabo las siguientes actividades:

1. Realicen la lectura del caso
2. Participen de la discusión del caso en función de las preguntas orientadoras que se incluyen al final del caso.

Por favor, en su primera intervención, indique su nombre y departamento al que pertenece, recuerde que a este foro solamente tendrán acceso profesores y profesoras que han venido apoyando este proceso de investigación.

Tengan toda la libertad para expresarse; tomen en cuenta que para la elaboración del informe de resultados se asignarán algunos códigos para cuidar su confidencialidad y no divulgar su información personal.

El caso:

La Profesora Maylin tiene 20 años de experiencia docente a nivel universitario en el área de humanidades. Cuando inició la docencia, no tenía experiencia laboral y según comenta, ingresó a la carrera docente con el único requisito de tener estudios de maestría y haber sido estudiante con excelencia académica.

Cuando comenzó, tenía muchas dudas y temores, por ejemplo, no sabía si debería ser demasiada estricta con sus estudiantes o ser flexibles ya que guarda recuerdos en su experiencia como estudiante de tener profes en condiciones extremas: demasiado estrictos y demasiado flexibles. En una entrevista que se le realizó a la Profesora Maylin, manifestó que uno de los temores era no cubrir los temas o contenidos durante el periodo académico, ya que era su prioridad, pues ella creía que su rol principal era transmitir el conocimiento a los estudiantes. En ese sentido, el método principal que utilizaba era la lección

magistral, por tanto, una de sus tareas prioritarias era presentar los contenidos de forma similar a como aparecían en los libros.

Respecto a la evaluación, la Profesora comenta que ella otorgaba 10% a sus estudiantes por responder un cuestionario sobre el contenido y en, algunos casos, 20% por realizar algún trabajo donde aplicaran los contenidos; el restante 70% correspondía al examen. Esa forma de proceder, señala la Profesora, fue durante sus tres primeros años.

A partir del cuarto año como docente universitaria, ella comenzó a reflexionar de una forma un poco más sistemática sobre su práctica docente, e inició a planificar sus clases de forma conjunta con una colega que llevaba dos años más de experiencia que ella. En la entrevista narra que empezó a incluir otras actividades con los estudiantes y a entregarles capítulos de libros para que ampliaran el contenido y luego lo expusieran a sus compañeros; también les pedía que realizaran mapas conceptuales, como una forma de resumir el contenido. Su forma de evaluar también cambió un poco: distribuía las calificaciones de la siguiente manera: 10% exposición de capítulos o temas por parte de los estudiantes, 10% los mapas conceptuales, 10% los cuestionarios, 20% por realizar un trabajo de aplicación y 40% de exámenes.

Durante su séptimo año de experiencia, la Profesora menciona que participó en un curso de especialización en docencia universitaria, en el cual aprendió a diseñar mejor su guía docente o programación didáctica y a trabajar los contenidos y la metodología. Dicho proceso, según comenta la Profesora, incidió en su práctica docente de forma sustancial. Cabe señalar que la profesora evidencia en su programación, cambios en la forma de presentar los contenidos: por ejemplo, utiliza como referencia no solo el libro sino también resultados de investigaciones, y revisión de experiencias de innovación que han realizado otros profesores más experimentados, además de tomar como referencia las comunicaciones presentadas en congresos. En cuanto a la metodología, establece casos y proyectos; sin embargo, sigue distribuyendo el 50% de la calificación en exámenes. Entre los 7 a 10 años de docencia, este fue el proceder didáctico de la Profesora Maylin.

Luego de diez años de experiencia, se interesó en integrar equipos de trabajo con cuatro colegas de su departamento, para diseñar proyectos de innovación en metodología de enseñanza y de evaluación. En el aspecto metodológico, decidió implementar el aprendizaje basado en problemas y, en cuanto a la evaluación, incorporó las rúbricas como instrumento para valorar el desempeño de sus estudiantes. Entre las lecciones aprendidas que le ha dejado esta experiencia, la profesora expresa que percibió mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

A partir de los 15 años, la Profesora Maylin decidió participar en un proyecto de investigación educativa con un equipo interdisciplinar conformado por

psicólogos, pedagogos, sociólogos y trabajadores sociales, con la finalidad, según argumenta, de lograr tener una mayor explicación y sustento de las prácticas pedagógicas, así como una mayor conciencia de los factores que inciden en la mejora de su docencia y del aprendizaje en los estudiantes. En palabras de la Profesora, ahora tiene una mayor satisfacción con su trabajo, siente el deseo de colaborar con profesores principiantes para que puedan avanzar en su desarrollo profesional con mayor seguridad y certeza. La profesora asegura que ahora es más consciente de las dificultades o problemas que se pueden presentar en los procesos formativos, pero que a la vez ella sabe qué decisiones tomar en el momento oportuno. Según comenta, las secuencias didácticas que ella desarrolla tienen mucha coherencia entre los objetivos o resultado de aprendizaje, los contenidos y la metodología. Refiriéndose a la evaluación, ella justifica que ha logrado comprender el sentido de la misma y que ahora ve este proceso con un énfasis formativo.

Preguntas orientadoras para la discusión:

1. ¿Tiene el caso alguna similitud con nuestras experiencias docentes?
2. ¿Con cuáles de los momentos o etapas del desarrollo profesional de la Profesora Maylin nos identificamos? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las creencias o concepciones que podría haber tenido la Profesora Maylin en sus diferentes etapas del desarrollo profesional?
4. Del proceder didáctico de la Profesora Maylin, ¿qué aspectos le llaman la atención? ¿Por qué?
5. ¿Encuentran ustedes algunas coherencias e incoherencias en las prácticas pedagógicas de la Profesora Maylin?
6. ¿En qué aspectos de nuestras prácticas docentes consideramos que aún podemos mejorar? ¿A nivel de equipo de profesores, qué estrategias podríamos poner en marcha para ello?



Anexo No. 8.- Guion para grupo focal con estudiantes matriculados con los profesores que participan en la investigación



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Comunicación

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social
Guion para grupo focal con estudiantes universitarios

No. de entrevista: _____	Centro regional al que pertenecen los estudiantes: _____
Facultad: _____	Departamento: _____
Fecha: _____	Hora: _____ Moderadora: _____

Presentación:

Quiero comenzar agradeciéndoles por su interés en formar parte de este grupo focal. Mi objetivo principal es conocer su valiosa opinión y experiencia en relación con la forma en que desarrollo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quiero que se sientan cómodos y libres para expresar sus comentarios, sugerencias y críticas. Si ustedes me lo permiten, grabaré sus intervenciones para poder procesar la información de manera más precisa. Les aseguro que su nombre no se mencionará en el informe final y para proteger su identidad, utilizaremos códigos y claves.

¿Tienen alguna pregunta antes de que comencemos?

I. Sobre la planificación de las clases:

1.1 ¿Cómo consideran la forma en que sus profesores planifican las clases?
¿Les parece que es clara y organizada?

1.2 Cuéntenme, ¿sienten que las clases se ajustan a las competencias u objetivos de aprendizaje establecidos?

1.3 ¿Hay algún aspecto específico de la planificación de las clases que les gustaría comentar?

II. Sobre los contenidos de la asignatura:

2.1 ¿Creen que los contenidos de la asignatura son relevantes y actualizados?

2.2 ¿Les parece que sus profesores organizan los contenidos de manera coherente? ¿Los contenidos del primer parcial son menos complejos que los contenidos del tercer parcial, por ejemplo?

2.3 Cuando discuten la programación didáctica al inicio del periodo académico, ¿sus profesores les permiten sugerir algún tema adicional o cambios en los contenidos?

III. Metodología de enseñanza-aprendizaje:

3.1 ¿Qué opinan sobre las estrategias de enseñanza que utilizan sus profesores para desarrollar las clases?



3.2 ¿Qué emplean más sus profesores, actividades en los que se les pide trabajar de manera individual o en las que se les pide trabajar en equipo? ¿Por qué creen que sucede esto?

3.3 ¿Les parece que la metodología es coherente con los objetivos de la asignatura?

3.4 ¿Sus profesores les permiten sugerir cambios en cuanto a la metodología?

3.5 De manera general, ¿consideran que las metodologías utilizadas por sus profesores les ayudan a aprender mejor? ¿Por qué?

IV. Evaluación:

4.1 ¿Cómo perciben el sistema de evaluación que emplean sus profesores?

4.2 ¿Sus profesores les comparten los criterios que consideran para evaluarlos? ¿Consideran que esos criterios son claros y justos?

4.3 ¿Sus profesores aplican evaluaciones diagnósticas? ¿Al inicio del periodo académico, o en qué momentos?

4.4 ¿Qué evalúan sus profesores, sus aprendizajes o los contenidos? ¿Por qué?

4.5 ¿Los resultados que obtienen al ser evaluados, les ayudan a reflexionar cómo podrían mejorar su desempeño? ¿Creen que, a partir de su desempeño en las evaluaciones, sus profesores también se replantean la forma en cómo evalúan?

Cierre: ¿Quieren agregar algo más en relación a la planificación, a los contenidos, a la metodología, a la evaluación, o a otro aspecto relacionado con la forma en que sus profesores desarrollan las clases?

Muchas gracias a todos por compartir sus opiniones e ideas. Su retroalimentación es valiosa y ayudará a mejorar la forma en que los docentes desarrollamos nuestras prácticas, para que ustedes y otros estudiantes puedan beneficiarse en el futuro. ¡Les agradecemos su tiempo y su colaboración!



Anexo No. 9.- Constancia de Visita a Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Departamento de Didáctica
Y Organización Escolar

MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ, Director del Departamento de Departamento de Didáctica y Organización
Escolar de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR

Que la profesora D^a Milgiam Dixiana Martínez, durante su estancia en este Departamento entre los días 8 y 12 de enero de 2024, ha visitado las dependencias de la Facultad de Ciencias de la Educación y compartido animadas conversaciones científicas con profesorado de diversos Departamentos acerca de los diferentes planes de estudio de los Grados y Másteres que aquí se imparten, su organización temporal y el sentido del Prácticum en cada caso.

Ha asistido a las clases de "La sociedad Informacional y su impacto en la Formación", y "Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación", ambas pertenecientes al Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa", el martes 9, de 16.00 a 18.00 y de 18.00 a 21.00 horas.

Por último, ha ofrecido una disertación de hora y media al alumnado de la última asignatura mencionada acerca de las decisiones metodológicas de su propia Tesis Doctoral, en curso de realización.

Todo ello, a plena satisfacción de las personaas implicadas en cada caso.

Para que surta los efectos oportunos, expido y firmo el presente.

Firmado por SOLA FERNANDEZ JUAN MIGUEL - DNI
***5791** el día 11/01/2024 con un certificado
emitido por AC Sector Público



EFQM AENOR



Anexo No. 10.- Resultados individuales de cada uno de los profesores que conformaron los casos de estudio

10.1.1 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Arquitectura

10.1.1.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Experimentada CY

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en una Profesora Experimentada del Departamento de Arquitectura

La Profesora Cyan (en adelante denominada como "Profesora Experimentada CY") tiene más de 5 años de haberse incorporado como docente en el Departamento de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH); cuenta con formación a nivel de postgrado obtenida en universidades hondureñas y españolas, además de diversos cursos y otras acciones formativas; también ha coordinado proyectos municipales de patrimonio cultural; asimismo, tiene experiencia en varias empresas del sector privado.

A continuación se analizan las teorías declaradas, nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico de la profesora, así como sus teorías en acción, con el propósito de identificar las coherencias e incoherencias que existen entre lo que la profesora dice que hace, y lo que en realidad realiza en sus prácticas docentes.

Para estudiar sus teorías declaradas, se ha analizado su discurso verbal y escrito, teniendo como fuentes sus declaraciones durante una entrevista semiestructurada, su programación didáctica, y una entrevista a profundidad. Para explorar su nivel de reflexión y aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos presentes en su pensamiento didáctico, se ha examinado el diario reflexivo de la profesora y su participación en un foro donde la profesora ha analizado un caso ficticio. Finalmente, para valorar las teorías en acción de la Profesora Experimentada CY, se analizaron algunas sesiones de observación de clase y las declaraciones realizadas durante un grupo focal con estudiantes a los que atiende, así como el subtexto o teorías implícitas de la profesora mediante el análisis del caso ficticio.

I. Teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY

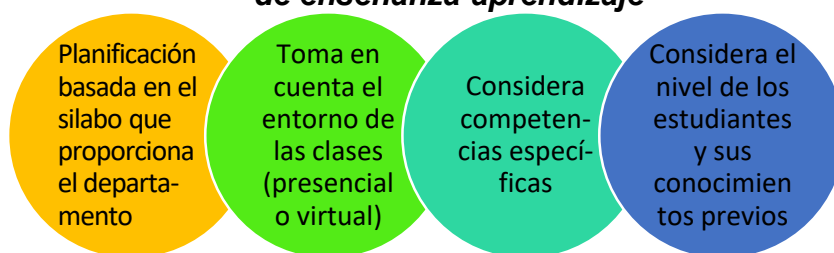
En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY del Departamento de Arquitectura de la UNAH, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-

aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría “Planificación”

Figura 9.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY sobre la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las declaraciones de la Profesora Experimentada CY, para su planificación didáctica considera elementos como las competencias específicas a desarrollar en los estudiantes, los contenidos y actividades a realizar, la modalidad de las clases (presencial o virtual), y se basa en el programa o guion dado por la universidad. Además, menciona tomar en cuenta el nivel de los estudiantes, sus conocimientos previos, y las competencias con las que llegan de clases anteriores, para poder organizar los contenidos y adecuarlos al tiempo disponible según la calendarización dada. (Figura 2).

“...las competencias que tendrían los alumnos que tendrían que tener al finalizar la carrera, saber y conocer tanto esas competencias específicas como previas que tendrían que traer, porque sino, pues hay que lograr, por x o y razón, que a veces tenemos dificultad, cuando fue, el detalle del lota, que no se pudo terminar todos los contenidos, entonces habría que iniciar conociendo todas esas competencias previas, recordarlas, y ya, pues, trabajar con los contenidos de la clase...” (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada, párr. 3)

“Ellos no me han dicho formalmente, pero yo lo siento; virtualmente es más complicado, pero parcialmente me doy cuenta, lógico.” (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada, párr. 15).

“...los que empiezan el primer año segundo a añito pues tienen un menor involucramiento o menor nivel de implicación de aprendizaje que los alumnos que ya están en la carrera que ya saben más un poquito más acerca de ella como quien dice ya estaban convencidos de lo que van a estudiar que es el nivel un poquito formativo ya verdad que ya es el del

son ya los tercer cuarto quinto y sexto periodo no entonces por lo tanto ahí si yo miro una diferencia porque por ejemplo a veces yo no miro mis alumnos de diseño tres un poco más involucrados que los alumnos que vienen iniciando por ejemplo de fundamentos de diseño dos entonces creería que es una es una verdad de las razones de esa percepción o involucramiento que analizado pero podrían haber otras no." (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad, párr. 10)

En la programación didáctica se observa la descripción general de la asignatura, su ubicación en el plan de estudios y la forma en que se organiza, lo cual denota la consideración del contexto particular de la materia; asimismo, se identifican seis competencias específicas, relacionadas directamente con los aprendizajes esperados en la asignatura, y que parecen estar alineadas con los propósitos formativos de esta, lo que evidencia una planificación bastante sistemática y estructurada de la profesora, procurando establecer de manera articulada las competencias, contenidos, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. (Figura 2)

Figura 10.- Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY donde establece las competencias, saberes e indicadores de logro

UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS

Competencias específicas

CE04 Aplica principios geométricos, de composición y de percepción visual y espacial para desarrollar el espacio arquitectónico, urbanístico y sus componentes.

CE05 Percibe, concibe y maneja el espacio en sus tres dimensiones y en diferentes escalas.

CE06 Adapta la propuesta a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas, topográficas y de riesgo de lugar.

CE13 Reconoce cuáles son los vínculos de la arquitectura con otras disciplinas creativas y cómo las bellas artes, las artes populares y la estética influyen en la calidad del diseño arquitectónico, para incorporarlas en el proceso creativo.

CE14 Conoce las teorías y métodos para interpretar el comportamiento humano en su relación con el medio físico

CE16 Comunica con efectividad los conceptos y proyectos arquitectónicos o urbanísticos, empleando creativamente medios y herramientas análogas o digitales para representación gráfica o volumétrica a diferentes escalas

Capacidades previas

1. El estudiante conoce y aplica los principios de composición visual.
2. Conoce la teoría de la gestalt y tiene noción de la estética y la armonía.
3. El estudiante tiene conocimiento básico de la proporción y la aplica en sus modelos para definir escalas.
4. Comprende el concepto de estructura y modulación en sus composiciones y la complejidad de las cualidades espaciales y físicas de los objetos y diseños.

CONTENIDOS

jul. 15 a ago. 12		PRIMERA UNIDAD: ANÁLISIS DEL USUARIO	
Competencias específicas	Saberes Conceptuales	Saberes Procedimentales	Saberes Actitudinales
CE14	Comprende las herramientas de investigación en el diseño, y su utilización.	Aplica métodos de investigación para identificar las necesidades del usuario.	Reconoce la importancia de la participación de todos los involucrados en la determinación de las posibles soluciones a un problema.
Semana	Fechas	Tema	Método
1	jul. 19 a jul. 19	Presentación Silabo de la Clase	Expositivo/magistral
		SOCIEDAD, REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS	Aprendizaje orientado a proyectos
		La arquitectura como respuesta a la necesidad del ser humano.	Análisis de información
		El usuario como individuo y como parte de un colectivo.	Discusión en clase
		La arquitectura como respuesta a las necesidades culturales.	Lluvia de ideas
			Contestar las siguientes preguntas:

Indicadores de logro

1. Reconoce los principios básicos de las dimensiones humanas -antropometría y ergonomía- para el diseño de espacios arquitectónicos.
2. Identifica y emplea los requisitos mínimos de confort aplicando sus conocimientos de antropometría y proporción de los espacios en 3 dimensiones.
3. Reconoce y aplica principios básicos estratégicos de soleamiento, alturas, sombras y ventilaciones cruzadas para desarrollar programas arquitectónicos adaptables a su entorno climático.
4. Reconoce y define las vulnerabilidades para la toma de decisiones en la implementación de elementos de diseño que contrarresten los riesgos latentes del sitio.
5. Identifica los elementos de la función, forma, espacio y contenido en el desarrollo estratégico de espacios arquitectónicos.
6. Investiga sobre las tendencias y alternativas para el diseño de espacios interiores considerando la calidad estética y la innovación.
7. Distingue los requerimientos cuantitativos y cualitativos para la construcción del programa arquitectónico.
8. Conoce las etapas del proceso de diseño, elabora su conceptualización, reconoce los alcances del anteproyecto y proyecto arquitectónico.
9. Desarrolla y expresa gráfica y volumétricamente sus conceptos y proyectos arquitectónicos a escala legible utilizando medios análogos y digitales.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY

Esta visión es coherente con un enfoque de planificación flexible, situado y centrado en el aprendizaje, tal como promueven autores como Díaz-Barriga (2019) y Monereo y Badia (2021). En esa línea, pese a que la profesora contempla una planificación bastante estructurada, también manifiesta que, como proceso reflexivo, debe ser flexible, aunque esto no se identificó en su programación didáctica (guía docente) indicándose, en cambio, una serie de políticas para el curso, que detallan las normas de convivencia, comunicación, asistencia y otras consideraciones académicas (Figura 3); no obstante, sí pudo evidenciarse en las teorías en acción, como se verá más adelante, ya que algunos de los estudiantes que participaron en el grupo focal manifestaron que sus profesores les permiten tomar ciertas decisiones respecto a tiempos, contenidos y metodologías.

Figura 11.- Fragmento de la programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY donde establece las políticas del curso

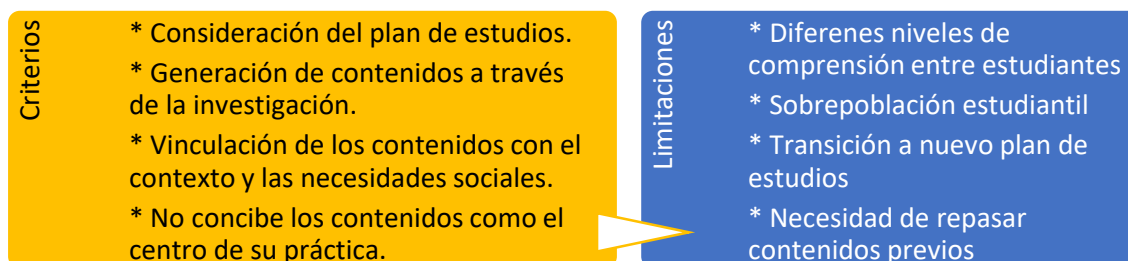
Políticas del curso
Normas de convivencia en clases virtuales: • La clase inicia cinco minutos después de la hora en punto. • Actitud de respeto hacia los demás. El estudiante debe mantener el orden, la disciplina y el respeto durante la clase. • Actitud constructiva y pensamiento crítico. • No se debe comer, ni hablar por celular durante la clase. • Mientras la clase virtual sincrónica este en curso, el alumno deberá mantener OBLIGATORIAMENTE su cámara encendida, con el fin de tener certeza de su presencia a la clase. • Está prohibido grabar o filmar al docente durante la clase. • El estudiante no debe realizar durante la clase trabajos o asignaciones de otras asignaturas. Se considerará una inasistencia a clase. • Seguir las indicaciones que se dan para la elaboración de asignaciones y exposiciones.
2. Asistencia: • Se tomará lista de asistencia a los 5 minutos de la hora de inicio. • Se requiere la asistencia al 75% de las clases virtuales impartidas sincrónicamente. El porcentaje máximo de inasistencias es del 25%, incluyendo fechas de exámenes. Después de este valor, el estudiante pierde derecho a la asignatura y se registrará como abandono de la asignatura. • No existen las medias faltas, pero el estudiante puede ingresar a la clase virtual después de iniciada y recibir la clase. Sin embargo, no podrá ser evaluado dentro de los trabajos realizados en dicha clase. • Cuando el alumno tenga problemas para asistir a clase debido a una incapacidad médica, se le solicita informarlo lo más pronto posible a su docente y a la coordinación académica de la carrera con el propósito aplicar las consideraciones correspondientes.
3. Normas de comunicación electrónica y asignaciones de la clase: • El correo electrónico institucional y el campus virtual proporcionado por el docente será el principal medio de comunicación fuera de la clase virtual sincrónica. El estudiante debe estar atento a los correos electrónicos y demás comunicaciones que emita el profesor, ya que será responsable del cumplimiento de asignaciones que se emitan por estas vías (lecturas, videos, asignaciones). Se deberá dar acuse de recibido a los mensajes del catedrático. • El alumno puede enviar sus consultas, dudas o sugerencias sobre temas de la clase vía correo electrónico o campus virtual. • Las consultas y solicitudes sobre revisiones de notas de trabajos o exámenes también se harán por correo electrónico y/o campus virtual, en caso que estudiante no asista al día asignado para revisiones presenciales. • Las entregas de trabajos en formato digital se harán únicamente dentro del campus, en el espacio asignado, durante los días y horas de clase, al menos que se dé una indicación específica sobre alguna entrega.
4. Notas y asignaciones: • La nota mínima de aprobación es del 65%. • No se recuperan los trabajos acumulativos realizados en clases, ni se aceptarán trabajos después de la fecha y hora programada. Solamente se podrán recibir con excusas válidas según normas académicas. • Excusas válidas: enfermedad o muerte de un familiar únicamente. Todas las excusas deberán ser por escrito y tendrán que contar con el Visto Bueno de la Coordinación Académica para su consideración por parte del profesor. • Las entregas de trabajos en formato en digital se harán a la hora indicada por el docente. No se recibirán entregas fuera de la hora y fecha indicada. • Cada asignación será presentada y explicada por el catedrático, se entregará una descripción de la misma: actividad a realizar, aspectos a valorar y objetivo de la asignación. • Las asignaciones serán valoradas y evaluadas de acuerdo a instrumento de evaluación indicado. • El PLAGIO se considera una falta grave, por lo que al alumno que incurra en esa falta, se le anexará a su expediente académico.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY

A pesar de las limitaciones de rigidez que aún persisten en el proceso de planificación institucional, la Profesora Experimentada CY muestra una actitud reflexiva e intención de realizar ajustes para adecuar la planificación al contexto específico de su asignatura y las necesidades de sus estudiantes. Esto se evidencia en sus esfuerzos por concentrar la carga de trabajo al inicio del curso y su disposición a reunirse más con colegas para modificar la estructura de la clase, indicios que apuntan a una concepción de la planificación como proceso situado, flexible y centrado en el aprendizaje del alumno.

1.2 Categoría "Contenidos"

Figura 12.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY en relación a la categoría los Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los contenidos didácticos, la Profesora Experimentada CY declara la importancia de considerar las competencias previas que traen los estudiantes, para detectar vacíos en sus aprendizajes. Asimismo, organiza los contenidos en unidades didácticas, estableciendo una secuencia y calendarización. También menciona la selección de actividades y recursos necesarios para abordar los contenidos. Desde la perspectiva de Coll (2007), esta organización denota una concepción constructivista, que busca partir de los conocimientos existentes en los estudiantes para construir nuevos aprendizajes de manera progresiva.

"...hablando de esas competencias previas es muy importante, porque yo tengo que saber en qué, en la clase anterior..." (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

"...entonces, necesito saber, por lo mejor en las de primer año, segundo semestre, dónde se quedaron los alumnos, en qué nivel se quedaron para poder iniciar desde ahí con los contenidos..." (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

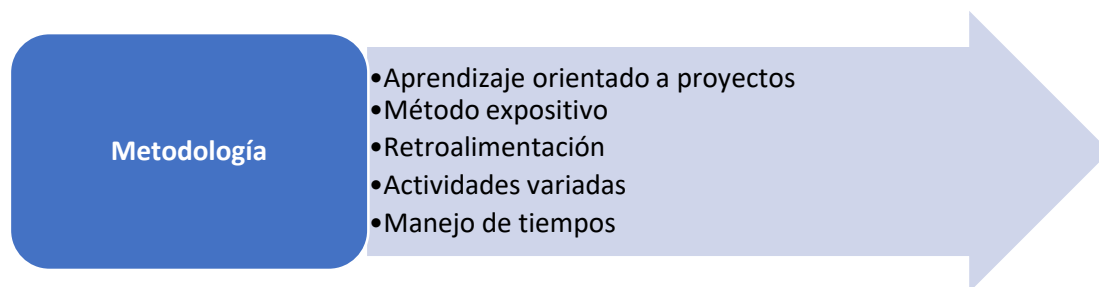
"...hay que ver dependiendo de la calendarización que nos dan al principio de año, pues, organizando ya sea por esas semanas y en esos horarios y fechas que nos están dando..." (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

"...obviamente, lo que tiene que ver con los métodos que se van a utilizar o actividades que se van a realizar y obviamente los recursos..." (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

En su programación didáctica, la profesora muestra una organización de los contenidos en tres unidades, cada una con sus respectivos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, evidenciando un enfoque por competencias (Figura 2).

Categoría 1.3 Metodología

Figura 13.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY acerca de la Categoría metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Al revisar la programación didáctica (guía docente) de la profesora puede identificarse que los principales métodos de enseñanza-aprendizaje que utiliza son el expositivo o magistral, el estudio de casos y el aprendizaje por proyectos, siendo este último más aplicado durante la última unidad didáctica, en línea con lo que declaraba la profesora sobre la secuencia y progresividad con que aborda los contenidos (Tabla 1).

Tabla 45.- Métodos de enseñanza-aprendizaje, según frecuencia, declarados por la Profesora Experimentada CY en su programación didáctica (guía docente)

Unidad didáctica	Método de enseñanza-aprendizaje	Frecuencia
Primera unidad: Análisis del usuario	Expositivo/magistral	8
	Aprendizaje orientado a proyectos	2
	Estudio de casos	5
	Clase invertida	3
	Aprendizaje cooperativo	1
Segunda unidad: Análisis del medio	Expositivo/magistral	12
	Estudio de casos	10
	Aprendizaje orientado a proyectos	2
Tercera unidad: Síntesis	Expositivo/magistral	9
	Aprendizaje orientado a proyectos	9
	Estudio de casos	1

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY

La Profesora Experimentada CY declara utilizar principalmente el aprendizaje orientado a proyectos, por considerarlo muy apropiado para las materias de su carrera. También emplea la clase magistral para exponer contenidos. Reconoce la importancia de brindar retroalimentación a los estudiantes, pero admite limitaciones por el tamaño de los grupos. Asimismo, expresa la necesidad de incorporar más actividades variadas y mejorar su administración de los tiempos. De acuerdo con De la Salle et al. (2013), la combinación de métodos activos y expositivos puede ser efectiva para distintos propósitos educativos.

“...nuestra carrera es bien orientada a la parte del aprendizaje orientado a proyectos, entonces, en las clases aún teóricas, de Métodos de Investigación, todas se prestan para eso, todas las clases...” (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada)

“...el método tradicional, que tenemos como obviar menos la parte expositiva y magistral, ahí es donde yo creo que, definitivamente, utilizo con mayor frecuencia...” (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada)

“...creo que ahí pues, en el manejo de tiempos, en cuanto también a las actividades es donde yo tengo, pues, tengo estas dificultades o problemas.” (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada).

Desde este escenario, para Díaz-Barriga y Hernández (2010), la conjugación de métodos como la exposición, el estudio de casos y el aprendizaje basado en proyectos permiten atender de mejor manera los propósitos educativos. En ese sentido, la programación didáctica de la profesora muestra el uso de métodos variados, como el estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, exposiciones, demostraciones, entre otros.

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 14.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY respecto a la Categoría evaluación



Fuente: Elaboración propia

En referencia a la evaluación, la Profesora Experimentada CY enfatiza la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes. También resalta la relevancia de brindar retroalimentación continua. Asimismo, entre los instrumentos que más utiliza se encuentran la rúbrica y la lista de cotejo. Estos aspectos evidencian un enfoque de evaluación formativa, centrado en la mejora constante más que en la calificación (Villardón, 2006).

"...por qué, primero, me ayuda por ejemplo, para ver, ellos los pongo en el proyecto cuando está un poco en mitad de avance, entonces, lo que hago es que entre grupos se tienen que evaluar, entonces, eso me ayuda bastante porque miran también, ellos se evalúan..." (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada)

"...después de ese proceso, yo paso a la autoevaluación, porque también tengo problemas en que unos me trabajan más que otros..." (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada)

"La más utilizada es la rúbrica la verdad... y la siguiente es la lista de cotejo..." (Profesora Experimentada CY, entrevista semiestructurada)

La programación didáctica especifica diversas actividades evaluativas, con distintos agentes y finalidades (Tabla 2), empleando rúbricas y listas de cotejo como instrumentos, con objeto de producir, generar o compartir conocimiento, o de proceso, con finalidad sumativa, formativa, o diagnóstica, y según el agente que la realiza (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), además del instrumento con el que se lleva a cabo (rúbrica o lista de cotejo) y la fecha y calificación asignada. Al respecto, Villardón (2006) plantea que la evaluación debe combinar distintos agentes, finalidades e instrumentos para ser integral.

Tabla 46.- Frecuencia de actividades de evaluación planteadas por la Profesora Experimentada CY en su programación didáctica (guía docente), según su finalidad y agente

Finalidad Evaluación	Agente que realiza la evaluación	Cantidad de actividades planteadas en la programación didáctica (guía docente)
Sumativa	Heteroevaluación	10
	Coevaluación	1
	Autoevaluación	1
Formativa	Heteroevaluación	7

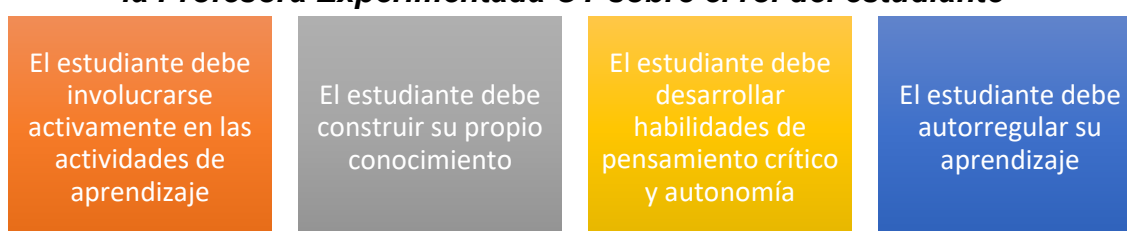
Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada CY

En las actividades que propone la profesora prevalecen las heteroevaluaciones, con finalidad sumativa (12 de las 19 que plantea), lo que en cierta manera denota

el enfoque que da a su proceso de evaluación. Las actividades de evaluación formativa están centradas básicamente en valorar el proceso de realización de los proyectos, visitas de campo, diseño de diagramas, y otras tareas que podrían considerarse como productivas, mientras que como parte de las actividades de evaluación sumativa predomina la elaboración de láminas (Figura 20) (5 de las 12 evaluaciones sumativas).

1.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 15.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY sobre el rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Profesora Experimentada CY, el rol del estudiante debe ser activo, por lo que busca promover en ellos un incremento en su involucramiento, en lugar de ser un receptor pasivo; en esa línea, identifica que los estudiantes que se encuentran más avanzados en el plan de estudios reportan un mayor nivel de involucramiento:

“el nivel de involucramiento está relacionado también con el nivel que los estudiantes tienen en el plan de estudio no sé si es si está eh intrínsecamente relacionado no pero me pareciera porque claro he dado clases de primer y segundo periodo y también de quinto periodo no entonces yo siento que los alumnos que están en el nivel introductorio no o sea que están de la carrera que son los que empiezan el primer año segundo año pues tienen un menor involucramiento o menor nivel de implicación de aprendizaje que los alumnos que ya están en la carrera que ya saben más un poquito más acerca de ella como quien dice ya estaban convencidos de lo que van a estudiar que es el nivel un poquito formativo ya verdad que ya es el del son ya los tercer cuarto quinto y sexto periodo no entonces por lo tanto ahí si yo miro una diferencia” (Profesora Experimentada CY, Entrevista a Profundidad)

Para responder a esta situación, la profesora La profesora promueve el involucramiento activo a través de estrategias didácticas como visitas a proyectos, análisis de casos, entre otros, ya que considera que los estudiantes deben construir su propio conocimiento, por lo que privilegia un modelo constructivista para evitar que los estudiantes trasciendan un rol pasivo, asumiendo, en ese sentido, que su rol como docente es propiciar experiencias de aprendizaje, más que transmitir contenidos.

*“ellos puedan construir conocimiento al además de hacer esas visitas
verdad esos proyectos similares y hacer ese análisis espacial o formal de
esos lugares visitados también en proyectos o análisis de casos o casos
análogos” (Profesora Experimentada CY, Entrevista a Profundidad)*

De la misma forma, la profesora considera que el estudiante de Arquitectura debe tener pensamiento crítico, ser autónomo y autorregular su aprendizaje, las cuales considera como habilidades clave, por lo que como docente, busca implementar estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento de diseño (design thinking) y el aprendizaje cooperativo, lo cual puede evidenciarse en su programación didáctica (Tabla 1); en ese sentido, reconoce que debe reformular algunas clases para promover más estas habilidades:

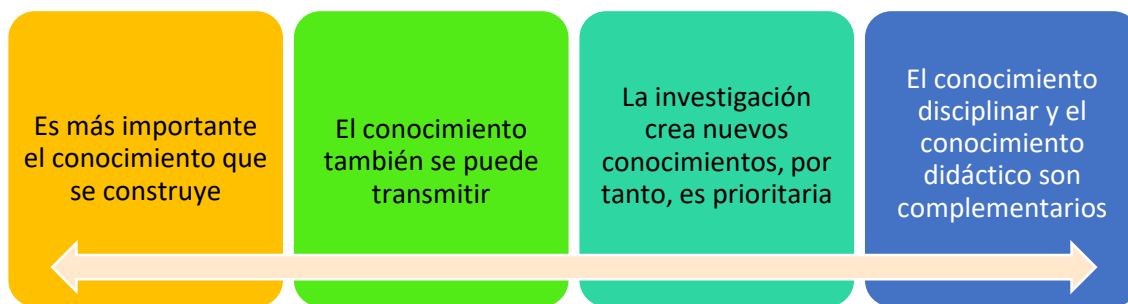
*“uno se va dando cuenta por uno mismo y también por otros profesores el
hecho de que sí, uno debe reformular o promover mejor ese pensamiento
crítico y entonces, qué estrategias debe utilizar con mayor cantidad y eso
[...] pasa en algunas clases...” (Profesora Experimentada CY, Entrevista
a Profundidad)*

La profesora promueve la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes al enfrentarlos a dificultades en el desarrollo de los proyectos formativos. Ante estas dificultades, busca que los propios alumnos revisen sus procesos, identifiquen sus áreas deficitarias y ajusten sus estrategias para mejorar. De esta manera busca de manera intencional que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas de monitoreo y control de sus procesos de aprendizaje. Esto concuerda con Zimmerman (2013), quien plantea que la autorregulación involucra el uso de estrategias metacognitivas para controlar el aprendizaje.

Asimismo, la profesora se muestra consciente de que a veces las actividades formativas planeadas, como los proyectos, resultan muy complejas para el nivel real de los alumnos. Ante esto, es capaz de retroceder y ajustar dichas actividades, reconociendo que la autorregulación también se aplica a su propio desempeño como docente. Tal como indica Panadero (2017), la autorregulación docente es clave para ajustar las actividades a las necesidades de cambio de los estudiantes.

1.6 Categoría “Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje”

***Figura 16.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la
Profesora Experimentada CY en referencia a la categoría Concepciones y
creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje***



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada CY declara que el conocimiento se construye activamente por el estudiante, no solo se transmite. No obstante, reconoce que la transmisión también forma parte del proceso educativo. Asimismo, considera primordial la investigación para la creación de nuevos conocimientos. Desde la perspectiva de Mayor Ruiz (2019), es necesario equilibrar la construcción y transmisión de saberes en la enseñanza universitaria.

“...creo que ambos no aunque para mí es más importante el conocimiento que se construye” (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

“...él está él creando vuelva a estar construyendo adecuadamente ese conocimiento y sea él el que lo esté más bien al investigar que lo esté transmitiendo.” (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

“Conociendo que esa investigación es necesaria para crear construir mejor dicho nuevos conocimientos creo que es prioritaria no y debería ser prioritaria.” (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

Esta perspectiva constructivista del aprendizaje tiene sus bases en la teoría cognitiva de Piaget (1952), quien plantea que el individuo construye el conocimiento a través de la experiencia y la interacción con el entorno. No obstante, la profesora reconoce que la transmisión de conocimientos también tiene un rol en el proceso educativo, lo cual se relaciona con el enfoque conductista de la educación, representado por autores como Skinner (1968), que enfatizan la transmisión de información del docente al estudiante.

Asimismo, la profesora CY considera primordial la investigación para la creación de nuevos conocimientos. Esta idea se sustenta en la propuesta de la universidad investigadora de Wilhelm von Humboldt (1970), quien planteó que la creación de conocimiento a través de la investigación debía ser la función esencial de las instituciones de educación superior. En concordancia, Mayor Ruiz (2019) sostiene que es necesario equilibrar la construcción y transmisión de saberes en la enseñanza universitaria, integrando ambos enfoques.

1.7 Categoría “Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica”

Figura 17.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY en referencia a la Categoría Formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

En relación con la formación pedagógico-didáctica, la Profesora Experimentada CY declara que esta formación pedagógico-didáctica ha tenido un impacto positivo en el mejoramiento de su práctica docente. No obstante, expresa la necesidad de mayor acompañamiento a través de tutorías sobre su propia práctica. Esto se relaciona con la importancia de la formación continua que destacan autores como Marcelo (2009) para el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, la profesora plantea la necesidad de más acompañamiento mediante tutorías sobre su propia práctica docente.

Por otro lado, las tutorías posibilitan la reflexión y construcción colaborativa de nuevos saberes pedagógicos, tal como señala Imbernón (2007) desde un enfoque sociocrítico.

“...en el ir conociendo todos los procesos de formación pedagógica obviamente hacen que la calidad de las del proceso de enseñanza aprendizaje con mis alumnos pues vaya mejorando” (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

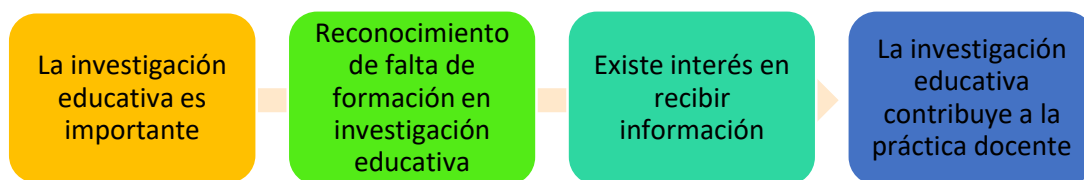
“...sí definitivamente ha sido muy importante ahora no sé exactamente lastimosamente solo una vez tuve una tutoría” (Profesora Experimentada CY, entrevista a profundidad)

Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por autores como Marcelo (2009), quien resalta la importancia de la formación continua para el desarrollo profesional docente. No obstante, la profesora expresa la necesidad de mayor acompañamiento a través de tutorías sobre su propia práctica.

La perspectiva de la Profesora Experimentada CY revela la importancia tanto de los programas de formación pedagógico-didáctica como de espacios de tutoría entre pares docentes, para promover la mejora continua (Imbernón, 2007). La combinación de ambos puede optimizar el mejoramiento de la práctica docente universitaria, a través de la teoría y la reflexión aplicada sobre la experiencia en el aula.

1.8 Categoría “Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa”

Figura 18.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada CY acerca de la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

La profesora reconoce la importancia de la investigación educativa para la generación de nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, admite no haber recibido una formación específica en investigación educativa y señala que esto es una debilidad en su perfil profesional. Asimismo, manifiesta interés en recibir capacitación en este campo para reforzar sus competencias como docente.

“conociendo que esa investigación es necesaria para crear construir mejor dicho nuevos conocimientos creo que es prioritaria no y debería ser prioritaria a nivel de precisamente a nivel de docencia y con el alumnado no eh... para poder desarrollar obviamente esos trabajos o intelectuales o construir esos conocimientos no”

“directamente con investigación educativa no y cómo valoraría esa formación pues la verdad que muy valiosa y lo poco que he aprendido ha sido también de usted o sea al estar con usted pues de un solo me doy me voy dando cuenta un poco a partir de su investigación más bien es que me voy dando cuenta un poco de la importancia también de esta no”

“pero de formación educativa verdad sobretodo... exactamente pero investigación pues no sé yo creo que hasta yo misma estoy un poco confundida ahí no yo creo que definitivamente al estar confundida significa que no que percibo que no obviamente tengo esa debilidad o que necesito aprender acerca de ella”

“me interesaría recibir información sobre investigación educativa por supuesto o sea todo lo que sea en beneficio de la mejora continua en los procesos educativos, en los procesos de enseñanza aprendizaje o o en lo que tenga que ver no solo con directamente sino que también con que pueda ayudar o aportar a la sociedad que tanto sobre todo por la condición de nuestro país verdad lo necesita o urge mejor dicho verdad, es urgente por mí sería vital si es mediante usted”

“todo lo que sea en beneficio de la mejora continua en los procesos educativos, en los procesos de enseñanza aprendizaje o en lo que tenga que ver no solo con directamente sino que también con que pueda ayudar o aportar a la sociedad”

La profesora reconoce en varios momentos la importancia y el valor de la investigación educativa para generar nuevos conocimientos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Rigo et al. (2020), la investigación educativa aporta evidencias que permiten fundamentar y mejorar las prácticas docentes.

Sin embargo, también queda claro que la docente no ha recibido una formación específica en investigación educativa. Esto coincide con los hallazgos de Moral y Villalustre (2012), quienes detectaron carencias formativas en investigación educativa entre docentes universitarios. La docente manifiesta explícitamente su interés en recibir capacitación en este campo, lo cual es positivo dado que una adecuada formación en investigación educativa permite a los docentes desarrollar competencias para la indagación y la mejora de sus prácticas (Bisquerra, 2019).

Asimismo, la docente relaciona la investigación educativa con la contribución a la práctica docente y a la sociedad. Esto se alinea con planteamientos como los de Murillo (2011), quien arguye que la finalidad de la investigación educativa es comprender la realidad para transformarla y mejorarla.

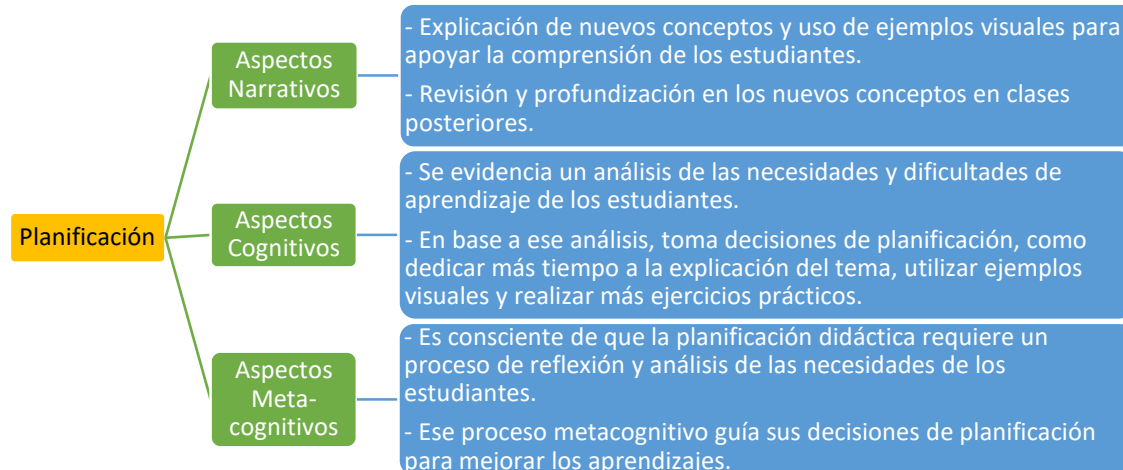
II. Nivel de reflexión y aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos mostrados por la Profesora Experimentada CY

Para valorar el nivel de reflexión de la Profesora respecto a sus prácticas docentes, se valoraron 3 aspectos fundamentales de su pensamiento didáctico: narrativos, cognitivos y metacognitivos, a partir de dos fuentes: su diario docente y sus participaciones en el foro virtual en relación a un caso ficticio que se le pidió analizar.

La Profesora Experimentada CY muestra un pensamiento didáctico enfocado en la búsqueda de soluciones técnicas para optimizar su práctica docente, lo cual se alinea con un nivel técnico de reflexión según lo que plantean autores como Larrivee (2020) y McDonald y Kahn (2019). Esto dista un poco de lo encontrado en el discurso de la profesora durante las entrevistas y la programación didáctica, ya que las metodologías que comenta y la forma de abordar los contenidos requiere una activación más profunda de procesos cognitivos y metacognitivos para alcanzar una reflexión más crítica.

Teniendo esto en consideración, se han elaborado algunos diagramas sagitales en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la metodología y la evaluación, donde se detallan los aspectos principales en relación a los que reflexiona la Profesora.

Figura 19.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y cognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada CY acerca de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La planificación didáctica de la Profesora Experimentada CY contempla importantes aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivo, los cuales al integrarse le permiten diseñar acciones concretas sustentadas en un análisis de las necesidades de los estudiantes y la búsqueda intencionada de mejorar sus aprendizajes.

En esa línea, el contenido del diario evidencia procesos narrativos, al describir acciones implementadas para promover el aprendizaje, como el uso de ejemplos visuales. Estas narrativas representan el componente experiencial de la reflexión docente, que implica reconstruir experiencias pedagógicas desde una perspectiva personal, tal como indican Ulanoff et al. (2020) y como puede notarse en los siguientes comentarios:

Aspectos Narrativos.- *“Decidí dedicar más tiempo a explicar este concepto y utilizar ejemplos visuales para ayudar a los estudiantes a comprender mejor.” (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)*

“En la próxima clase, planeo revisar este concepto nuevamente y proporcionar más ejemplos y ejercicios prácticos.” (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

“Trabajar colaborativamente los sílabos junto a otros colegas que imparten la misma clase de Arquitectura.” (Profesora Experimentada CY, Análisis de caso)

En el plano cognitivo, el diario refleja procesos de observación y análisis de la comprensión de los estudiantes, con la intención de mejorar los aprendizajes, lo cual es un aspecto clave del pensamiento reflexivo docente, según señalan Wilson y Lucas (2018). Algunas frases de los documentos presentados por la profesora, que confirman lo anterior, son:

Aspectos Cognitivos.- *"...también noté que algunos estudiantes tenían dificultades para entender cómo las cargas se transfieren a través de diferentes elementos estructurales." (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)*

"Me sorprendió ver cómo algunos estudiantes que normalmente son más reservados, tomaron la iniciativa y comenzaron a liderar a sus compañeros." (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

"Seguir inicialmente un modelo tradicional de enseñanza con el que posiblemente ella había sido formada, pero contar la necesidad de cambiar ese sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, acoplándose a los nuevos retos educativos que deben ir a la vanguardia de nuestra era." (Profesora Experimentada CY, Análisis de caso)

A nivel metacognitivo, el diario evidencia una creciente conciencia sobre la necesidad de reflexionar para mejorar la enseñanza. Esto representa pensamiento crítico sobre procesos cognitivos, que permite monitorear y autorregular la práctica docente efectivamente, tal como plantean Stavredes y Herder (2019), y como se percibe a continuación:

Aspectos Metacognitivos.- *"En general, creo que la clase fue un éxito. Los estudiantes parecían estar aprendiendo y disfrutando del tema. Sin embargo, sé que todavía hay trabajo por hacer para asegurarme de que todos los estudiantes comprendan completamente el material." (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)*

"A manera de conclusión considero que el diario reflexivo permite un espacio propicio para que el docente reflexione sobre la práctica pedagógica." (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

"Capacitación docente continua, maestrías y cursos de pedagogía. Trabajar en conjunto con la Lic. M... ha servido de reflexión de la práctica docente con el fin de realizar mejoras." (Profesora Experimentada CY, Análisis de caso)

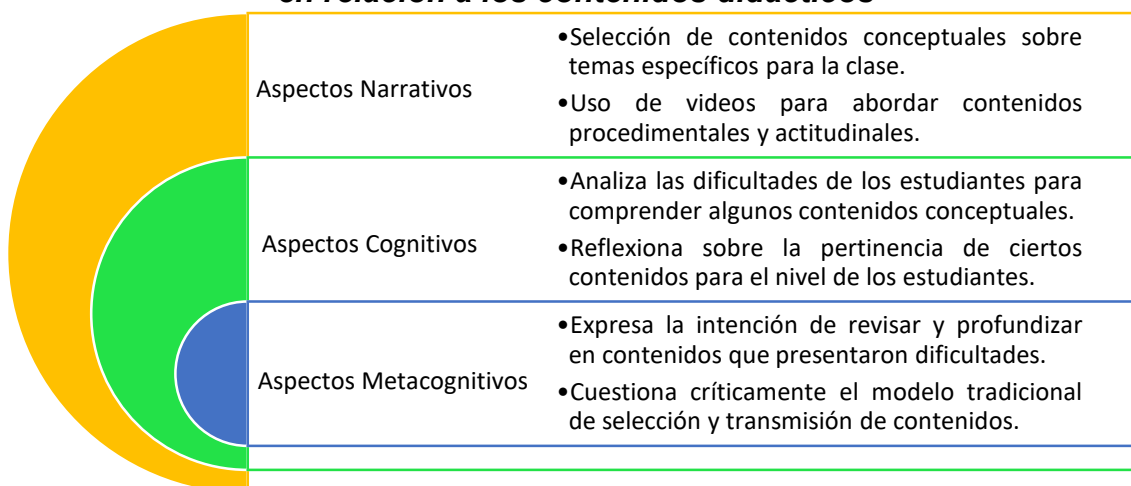
En contraste, en sus teorías declaradas la profesora manifiesta no haber recibido retroalimentación de observaciones de su práctica docente, lo cual limita la reflexión y el desarrollo de procesos metacognitivos. Asimismo, expresa dificultades para profundizar en procesos de investigación educativa, debido a falta de formación en esta área, lo cual es restrictivo para alcanzar niveles elevados de reflexión crítica y transformadora.

Por otro lado, en el foro se evidencian narrativas sobre estrategias implementadas para innovar su docencia, denotando intencionalidad de mejora; no obstante, en las entrevistas la profesora reconoce haber incorporado contenidos tradicionales en el sílabo, por requerimiento, lo cual es incoherente con los ideales de innovación que declara.

En ese sentido, se observa falta de coherencia entre los procesos reflexivos evidenciados a partir del diario y el análisis del caso realizado en el foro, con las limitaciones manifestadas en las teorías declaradas por la profesora para alcanzar niveles profundos de reflexión. Esto se debe probablemente a algunos desafíos en materia de formación docente y en los procesos de retroalimentación de la práctica pedagógica.

Respecto a los contenidos didácticos, la profesora tiene la creencia de que, más que cubrir un temario, lo que importa es que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias que necesitan, identificándose, en esta línea, algunos aspectos tanto narrativos como metacognitivos en su pensamiento didáctico:

Figura 20.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos sobre los que reflexiona la Profesora Experimentada CY en relación a los contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

El contenido del diario muestra procesos narrativos que describen la transmisión de contenidos conceptuales en clase, como se evidencia en los comentarios abajo indicados. Como indican Bullock y Christou (2021), estas narrativas representan un componente esencial de la práctica docente relativa a la enseñanza de contenidos.

Aspectos narrativos.- "Discutimos el tema de la transferencia de cargas en estructuras." (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

En cuanto a lo cognitivo, en el diario se observa un análisis de las dificultades de los estudiantes para comprender esos contenidos, lo que denota una reflexión sobre su pertinencia para las necesidades de los alumnos. Este tipo de pensamiento crítico es fundamental en la labor docente, tal como señalan Toom (2019) y Sjølie (2021).

Aspectos cognitivos.- “...noté que algunos estudiantes tenían dificultades para entender cómo las cargas se transfieren a través de diferentes elementos estructurales.” (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

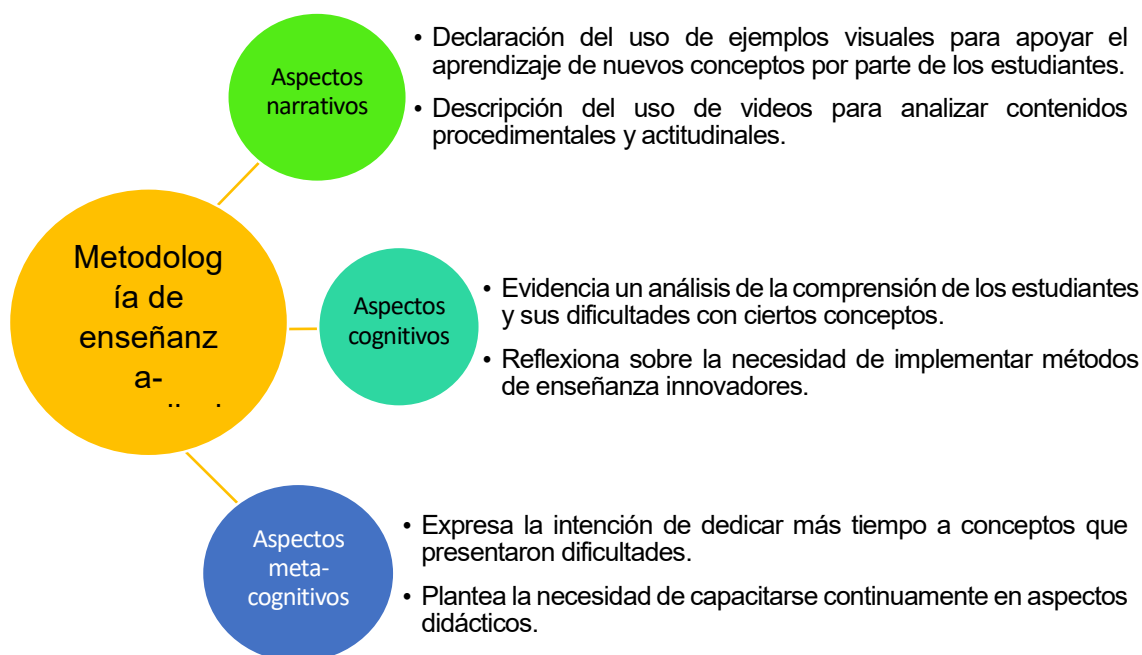
Por otro lado, a nivel metacognitivo, se expresa una autorreflexión sobre la necesidad de reforzar la comprensión de esos contenidos, representando una evaluación crítica de las estrategias implementadas para abordarlos. Esto constituye un pensamiento autocrítico característico de la práctica reflexiva, según indican Liu y Curtis (2021).

Aspectos metacognitivos.- “En general, creo que la clase fue un éxito. Los estudiantes parecían estar aprendiendo y disfrutando del tema. Sin embargo, sé que todavía hay trabajo por hacer para asegurarme de que todos los estudiantes comprendan completamente el material.” (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

“Seguir inicialmente un modelo tradicional de enseñanza con el que posiblemente ella había sido formada, pero contar la necesidad de cambiar ese sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, acoplándose a los nuevos retos educativos que deben ir a la vanguardia de nuestra era.” (Profesora Experimentada CY, Análisis de caso)

Al contrastar estos resultados con las teorías declaradas de la profesora, se admite haber incluido contenidos tradicionales porque así lo plantea la universidad, pese a que cuestiona ese enfoque; esto revela una discrepancia entre algunas de sus creencias pedagógicas y las directrices que en ocasiones podrían limitar la autonomía de los profesores universitarios en la selección de los contenidos.

Figura 21.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada CY en referencia a la metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

En línea con el nivel de reflexión técnica que puede identificarse en la profesora en función de su diario y del análisis del caso realizado en el foro se observa que, narrativamente, describe estrategias usadas para explicar conceptos y analizar contenidos:

Aspectos Narrativos.- *"Pude ver cómo algunos estudiantes que normalmente son más reservados, tomaron la iniciativa y comenzaron a liderar a sus compañeros."* (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

Acerca de lo cognitivo, la profesora ha identificado dificultades en sus estudiantes, reflejando comprensión al respecto, pero reconociendo la necesidad de un mayor interés e involucramiento en estos para obtener un mejor aprovechamiento. En algunas partes de su diario, la profesora ejemplifica análisis cognitivos respecto a sus reacciones sobre las metodologías de enseñanza, confirmando de esta manera su comprensión y motivación:

Aspectos Cognitivos.- *"Me alegró ver cómo los estudiantes comenzaron a comprender mejor y a hacer preguntas más profundas."* (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

Como parte de los aspectos metacognitivos, la profesora expresa una autoevaluación de su metodología didáctica, reconociendo logros pero también la necesidad de seguir mejorando a través de la reflexión continua, así como manifestar en el análisis del caso ficticio la importancia de innovar implementando nuevos métodos de enseñanza, lo cual denota una reflexión sobre la necesidad de optimizar su práctica metodológica.

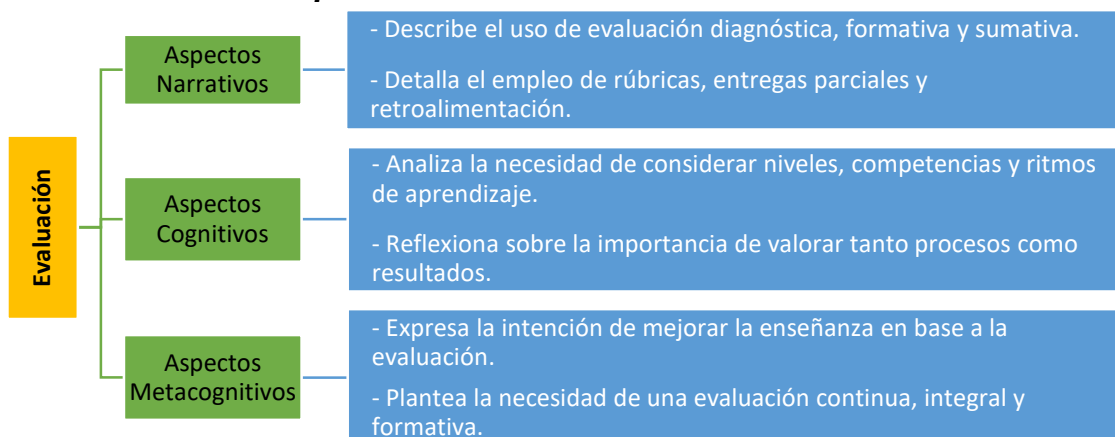
Aspectos Metacognitivos.- *“Al final de la clase, sentí que había logrado un buen equilibrio entre desafiar a mis estudiantes y brindarles el apoyo que necesitaban.” (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)*

En el contenido del diario se describen estrategias implementadas para fomentar la participación activa de los estudiantes, en línea con metodologías centradas en el alumno, según Weltman y Whiteside (2020). No obstante, como parte de las teorías declaradas se narran dificultades para involucrar a algunos estudiantes, lo que revela los desafíos del compromiso estudiantil, de acuerdo a Zumbrunn et al. (2021).

Cognitivamente se analizan diferencias individuales en la motivación de los alumnos, denotando una comprensión de los factores multidimensionales que influyen en la participación, como plantean Bourgeois-Bougrine et al. (2021).

Finalmente, a nivel metacognitivo se expresa la intención de implementar estrategias motivacionales y considerar las características individuales de los estudiantes, manifestando una reflexión docente sobre cómo promover el involucramiento del alumno, según indican Heng y Sol (2021). En conclusión, se evidencia una concepción del estudiante como actor central en el proceso de aprendizaje, pero reconociendo los desafíos para su participación activa.

Figura 22.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada CY sobre la evaluación



Fuente: Elaboración propia

La concepción y práctica de la evaluación de la profesora transita desde la implementación de diversas modalidades, hacia una visión centrada en el aprendizaje y el uso de la evaluación con fines de mejora continua, como indica el contenido del material escrito facilitado por la profesora (diario reflexivo y análisis del estudio de caso como parte del foro). Las narrativas en las teorías declaradas exponen diversas técnicas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa,

representando una implementación multifacética, de acuerdo a Brown y Harris (2013).

Durante el foro, la profesora hace referencia específica al uso de rúbricas para la evaluación de trabajos y proyectos de los estudiantes, lo cual ejemplifica de forma concreta la narrativa sobre

las técnicas que emplea para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Aspectos narrativos.- *“Trabajar colaborativamente los sílabos junto a otros colegas que imparten la misma clase de Arquitectura, cambio en el tipo de Rubrica dando mayor importancia a los trabajos realizados bajo el método de aprendizaje basado en proyectos, bajando el valor a los exámenes teóricos e inclusive en algunos casos eliminándolos.”*
(Profesora Experimentada CY, Análisis de caso)

Los aspectos cognitivos presentes en el contenido del diario y del análisis del caso de la profesora evidencian sus reflexiones sobre el desempeño y la comprensión de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, denotando una concepción evaluativa centrada en el análisis de los logros y dificultades de los alumnos.

Según Koh (2021), esta visión enfocada en el aprendizaje se alinea con una evaluación para el aprendizaje, que busca comprender de forma continua los progresos y necesidades de los estudiantes para retroalimentar oportunamente el proceso. Asimismo, Suurtamm y Graves (2022) plantean que evaluar centrándose en observar y comprender cómo están aprendiendo los alumnos, más que solo en los resultados, es un componente clave de la evaluación para el aprendizaje.

Aspectos cognitivos.- *Durante la clase, me di cuenta de que algunos estudiantes tenían dificultades para entender algunos conceptos clave. Decidí detenerme y explicarlos con más detalle, utilizando ejemplos concretos y haciendo preguntas para asegurarme de que todos comprendieran.* (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)

A nivel metacognitivo, en el diario se expresa una reflexión crítica sobre la necesidad de garantizar la comprensión cabal de todos los estudiantes, a pesar de una percepción inicial positiva del proceso (Diario CY, 2023). Esta autoevaluación denota una visión de la evaluación como una herramienta para el perfeccionamiento y la mejora continua.

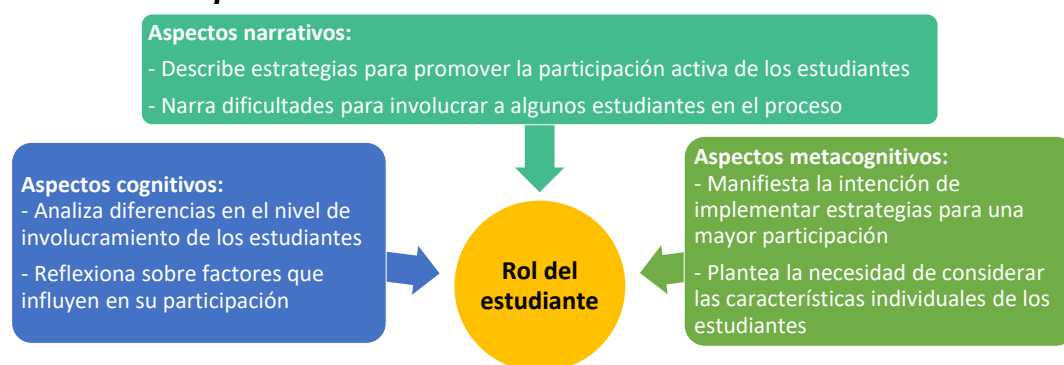
Al respecto, Suurtamm y Graves (2022), plantea que concepción de la evaluación como una oportunidad para revisar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y realizar ajustes cuando sea necesario, es un aspecto central de la evaluación para el aprendizaje. Implica una metacognición docente sobre la efectividad de las estrategias implementadas. En ese sentido, en frases como la siguiente, se percibe que la profesora muestra una autoevaluación que

reconoce logros pero también necesidades de mejora, evidenciando una metacognición crítica característica de una evaluación para el aprendizaje continuo:

Aspectos metacognitivos.- *En general, creo que la clase fue un éxito. Los estudiantes parecían estar aprendiendo y disfrutando del tema. Sin embargo, sé que todavía hay trabajo por hacer para asegurarme de que todos los estudiantes comprendan completamente el material. (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo)*

El análisis del nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico de la profesora evidencia una concepción y práctica de la evaluación transitando desde la implementación de diversas técnicas diagnósticas, formativas y sumativas, hacia una perspectiva centrada en analizar la comprensión y desempeño de los estudiantes para la mejora continua; alineada con fundamentos contemporáneos sobre evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, en sus teorías declaradas la profesora reconoce requerir mayor preparación en métodos de evaluación auténtica y continua, lo que dificulta materializar cabalmente su visión de la evaluación como herramienta para comprender y retroalimentar el aprendizaje. Se percibe así una necesidad de formación docente en estrategias de evaluación formativa, para potenciar las concepciones y prácticas inicialmente evidenciadas y superar limitaciones declaradas por la propia profesora.

Figura 23.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada CY en torno al rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

La profesora promueve la participación activa del estudiante, pero también reflexiona sobre los desafíos y factores que influyen en su involucramiento. Las narrativas en el diario describen estrategias implementadas para fomentar la participación activa de los estudiantes, en línea con metodologías centradas en el alumno, según Weltman y Whiteside (2020). No obstante, en la entrevista se narran dificultades para involucrar a algunos estudiantes, lo que revela los desafíos del compromiso estudiantil, de acuerdo a Zumbrunn et al. (2021).

Aspectos Narrativos.- *"Pude ver cómo algunos estudiantes que normalmente son más reservados, tomaron la iniciativa y comenzaron a liderar a sus compañeros." (Profesora experimentada CY, Diario reflexivo, 2023)*

En el plano cognitivo, la profesora analiza diferencias individuales en la motivación de los estudiantes, denotando una comprensión de los factores multidimensionales que influyen en la participación, como plantean Bourgeois-Bougrine et al. (2021).

Aspectos Cognitivos.- *A lo largo de esta experiencia, aprendí la importancia de la comunicación abierta y constante con los estudiantes y los demás profesores. (Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo, párr. 58)*

A nivel metacognitivo, se expresa la intención de implementar estrategias motivacionales y considerar las características individuales de los estudiantes, manifestando una reflexión docente sobre cómo promover el involucramiento del estudiante, según indican Heng y Sol (2021).

Aspectos Metacognitivos.- *...he intentado ayudar lo máximo posible a los estudiantes que tienen dificultad e incluso a los que van muy bien a mejorar, pero siempre a aquellos que tiene deseo de seguir consejos y a seguir las sugerencias que se les da. ((Profesora Experimentada CY, Diario reflexivo, párr. 47)*

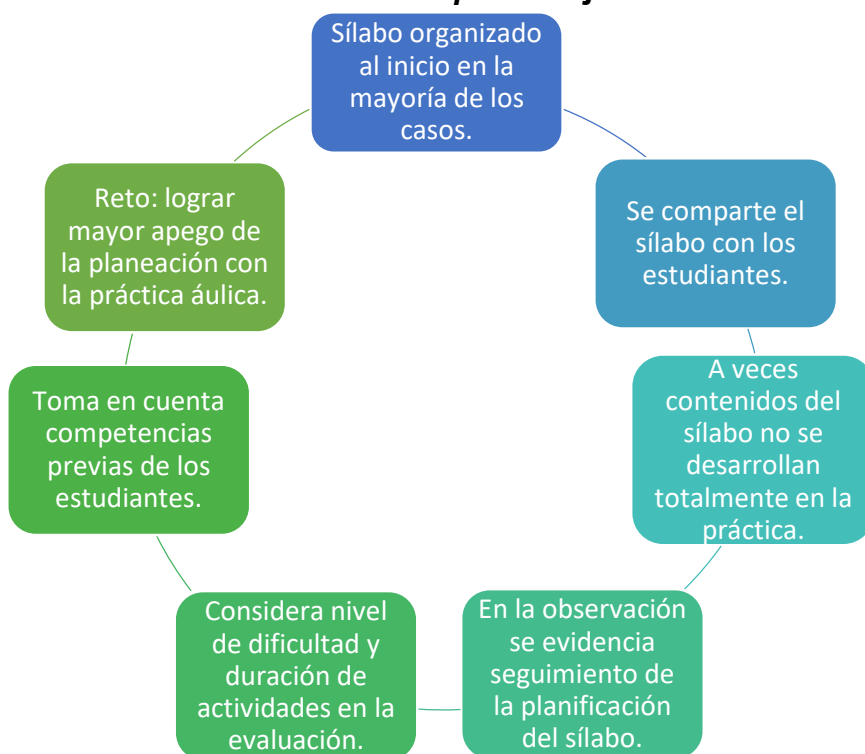
Si bien en el diario se describen estrategias activas para promover la participación, en las teorías declaradas se reconocen dificultades y factores limitantes, revelando una tensión entre la concepción del rol protagónico del estudiante y los desafíos para su efectiva activación en la realidad educativa. Esto podría confirmar la necesidad de formación pedagógico-didáctica para implementar metodologías centradas en el estudiante dentro de contextos y estructuras que no siempre lo favorecen plenamente.

III. Teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada CY

A continuación se plasman las evidencias de las teorías en acción demostradas por la Profesora Experimentada CY, tanto en las declaraciones de los estudiantes de la Carrera de Arquitectura que han participado en un grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas.

La presentación de estos resultados se organizan las teorías en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación, contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado, y finalizando con las evidencias de lo manifestado por los estudiantes y/o lo encontrado durante las observaciones.

Figura 24.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada CY en torno a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las teorías en acción identificadas a partir de las declaraciones de los estudiantes que se encuentran matriculados con la Profesora Experimentada CY y que participaron en un grupo focal, y las observaciones realizadas a sus clases, se evidencia que generalmente presenta un sílabo organizado y claro al inicio del periodo académico, compartiéndolo con los estudiantes, como manifestaron algunos de ellos:

"en su mayoría en mi experiencia los maestros que he tenido me han parecido muy buenos" (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 36)

"cuando presentan el sílabo ahí está claro que va a valer cada cada punto de lo que vayamos realizando" (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 63).

Sin embargo, en ocasiones el desarrollo real de las clases no se apega totalmente al contenido planificado en el sílabo, aspecto que también fue señalado por los estudiantes:

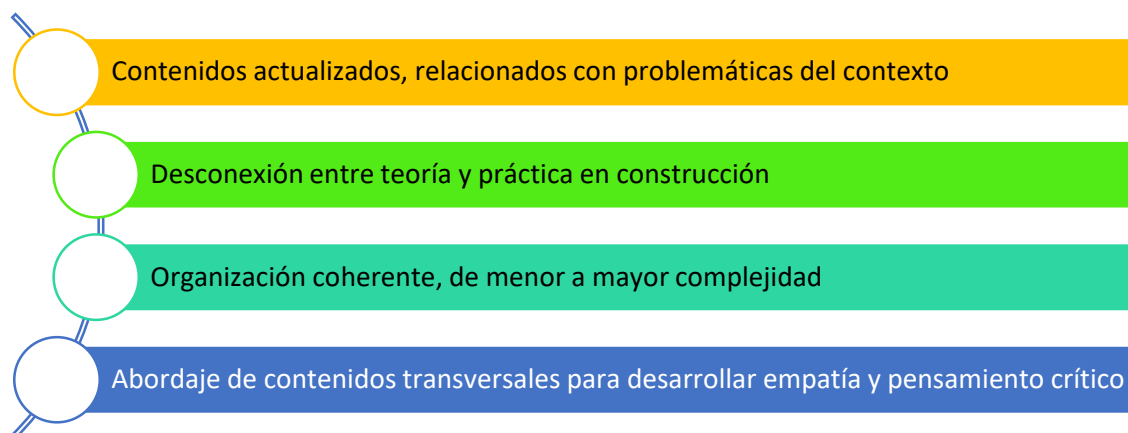
"hay otros que no sé si es que les dan la clase hasta el último momento" (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 4).

Esto se relaciona con lo observado en sus clases, donde se evidencia un seguimiento de la planificación del sílabo en cuanto a contenidos y actividades. Asimismo, al indagar con más profundidad en las teorías implícitas manifestadas por la profesora al analizar el caso ficticio, se evidencia que en sus reflexiones considera el nivel de dificultad y duración de las actividades al asignarles valor en la evaluación, así como las competencias previas de los estudiantes, lo cual denota una planificación estructurada. No obstante, un reto parece ser lograr un mayor apego entre la planeación didáctica y el desarrollo práctico de las clases.

En esta línea, Ferreyra et al. (2019) señalan que la coherencia entre la planificación y la acción pedagógica efectiva es fundamental, ya que permite anticipar escenarios y prever modos de intervención docente ante imprevistos. Cuando existe una brecha entre la planificación y la práctica áulica real, se dificulta orientar a los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Contrastando con las teorías declaradas de la profesora, se observa coincidencia en la importancia de considerar las competencias, pero en la práctica no siempre logra una total relación entre la planificación y su implementación. Esto se relaciona con lo expresado en su diario reflexivo, donde indica que a veces no calcula bien los tiempos en la planificación. Por tanto, fortalecer la previsión y el seguimiento cercano de la planeación didáctica le permitiría a la profesora orientar mejor sus intervenciones para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 25.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada CY respecto a los contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

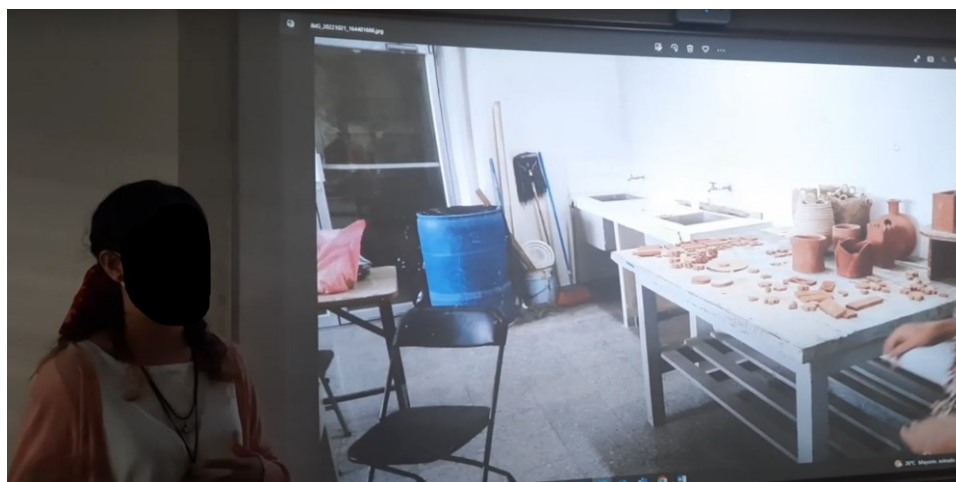
Se observa que la Profesora Experimentada CY utiliza contenidos actualizados vinculados a problemáticas del contexto, como manifiestan sus estudiantes; sin embargo, en el área de construcción los estudiantes perciben falta de coherencia entre la teoría presentada y la aplicación práctica. Además, organiza los contenidos de manera coherente incrementando su complejidad a lo largo del periodo, como se encontró en el grupo focal:

“en clase de diseño sí se abordan problemáticas actuales que afectan el país” (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 20).

“a medida se acomoda dicho contenido en cuanto a tres periodos” (Inf-2, Grupo focal con estudiantes, párr. 25).

Durante la observación de clases se evidenció el abordaje de contenidos transversales para desarrollar la empatía y el pensamiento crítico de los estudiantes. En el análisis del caso ficticio como parte del foro virtual, la profesora destacó la importancia de generar los contenidos a partir de la investigación realizada por los estudiantes. En esa línea, se observó que una de las metodologías que emplea la Profesora Experimentada Y para abordar los contenidos es la lección magistral, la cual es empleada tanto por ella como por sus estudiantes, a través de exposiciones, como se evidencia a continuación:

Figura 26- Desarrollo de una exposición por parte de una de las estudiantes de la Profesora Experimentada CY

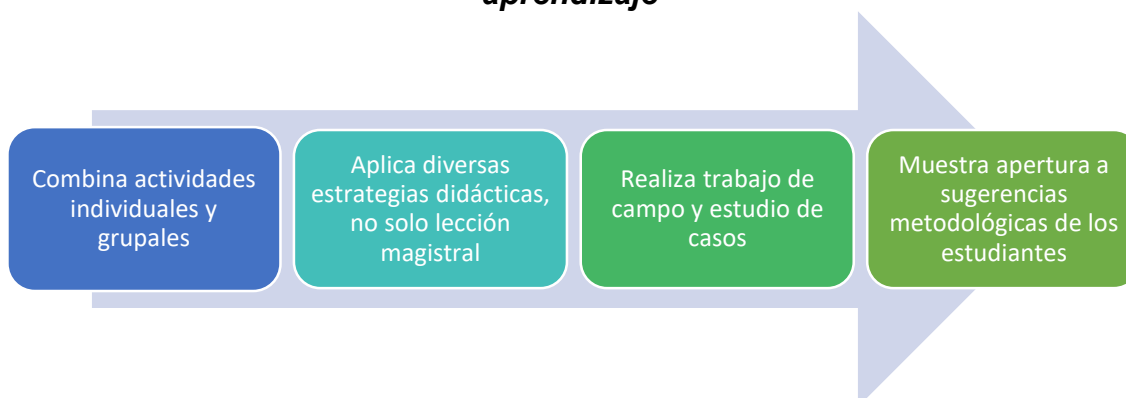


Fuente: Sesión de observación de una de las clases de la Profesora Experimentada CY

Según Díaz-Barriga (2019), la actualización disciplinar permite que los contenidos respondan a los dilemas contemporáneos. Asimismo, Campos-Sánchez et al. (2022) señalan que la organización coherente de los contenidos orienta el aprendizaje, mientras que los contenidos transversales fomentan habilidades blandas necesarias para la vida, como indica la profesora en su programación didáctica (Figura 2).

Comparando con sus teorías declaradas, se observa coincidencia en la importancia de generar contenidos a través de la investigación. Su diario reflexivo también destaca la necesidad de explicar reiteradamente ciertos contenidos para lograr el aprendizaje integral. En esa línea, la profesora reconoce la importancia de reforzar la articulación teoría-práctica mediante ejemplos contextualizados y prácticas situadas.

Figura 27.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada CY sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje, se encontró que la Profesora Experimentada CY combina actividades individuales y grupales en sus clases, como manifestaron sus estudiantes:

“si dejan las clases las hacen como un híbrido” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 45).

“sí nos dice si nos parece que lo hagamos actividad entonces eso es lo que tenía para aportar” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 52).

Como parte de las actividades de aprendizaje que plantea la profesora en sus teorías declaradas se encuentra la elaboración de láminas, planos y diagramas, siendo esta una de las que más se indican en el documento y durante las sesiones de observación, como se evidencia a continuación:

Figura 28.- Revisión y retroalimentación de la Profesora Experimentada CY a los trabajos de los estudiantes durante una clase presencial



Fuente: Sesión de observación de una de las clases de la Profesora Experimentada CY

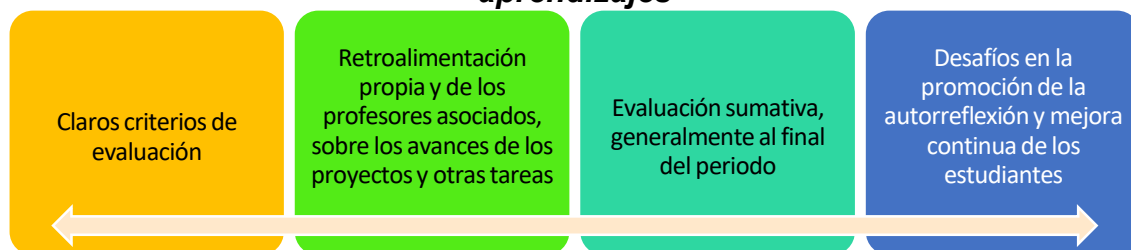
Asimismo, se encontró que la profesora aplica diversas estrategias didácticas, no limitándose a la lección magistral, incluyendo estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos y trabajo de campo, aspectos observados durante las clases; además, muestra apertura para implementar sugerencias metodológicas propuestas por los estudiantes. Al analizar el subtexto del análisis realizado por la profesora al caso ficticio se destaca la importancia que atribuye a vincular los contenidos con la práctica y la investigación.

Tal como señalan Garritz y Trinidad-Velasco (2022), la combinación de actividades individuales y colaborativas fomenta el aprendizaje integral.

Asimismo, Villalobos-Escobar e Hidalgo-Marí (2019) afirman que la apertura del docente a innovaciones metodológicas propuestas por los estudiantes potencia su motivación y compromiso.

De manera general se observa que la profesora muestra versatilidad metodológica y, al contrastar sus teorías declaradas, se observa coincidencia en la integración de diversas estrategias didácticas. En su diario reflexivo también destaca la motivación de los estudiantes cuando se introducen nuevos proyectos. En esa línea, seguir flexibilizando su perspectiva metodológica, vinculándola más al contexto real, fortalecería su práctica.

Figura 29.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada CY en relación a la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, la Profesora Experimentada CY presenta criterios claros de evaluación en el sílabo, tal como manifestaron los estudiantes durante el grupo focal:

“cuando presentan el sílabo ahí está claro que va a valer cada punto” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 63).

Además, junto con sus colegas asociados, quienes imparten una docencia compartida, brindan retroalimentación a los estudiantes sobre sus avances durante el desarrollo de la clase (Figura 22), además de realizar evaluaciones sumativas al final del periodo académico, para responder a los lineamientos que dicta la institución.

Figura 30.- Momento de revisión conjunta entre la Profesora Experimentada CY, la profesora experimentada y otra de las profesoras principiantes asociadas



Fuente: Sesión de observación de una de las clases de la Profesora Experimentada CY

El hecho de que la profesora y sus colegas no les brinden espacios para visualizar las calificaciones que obtienen, junto con otros aspectos relacionados con la evaluación, dificulta la autorreflexión y mejora continua, como indicó un estudiante:

“no nos dan la oportunidad de poder ver una nota baja y uno preocuparse y como preocuparse más por la clase” (Inf-5, Grupo focal con estudiantes, párr. 67).

En la observación de clase se evidenció la revisión de trabajos y retroalimentación, aunque no una evaluación progresiva, como lo planteado en las teorías declaradas. Por otro lado, en el análisis del caso ficticio, la profesora destaca de manera implícita la importancia de la retroalimentación continua.

Como afirman López Pastor y Pérez Pueyo (2017), la evaluación debe concebirse como una valoración continua integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Medina y Jarauta (2019) señalan que la retroalimentación oportuna y específica es clave para la autorregulación del estudiante; en ese sentido, si bien la profesora plantea criterios claros, debe reforzar la evaluación formativa y procesual para empoderar a los estudiantes.

Al contrastar las teorías en acción con las teorías declaradas y el nivel de reflexión y elementos del pensamiento didáctico de la profesora, se observa coherencia respecto a la relevancia de la retroalimentación continua. Ejemplo de ello es que, como parte de su diario, exprese dificultad para brindar atención personalizada debido a grupos numerosos. Podría afirmarse que implementar estrategias para la evaluación formativa progresiva, y adecuar estas a sus condiciones contextuales, potenciaría su perspectiva evaluativa.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento
Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de
Honduras”*

Milgjan Dixiana Martínez Ordóñez

IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

En términos generales, se observa un contraste entre las teorías declaradas y el nivel de reflexión de la Profesora Experimentada CY, donde destaca la importancia de la planificación, los contenidos significativos, la innovación metodológica y la evaluación formativa; y sus teorías en acción evidenciadas en la práctica, donde existen algunas brechas entre la planeación y su implementación, incoherencias entre la teoría y la aplicación práctica, potencial de mejora en cuanto a la retroalimentación sistemática y oportuna durante la enseñanza, principalmente en cuanto a la asignación de calificaciones y compartir las mismas con los estudiantes para permitirles autorregular su proceso de aprendizaje, y una evaluación que podría ser más procesual.

Si bien en sus declaraciones se aprecia un pensamiento didáctico sólido sobre el rol orientador de la planificación, la integralidad de los contenidos, el uso de diversas estrategias metodológicas y la importancia de la evaluación continua para la mejora; en sus acciones prácticas se observan aspectos a fortalecer para que exista una mayor coherencia entre sus concepciones pedagógicas y su actuar concreto en el aula. Incrementar el seguimiento cercano de la planificación, vincular más estrechamente teoría y práctica, sistematizar la retroalimentación y comunicar progresivamente los resultados de la evaluación, contribuiría a empoderar el aprendizaje y autonomía de los estudiantes.

En la siguiente tabla se encuentra un contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada CY, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales de análisis.

Tabla 47.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada CY

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
I. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Organizo la planificación considerando competencias, contenidos y métodos. - Tomo en cuenta el nivel de dificultad y duración de las actividades. - Considero las competencias previas de los estudiantes.	- A veces no calculo bien los tiempos en la planificación. - Debo fortalecer el seguimiento cercano de la planeación.	- Se observó un sílabo claro y organizado. - No siempre se cumple el contenido planificado.
II. Contenidos	- Seleccione contenidos significativos vinculados a problemáticas reales.	- Debo reiterar contenidos para	- Se evidenciaron contenidos

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	- Genero contenidos a través de la investigación realizada por los estudiantes. - Articulo contenidos transversales para desarrollar competencias integrales.	- lograr aprendizajes completos. - Es clave vincular teoría y práctica mediante ejemplos contextualizados.	- actualizados y contextualizados. - Se observó un abordaje de contenidos transversales.
III. Metodología de enseñanza-aprendizaje	- Utilizo diversas estrategias didácticas, más allá de la lección magistral. - Integro métodos como estudio de casos y aprendizaje basado en proyectos. - Vinculo los contenidos con la práctica y la investigación.	- La motivación de los estudiantes aumenta al introducir nuevos proyectos. - Debo flexibilizar más mi perspectiva metodológica.	- Se observó la aplicación de métodos como estudio de casos y aprendizaje basado en proyectos. - Se evidenció un rol activo de los estudiantes.
IV. Evaluación de los aprendizajes	- Considero fundamental la retroalimentación continua para mejorar. - Realizo valoraciones formativas durante la enseñanza. - Es necesario comunicar progresivamente los resultados.	- Grupos numerosos dificultan la atención personalizada en la evaluación. - Debo implementar más estrategias para la evaluación formativa.	- Los estudiantes percibieron escasa retroalimentación sobre sus avances. - No se comunican progresivamente las calificaciones.
V. Rol del estudiante	- Es vital guiar a los estudiantes para que construyan sus aprendizajes. - Debo ayudarles a llegar a las respuestas mediante su propia reflexión. - Procuro empoderar la autonomía de los estudiantes.	- Los estudiantes deben tener pensar críticamente y ser autónomos.	- Se observó un rol activo de los estudiantes en las actividades.
VI. Percepciones sobre el conocimiento	- El conocimiento se construye, no solo se transmite.	- Debo reforzar el pensamiento crítico y la autonomía.	- Los estudiantes manifestaron comprensión de los contenidos.

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
y el aprendizaje	- El aprendizaje implica una construcción activa del estudiante. - Es importante desarrollar el pensamiento crítico.		
VII. Percepciones sobre la formación pedagógico-didáctica	- La formación continua mejora la calidad de mis clases. - Necesito más capacitación sobre innovación e investigación. - La formación pedagógica cambia mi concepción de la enseñanza.		- Se observaron buenas prácticas como resultado de su formación.
VIII. Percepciones sobre la investigación educativa	- La investigación es vital para construir nuevos conocimientos. - Tengo poca experiencia en investigación educativa. - Debo involucrarme más en proyectos de investigación.		- No se observaron actividades de investigación educativa.

Fuente: Elaboración propia

9.1.1.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Principiante AM

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción de la Profesora Principiante AM

TEORÍAS DECLARADAS

Categoría "Planificación"

- Revisa el descriptor de la clase y los logros de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes al final de la clase.
- Divide el contenido en unidades, considerando los saberes que se buscan desarrollar en cada etapa.
- Organiza el contenido por temas en cada unidad, de acuerdo a las competencias principales de esa unidad.
- Utiliza una metodología de aprendizaje orientado a proyectos a lo largo del semestre.
- Hace énfasis en que se deben cubrir ciertos temas clave en cada semestre, aunque no todos los estudiantes los aprendan.

La Profesora Principiante AM declara planificar sus clases considerando los logros de aprendizaje esperados y las competencias a desarrollar en los estudiantes, organizando los contenidos en unidades y temas acordes a dichos objetivos. Además, emplea una metodología por proyectos y enfatiza en cubrir los temas principales en cada semestre.

"Bueno para mí la lo primero es revisarlo el descriptor de la clase y los logros de aprendizaje que tienen que tener los muchachos al final de la clase, con estos logros de aprendizaje pues dividimos en unidades, cada unidad tiene que estar estructurada en según los saberes que queremos alcanzar verdad de los tres saberes cuáles son los que nos importan en los diferentes etapas eh de las unidades que que estamos desarrollando sí." (Profesora Principiante AM, entrevista semiestructurada, párr. 10)

"Definitivamente y de hecho me tocó en este mismo semestre eh ahí algunos temas que me parece que son como torales en que tienen que aprender en cada semestre en el área que soy yo de diseño y si veo que no se logran los resultados en la mayor parte de los estudiantes porque siempre hay estudiantes destacados pues que la primera semana ya la tienen resuelto y todo y no hay problema pero hay otros que eh están en la generalidad exactamente les cuesta un poco más... sin mentirle los primeros el primer semestre..." (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 17)

"el segundo problema el primer año que me que dio una clase sin ninguna preparación yo en una clase metí 24 temas o sea un tema por clase, ni recuerdo, los estudiantes me dijeron "al final quedamos agotados" me dice agotado yo parecía ta ta ta las presentaciones súper full... o sea le digo que las presentaciones ahí las tengo, casi diez años después y son una belleza

todo documentado pero Dios mío digo yo ahora viéndome yo cómo pude haber hecho esto esta esta..." (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 17)

En la programación didáctica se observa que organiza los contenidos en unidades, estableciendo las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales para cada unidad. Además, detalla los métodos, actividades y recursos para cada tema. Relacionando las entrevistas y la programación, se evidencia coherencia en la planificación realizada por la profesora, partiendo de los logros de aprendizaje y competencias deseadas para estructurar las unidades, temas y actividades, con énfasis en garantizar el dominio de los temas clave mediante la metodología por proyectos. Esto denota un enfoque orientado a competencias, propio de un modelo constructivista.

El constructivismo plantea que el aprendizaje se produce cuando el estudiante construye el conocimiento de forma activa, relacionando los nuevos saberes con sus experiencias previas (Carretero, 2009). Desde esta perspectiva, la planificación docente debe orientarse a facilitar dicha construcción, determinando las competencias buscadas y diseñando actividades que promuevan un rol activo del estudiante. En ese sentido, la profesora declara elementos coincidentes con este enfoque.

Sin embargo, el énfasis en cubrir ciertos temas clave podría limitar la construcción de aprendizajes significativos si no se relaciona adecuadamente con los intereses y necesidades de los estudiantes. Sería ideal complementar la planificación basada en competencias con estrategias de aprendizaje situado, que permitan vincular los contenidos con problemas reales relevantes para los estudiantes (Díaz Barriga, 2003).

Categoría "Contenidos"

- Selecciona los contenidos considerando las competencias por desarrollar en cada unidad.
- Busca que los contenidos permitan al estudiante adquirir capacidades para resolver problemas de diseño arquitectónico.
- Identifica como dificultad que los estudiantes llegan sin los conocimientos previos necesarios.
- Otra dificultad es encontrar estrategias adecuadas para enseñar contenidos prácticos propios de la arquitectura.

En ese sentido, la profesora selecciona los contenidos en función de las competencias buscadas en cada unidad de la planificación. Además, pretende que los contenidos desarrollen en los estudiantes capacidades para resolver problemas de diseño. Dentro de las dificultades menciona los conocimientos previos deficientes en los estudiantes y la falta de formación pedagógica para enseñar contenidos prácticos.

"Eh normalmente yo me dirijo mucho ya que nuestro plan está trabajando con base en competencias eh qué competencias hemos tenido tenemos en cada una de las unidades por ejemplo nosotros una competencia muy importante es el pensamiento tridimensional. Entonces si quiero desarrollar esa competencia en esa unidad específica que necesito que el estudiante sepa hacer uno eh poder tener la capacidad de dibujar por ejemplo que dice tengo si el muchacho tiene que pensar en tres dimensiones y tiene que saber expresarlo pues necesito desarrollar estos tres temas eh y así vamos distribuyendo de acuerdo nuevamente a la competencia principal que que tiene que hacerse en esa unidad." (Profesora Principiante AM, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"Sí es importante la organización o sea empezar así como hacemos nosotros con los sílabos bueno el sílabo es la el resumen de todo verdad pero en preparar cada tema que se va a hacer por unidad creo que es básico para para el desarrollo de la del de las competencias que queremos lograr en cada clase." (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 12)

En la programación didáctica se enumeran las competencias, contenidos y actividades para cada unidad, evidenciando la selección de contenidos basada en competencias. Se observa congruencia entre lo declarado por la profesora en las entrevistas y su programación en cuanto a la selección de contenidos por competencias. Esto se alinea con el enfoque de educación basada en competencias. Sin embargo, las dificultades mencionadas denotan la necesidad de mayor formación pedagógica y didáctica para gestionar adecuadamente los contenidos prácticos propios de su área de conocimiento.

La selección de contenidos realizada por la profesora principiante sigue un enfoque por competencias, pero requiere complementarse con formación pedagógica-didáctica específica para su área de conocimiento, que le permita gestionar de mejor manera los contenidos prácticos y construir sobre los conocimientos previos de los estudiantes.

Categoría "Metodología"

- Utiliza metodología de aprendizaje orientado a proyectos.
- Emplea estudio de casos arquitectónicos.
- Usa clases magistrales, discusiones y explicaciones para temas puntuales.
- Recurre a videos y clases invertidas en ocasiones.
- Busca diversificar las metodologías para atender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

En ese sentido, la profesora principiante declara emplear diversas metodologías como aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, clases magistrales, videos y aula invertida. Manifiesta que esta diversidad metodológica busca atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

"En diseño en la clase de diseño está de proyectos eh está esta metodología de aprendizaje orientado a proyectos creo que se llama pero a través de todo el semestre que se tiene un proyecto o dos proyectos antes que tenía tres proyectos cuando yo estudiaba se van abordando de diferentes formas digamos ya cosas puntuales sobre todo y lo típico que ha sido en diseño es revisar el proyecto hacer revisión las revisiones revisiones cada clase de forma individual o en grupos pequeños a los estudiantes y ver cómo es el avance el avance, algo que se ha agregado me parece a mí a diferencia de cuando yo estudiaba que se dan ahora también clases magistrales no tan largo porque las clases duran dos horas y media a veces duraban tres... también se busca hacer estudios de caso eh sobre todo por la parte de investigación de aquí no estoy seguro si se aplica tal como debería ser esta parte de estudios de caso pero sí se estudian casos... sobre todo viendo soluciones reales en diversas partes del mundo de casos similares de proyectos similares." (Profesora Principiante AM, entrevista semiestructurada, párr. 18)

"Me parece que los talleres y los proyectos de investigación porque la investigación es la partida de todo también verdad sabes cómo hacer las cosas y a qué se quiere llegar todas son también interesantes porque círculo de reflexión ayudan mucho también ayudan mucho a a hacer crítica pensar que estamos haciendo y por qué y a dónde queremos ir pero me quedaría con talleres y proyectos de investigación." (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 54)

En la programación didáctica se especifican los métodos de enseñanza-aprendizaje para cada tema, predominando métodos como aprendizaje orientado a proyectos, estudio de casos, aprendizaje cooperativo y clase invertida. Se evidencia coherencia entre las metodologías declaradas por la profesora en las entrevistas y las establecidas en la programación didáctica.

La diversidad metodológica denota un intento de promover el aprendizaje activo y atender los distintos estilos de los estudiantes, en línea con el enfoque constructivista. No obstante, es importante que realice una reflexión didáctica para determinar qué metodologías son más pertinentes para cada contenido y competencia.

La Profesora Principiante AM declara emplear diversas metodologías activas coherentes con el constructivismo, pero requiere mayor análisis didáctico para determinar la pertinencia de cada método en función de los contenidos y competencias buscadas. Esto fortalecería las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Categoría "Evaluación"

- Utiliza evaluación formativa y sumativa para verificar el logro de competencias.

- Emplea principalmente rúbricas y listas de cotejo por su claridad.
- Toma decisiones a partir de los resultados para reforzar temas y competencias.
- Señala que la evaluación le ayuda a enfocarse en lo que es realmente importante que aprendan los estudiantes.

La profesora principiante declara realizar evaluación formativa y sumativa, centrándose en el logro de competencias mediante rúbricas y listas de cotejo principalmente. A partir de los resultados, toma decisiones para reforzar temas y competencias clave. Reconoce el valor de la evaluación para enfocarse en los aprendizajes realmente importantes.

"Es es importante saber si han llegado o están cumpliendo digamos con las premisas o con las lo que se les está solicitando a mí sí sí me importa me me parece importante hacer esos cortes y bueno dependiendo de eso saber en qué tengo que volver a enfocarme en la siguiente unidad o en la siguiente en el siguiente tema creo que se pueden sacar muchos muchas conclusiones" (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 21)

"Rúbricas son las preferidas personalmente porque creo que pueden ayudar a a dar bastante claridad qué es lo que se le va a evaluar entonces si nosotros no movemos de una nota del uno al diez por ejemplo o de a b c d ellos saben eh exactamente qué tienen que lograr para aprobar su clase y no solo aprobarla sino que para tener la excelencia en el proyecto que estén haciendo en la en el espacio que estén cursando" (Profesora Principiante AM, entrevista semiestructurada, párr. 30)

En la programación didáctica se especifican las evaluaciones a realizar, predominando instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y portafolios. Se observa coherencia entre la evaluación declarada por la profesora y la planificada. El uso de evaluación auténtica centrada en competencias mediante rúbricas denota un enfoque constructivista. No obstante, se podría complementar con mayor retroalimentación cualitativa y mayor participación de los estudiantes en la evaluación.

Las concepciones y prácticas evaluativas de la profesora siguen un enfoque constructivista, pero se podrían enriquecer proporcionando mayor retroalimentación cualitativa a los estudiantes e involucrándolos en los procesos evaluativos.

Categoría "Rol del Estudiante"

- Reconoce la necesidad de que los estudiantes sean más proactivos y responsables de su aprendizaje.
- Identifica como dificultad el bajo interés y compromiso de los estudiantes de últimos años.

- Trata de fomentar la proactividad y el pensamiento crítico mediante preguntas y coevaluaciones.
- Manifiesta que ha sido flexible con las fechas de entrega para promover la autorregulación.

La profesora principiante declara la importancia de que los estudiantes sean más proactivos y asuman mayor responsabilidad en su aprendizaje. Señala el bajo interés de los estudiantes de últimos años como una dificultad. Emplea estrategias como preguntas y coevaluación para fomentar el pensamiento crítico, y ha sido flexible con las fechas para incentivar la autorregulación.

"Principalmente ha sido bien eh muy pasivo creo que hemos hemos hemos a veces permitido que que los estudiantes sean más reactivos que proactivos pero con estos nuevos métodos que hemos estado poniendo en aplicando perdón en los procesos de que ellos sean como más responsables en en aplicar lo que lo que han ido aprendiendo entonces se está fomentando por lo menos lo que estemos a sanción de mis clases que esa proactividad" (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 9)

"El pensamiento crítico pues algo que les hablo desde el primer día eh cómo lo hago pues me gusta que ellos identifiquen por ejemplo cuando van a exponer sus proyectos no hacerles dos o tres preguntas que los hagan explicar o razonar sobre lo que están presentando entonces me parece importante también que que vean los trabajos de los demás compañeros y puedan hacer opiniones siempre guías por ejemplo guías de coevaluación para que ellos puedan comprender qué es lo que se está evaluando porque se se pueden divagar mucho" (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 18)

Se evidencia el intento de la profesora de promover un rol más activo y autorregulado en los estudiantes, acorde al constructivismo. Pero es necesario mayor formación para lograrlo efectivamente, dadas las dificultades que describe con los estudiantes de los últimos años. Requiere reforzar estrategias para motivar el aprendizaje autónomo.

La profesora reconoce la importancia de un rol activo del estudiante según el constructivismo, pero enfrenta dificultades para lograrlo que requieren mayor formación y estrategias motivacionales para la autorregulación.

Categoría "Creencias y Concepciones sobre la Formación Pedagógico-didáctica"

- Reconoce que existe una falta de formación pedagógico-didáctica en los docentes de arquitectura.
- Valora los cursos de formación docente por ayudarlo a mejorar su práctica.
- Manifiesta que requiere mayor orientación específica para la enseñanza de la arquitectura.

- Declara que desconoce aspectos como modelos didácticos por falta de formación al respecto.

En ese sentido, la profesora principiante identifica la falta de formación pedagógico-didáctica entre los docentes de arquitectura. Aprecia los cursos recibidos pero requiere mayor orientación específica para su área. También reconoce sus limitaciones en aspectos didácticos por la escasa formación recibida.

"Lo que nos ha faltado un poco en arquitectura porque hemos sido todos bien así como le digo yo empírico así como hemos ejercido la profesión pero no hemos recibido una formación como docentes como tal como se hacen en otros países en en arquitectura de hecho hay muchos docentes arquitectos que solo son docentes no se dedican al ejercicio de la profesión porque es es una profesión pues al ser docente archi... especialización." (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 5)

"Sí si es un tema pendiente como le digo para mí ese sería importante tenerlo... No si le contesté creo que se corta por ratito. (Profesora Principiante AM, Entrevista a Profundidad, párr. 39)

Se evidencia que la profesora valora la formación pedagógico-didáctica y es consciente de sus limitaciones en ese aspecto, lo cual denota disposición para seguir aprendiendo. Se recomienda mayor participación en comunidades de aprendizaje docente y reflexión pedagógica.

La Profesora Principiante AM reconoce la importancia de la formación pedagógico-didáctica y sus propias necesidades de desarrollo en ese campo, lo cual constituye una oportunidad para fortalecer su práctica docente.

NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

La profesora se encuentra transitando de la reflexión técnica a la reflexión crítica, con aspectos narrativos y cognitivos presentes, pero con procesos metacognitivos aún en desarrollo, de acuerdo con los planteamientos de Larrivee (2018): por un lado, en el diario describe sus observaciones, reflexiones y planes de acción sobre la clase, mientras que en el caso ficticio analizado en el foro, narra y describe sus experiencias al ingresar a la docencia y su identificación con el caso presentado; asimismo, analiza distintos momentos de su desarrollo profesional.

Pese a lo anterior, no realiza un análisis profundo ni un cuestionamiento de supuestos subyacentes a su práctica; tampoco se observa una activación consciente de procesos metacognitivos sobre su propio pensamiento y formas de enfrentar la enseñanza (Sparks-Langer et al., 2020), aunque reconoce la necesidad de mejorar algunos aspectos técnicos de su enseñanza, por tanto, para llegar a una reflexión pedagógica más profunda, es necesario que la docente centre su atención no sólo en los aspectos técnicos, sino que desarrolle una perspectiva crítica sobre las dimensiones éticas, políticas y sociales implicadas en la educación (Van Manen, 2022), de modo que evolucione hacia una reflexión pedagógica de nivel superior (Moon, 2023), lo cual requerirá de su compromiso y disposición para someter a examen crítico sus marcos de referencia sobre la enseñanza.

Categoría "Planificación"

Aspectos narrativos:

- Describe cómo podría mejorar su propia práctica docente.
- Comenta que no hay inducción docente en la universidad, por lo que hay escasa orientación para los profesores.

Aspectos cognitivos

- Analiza cambios en su proceso de enseñanza.
- Examina su desarrollo profesional.

Aspectos metacognitivos

- Percibe como algo ideal trabajar en equipo con sus colegas.
- Considera complicado dialogar sobre estrategia con sus colegas.

En su diario, la profesora detalla planes para optimizar su clase. Esto apunta sutilmente a procesos de planificación docente, aunque sin profundidad. Asimismo, al examinar su propia trayectoria profesional en el foro, aborda de superficial algunos tópicos relacionados con la planificación de sus clases.

Aspectos narrativos:

"Una de las dificultades con las que uno se encuentra al ingresar a la carrera docente en la UNAH, es que no hay un plan de inducción, en el

que se nos instruya sobre el desarrollo de la docencia." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 2)

Aspectos cognitivos:

"Igual que la docente, pienso que todos iniciamos dando prioridad a los contenidos, sobre todo cuando los programas son extensos y no es sino hasta que se adquiere experiencia y dominio del programa, que se puede ir mejorando el desarrollo estratégico del mismo." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 3)

Aspectos metacognitivos:

"No sé si lo de trabajar en equipo es sólo un ideal, porque no me ha sido fácil dada las resistencias que uno se encuentra y que uno mismo pone para dialogar sobre las estrategias para el desarrollo y la evaluación de los contenidos." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 6)

Si bien en los textos analizados las referencias a procesos de planificación docente son escasas y no tan profundidad, pueden inferirse algunas consideraciones al respecto. La profesora parece centrarse más en aspectos técnicos y de contenidos, antes que en una planificación integral del proceso formativo (Brown, 2020). Esto confirma que se encuentra en una fase inicial de desarrollo profesional, donde la planificación sistemática aún no se incorpora plenamente a su pensamiento didáctico.

En esa línea, de acuerdo a Sparks-Langer et al. (2021), los docentes en etapa de reflexión técnica suelen enfocarse en estrategias específicas, sin una planificación más amplia que considere múltiples variables. Por tanto, para avanzar a un pensamiento didáctico experto, es clave integrar la planificación como un proceso continuo, que guíe de manera flexible la práctica educativa en sus diferentes dimensiones (Shulman, 2020).

Sería recomendable que la Profesora Principiante AM complementara su formación en aspectos de planificación curricular, incorporando esto de manera activa a su pensamiento didáctico, para expandir su experticia profesional, como indican Bautista & Ortega-Ruíz (2022).

Categoría Contenidos**Aspectos narrativos:**

- La profesora describe haber presentado el proyecto final a los estudiantes.
- Narra haber recibido los libros de texto al ingresar a la docencia.

Aspectos cognitivos:

- Analiza haber dado prioridad a los contenidos al iniciar la docencia.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexiona sobre la necesidad de revisar los objetivos del proyecto final con los estudiantes.

La profesora, en una etapa inicial de su desarrollo docente, demuestra centrarse en aspectos técnicos y de contenidos. También comenta haber recibido de parte de sus autoridades, libros de texto y haber presentado un proyecto final en una de sus clases. Asimismo, reflexiona sobre revisar los objetivos del proyecto con los estudiantes, y analiza haber priorizado contenidos al iniciar la docencia. No se aprecian procesos metacognitivos sobre cómo aborda el tema de contenidos formativos. Esto parece propio de una fase técnica aún limitada en su pensamiento didáctico sobre contenidos.

Aspectos narrativos.- *"Hoy presenté a mis estudiantes el proyecto final del semestre." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 5); "Una de las dificultades con las que uno se encuentra al ingresar a la carrera docente en la UNAH, es que no hay un plan de inducción, en el que se nos instruya sobre el desarrollo de la docencia." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 2)*

Aspectos cognitivos.- *"Revisar los objetivos del proyecto con los estudiantes para asegurarme de que todos entiendan lo que se espera de ellos." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 11)*

Aspectos metacognitivos.- *"Igual que la docente, pienso que todos iniciamos dando prioridad a los contenidos, sobre todo cuando los programas son extensos y no es sino hasta que se adquiere experiencia y dominio del programa, que se puede ir mejorando el desarrollo estratégico del mismo." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 3)*

La profesora parece centrarse en los contenidos técnicos por sobre un enfoque integral de formación (Luft & Dubois, 2019). De acuerdo con la literatura, esto es común en los niveles iniciales del desarrollo docente, donde aún no se alcanza una perspectiva amplia sobre el currículum (Churchill et al., 2022). Para evolucionar a un pensamiento experto, es clave trascender la transmisión de contenidos y avanzar hacia una comprensión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stürmer et al., 2020).

Asimismo, la integración de procesos metacognitivos en torno a la selección y tratamiento de contenidos formativos permitirá a la Profesora Principiante AM alcanzar niveles superiores de reflexión, donde incorpore procesos metacognitivos sobre las finalidades formativas de los contenidos abordados (Brown, 2021). Esto implica analizar de manera consciente sus propias conceptualizaciones sobre el conocimiento válido y relevante para sus estudiantes.

Categoría Metodología

Aspectos narrativos:

- Algunos estudiantes parecían confundidos sobre cómo empezar el proyecto.

Aspectos cognitivos:

- Reflexiona sobre estrategias para ayudar a los estudiantes confundidos, como una sesión de preguntas y respuestas.

Aspectos metacognitivos:

- Analiza que al iniciar la docencia priorizó los contenidos, antes que la metodología.

La profesora Principiante AM narra que algunos estudiantes se mostraron confundidos sobre cómo iniciar un proyecto final. Ante esto, reflexiona sobre posibles estrategias metodológicas para apoyarlos, como, por ejemplo, una sesión de preguntas y respuestas. Asimismo, analiza que al comenzar la docencia priorizó los contenidos por sobre la metodología. Esto refleja una etapa inicial de desarrollo profesional, centrada en aspectos técnicos de la enseñanza.

Aspectos narrativos: *"Noté que algunos estudiantes parecían confundidos y no estaban seguros de cómo empezar." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 6)*

Aspectos cognitivos: *"Igual que la docente, pienso que todos iniciamos dando prioridad a los contenidos, sobre todo cuando los programas son extensos y no es sino hasta que se adquiere experiencia y dominio del programa, que se puede ir mejorando el desarrollo estratégico del mismo." (Profesora Principiante AM, Análisis foro, párr. 3)*

Aspectos metacognitivos: *"Creo que necesito proporcionar más orientación y apoyo a los estudiantes que parecen confundidos. Tal vez pueda organizar una sesión de preguntas y respuestas o proporcionar ejemplos de proyectos anteriores para ayudarles a empezar." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 7)*

La profesora principiante muestra interés por aplicar estrategias metodológicas para apoyar a los estudiantes, pero aún desde una perspectiva técnica (Luft & Dubois, 2019), actitud característica de los profesores que se encuentran en niveles iniciales del pensamiento docente, según plantean Sparks-Langer et al. (2021). Para seguir creciendo, será importante que la profesora desarrolle una comprensión más profunda de los fundamentos teóricos y epistemológicos de las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Stürmer et al., 2020).

Asimismo, la integración de procesos metacognitivos sobre sus propias concepciones metodológicas es clave para avanzar a estadios superiores de reflexión pedagógica (Van Manen, 2018). Esto le permitirá seleccionar y aplicar metodologías alineadas con un enfoque formativo integral y no sólo limitado a aspectos técnicos.

Categoría Evaluación

Aspectos narrativos:

- Describe haber notado diferentes reacciones de los estudiantes ante la presentación de un proyecto final.

Aspectos cognitivos:

- Considera estrategias para evaluar el proyecto final como, por ejemplo, revisar objetivos y proporcionar ejemplos.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexiona sobre cómo al comenzar la docencia priorizó una evaluación orientada a exámenes.

La Profesora Principiante AM comenta que ha observado diferentes reacciones de los estudiantes ante la presentación de un proyecto para evaluar, ante lo cual considera qué estrategias podría implementar para evaluar los proyectos. En esa línea menciona que, al iniciar la docencia, priorizó los exámenes como principal forma de evaluación, lo cual vincula con las formas que emplearon sus profesores para evaluar sus aprendizajes. Esto parece indicar que su pensamiento evaluativo aún se encuentra en una fase técnica, centrada en lo instrumental antes que en una perspectiva pedagógica amplia.

Aspectos narrativos.- *"Noté que algunos estudiantes parecían confundidos y no estaban seguros de cómo empezar. Otros parecían entusiasmados y comenzaron a hacer bocetos y a discutir ideas con sus compañeros." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 6); "Una de las dificultades con las que uno se encuentra al ingresar a la carrera docente en la UNAH, es que no hay un plan de inducción, en el que se nos instruya sobre el desarrollo de la docencia." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 2)*

Aspectos cognitivos.- *"Revisar los objetivos del proyecto con los estudiantes para asegurarme de que todos entiendan lo que se espera de ellos." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 11)*

Aspectos metacognitivos.- *"Igual que la docente, pienso que todos iniciamos dando prioridad a los contenidos, sobre todo cuando los programas son extensos y no es sino hasta que se adquiere experiencia y dominio del programa, que se puede ir mejorando el desarrollo estratégico del mismo." (Profesora Principiante AM, Análisis foro Profesora Principiante AM, párr. 3)*

La profesora principiante evidencia interés por aplicar estrategias para evaluar un proyecto final, pero con un enfoque técnico a nivel inicial (Brown, 2020). Para seguir creciendo como docente, debe desarrollar una perspectiva más amplia sobre la evaluación formativa, que considere factores pedagógicos, éticos y de

diversidad (Luft & Dubois, 2019). Asimismo, la integración de procesos metacognitivos sobre sus propias concepciones y supuestos en torno a la evaluación, es clave para transitar a estadios superiores de desarrollo profesional docente (Van Manen, 2022). Esto le permitirá concebir la evaluación como una herramienta de aprendizaje profundo, y no sólo como medición superficial de contenidos.

Categoría Rol del Estudiante

Aspectos narrativos:

- Narra haber notado diferentes reacciones de los estudiantes ante un proyecto asignado

Aspectos cognitivos:

- Reflexiona sobre estrategias para apoyar a los estudiantes confundidos frente al proyecto asignado.

Si bien en el diario de la Profesora Principiante AM y en el análisis que hizo del caso ficticio de la Profesora Maylin, no profundiza sobre cómo concibe el rol del estudiante en el proceso formativo, narra haber observado diferentes reacciones de los estudiantes ante un proyecto asignado, lo que la ha llevado a considerar posibles estrategias de apoyo para aquellos que se mostraron confundidos. Esto parece indicar que su pensamiento al respecto aún se encuentra en una fase inicial de desarrollo profesional.

Aspectos narrativos.- *"Noté que algunos estudiantes parecían confundidos y no estaban seguros de cómo empezar. Otros parecían entusiasmados y comenzaron a hacer bocetos y a discutir ideas con sus compañeros." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 6)*

Aspectos cognitivos.- *"Creo que necesito proporcionar más orientación y apoyo a los estudiantes que parecen confundidos. Tal vez pueda organizar una sesión de preguntas y respuestas o proporcionar ejemplos de proyectos anteriores para ayudarles a empezar." (Profesora Principiante AM, Diario Reflexivo, párr. 7)*

La profesora muestra cierta consideración inicial por las reacciones y necesidades de los estudiantes, pero sin una perspectiva profunda sobre su rol protagónico en el aprendizaje (Brown, 2021). De acuerdo con autores como Luft & Dubois (2019), el comportamiento de la Profesora Principiante AM coincide con las primeras etapas del desarrollo docente, aún centrado en lo técnico.

En esa línea, para seguir evolucionando, es necesario que los profesores avancen hacia enfoques que sitúen a los estudiantes como sujetos activos en su formación, constructores de su aprendizaje, y no solo como receptores pasivos. Asimismo, una integración de procesos metacognitivos sobre sus supuestos en torno al rol del estudiante, es clave para transitar a estadios superiores de pensamiento docente (Van Manen, 2022).



Desde este escenario puede afirmarse que, si bien la Profesora Principiante AM muestra algo de consideración por las necesidades estudiantiles, sería pertinente que profundice en una perspectiva más integral desde la cual, ejerciendo un rol de facilitador y guía de procesos profundos de formación, sean los estudiantes quienes ocupen un rol protagónico (Stürmer et al., 2020).

TEORÍAS EN ACCIÓN

Categoría "Planificación"

- Algunos profesores planifican la clase desde el inicio del semestre, otros parecen improvisar.
- Los profesores comparten el sílabo y se ciñen a este, aunque a veces se modifican fechas por imprevistos.
- La planificación depende de cada docente, algunos se apegan al sílabo y otros no.

Según los estudiantes, hay diferencias en la forma en que los docentes planifican sus clases: algunos profesores tienen la planificación lista desde el inicio, comparten y siguen con detalle el sílabo; mientras que otros parecen improvisar y no seguir el sílabo sistemáticamente, corriendo fechas o cambiando actividades.

En la observación de clase se aprecia una planificación detallada de las unidades, competencias, contenidos y actividades en la programación didáctica. Sin embargo, en el subtexto del caso ficticio analizado por la Profesora Principiante AM en el foro se reflejan dificultades para el trabajo en equipo docente y cierta improvisación inicial en la planificación.

"Algunos profesores sí planifican anteriormente la clase antes de iniciar el semestre hay otros que no sé si es que les dan la clase hasta el último momento o no sé si no sabían que iban a esa clase y se las asignan entonces al principio no ni siquiera tienen el sílabo la clase elaborado". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 4)

"Sí este creo que igual en las primeras semanas se comparte con los estudiantes el sílabo y este pues algunos arquitectos sí lo llevan conforme al pie de la letra". (Grupo focal estudiantes, Inf-2, párr. 5)

"De mi parte igual este creo que el factor determinante siempre ha sido el tiempo en cuanto a tal vez el maestro ha abordado un tema con más tiempo de lo establecido entonces dicha programación se va corriendo". (Grupo focal estudiantes, Inf-2, párr. 32)

En la observación de clase se aprecia una planificación sistemática por unidades, competencias y actividades en la programación didáctica. Esto contrasta con las dificultades para la planificación colaborativa y la improvisación inicial descrita en el subtexto del caso analizado en el foro. Los estudiantes, por su parte, coinciden en señalar diferencias entre los docentes en cuanto al nivel de planificación de las clases. Algunos profesores tienen todo organizado desde el inicio, comparten el sílabo y se ciñen a este; mientras que otros parecen improvisar, cambiando sobre la marcha el orden de actividades y contenidos.

Esto dependería de cada docente, evidenciando disparidad en las prácticas de planificación.

También se observó durante la clase que la Profesora Principiante AM presenta una planificación sistemática y detallada de las unidades, competencias, contenidos y actividades de aprendizaje en la programación didáctica, lo cual muestra congruencia con sus teorías declaradas, donde manifiesta organizar la planificación en función de logros de aprendizaje y competencias esperadas. En el subtexto del caso analizado en el foro, también se revelaron algunas dificultades para la planificación colaborativa y cierta improvisación al iniciar la docencia, priorizando los contenidos sobre una planificación integral, lo cual es propio de las primeras etapas del desarrollo profesional docente (Sparks-Langer et al., 2020).

Esto evidencia una incongruencia entre sus prácticas observadas, sus teorías declaradas y lo expuesto en el subtexto del caso analizado, donde admite dificultades iniciales para la planificación colaborativa y la improvisación al comenzar la docencia, lo cual es característico de los niveles iniciales del pensamiento didáctico según la literatura actual (Van Manen, 2022), pero que refleja necesidad de mayor desarrollo de habilidades para la planificación integral como parte de una comunidad de aprendizaje docente, con miras a seguir avanzando hacia niveles superiores de experticia profesional.

Categoría "Contenidos"

- Los contenidos se seleccionan considerando las competencias por desarrollar.
- Existe debilidad en contenidos prácticos como los de construcción.
- Los contenidos son pertinentes, pero hay vacíos entre clases que dificultan el aprendizaje.

Los estudiantes señalan que los contenidos formativos se seleccionan en función de desarrollar las competencias establecidas. Sin embargo, identifican debilidades en contenidos prácticos como los de construcción, donde falta trabajo de campo para reforzar lo aprendido. Asimismo, indican que si bien los contenidos son pertinentes, existen vacíos entre las clases que dificultan la continuidad del aprendizaje. En la observación de clase se aprecia énfasis en contenidos procedimentales como la elaboración de láminas y planos. El subtexto del caso analizado en el foro refleja dificultades iniciales para la adecuada selección y gestión de contenidos.

"Eh normalmente yo me dirijo mucho ya que nuestro plan está trabajando con base en competencias eh qué competencias hemos tenido tenemos en cada una de las unidades". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 21)

"Que depende de la rama en la acá en la carrera porque un área que siento que está bastante débil a nivel de taller es construcción". (Grupo focal estudiantes, Inf-3, párr. 19)

"A veces por pandemia o porque no siempre se puede deshacer todos los temas en el semestre el estudiante llega con vacíos a la a la clase subsiguiente". (Grupo focal estudiantes, Inf-3, párr. 12)

En la observación de clase se enfatizan contenidos procedimentales como la elaboración de láminas y planos. Esto contrasta con las dificultades iniciales para la adecuada selección de contenidos reveladas en el subtexto del caso analizado. Asimismo, los estudiantes manifiestan que la selección de contenidos formativos se realiza en función de desarrollar las competencias establecidas en la planificación.

Lo anterior muestra coherencia entre las teorías declaradas de la Profesora Principiante AM y las percepciones de los estudiantes, quienes afirman que los contenidos se trabajan por competencias. Sin embargo, los estudiantes también señalan debilidades en cuanto a contenidos prácticos como los de construcción, donde no hay suficientes actividades de campo para reforzar lo aprendido, así como vacíos entre clases que dificultan la continuidad del aprendizaje, lo cual podría deberse a improvisaciones en la planificación.

En la observación de clase se aprecia énfasis de la Profesora Principiante AM en contenidos procedimentales como la elaboración de planos y láminas. Si bien esto muestra coherencia entre sus teorías declaradas y la práctica, también refleja la necesidad de fortalecer otros tipos de contenidos, como los señalados por los estudiantes.

De la misma forma, en el subtexto del caso analizado en el foro, la profesora admite haber tenido dificultades iniciales para seleccionar adecuadamente los contenidos al comenzar la docencia, lo cual es entendible en los primeros estadios del desarrollo docente (Van Manen, 2022), pero pone en evidencia la necesidad de mayor formación pedagógico-didáctica que fortalezca su criterio para la selección de contenidos integrales que promuevan aprendizajes profundos y significativos (Brown, 2021).

Desde este contexto, si bien la Profesora Principiante AM declara y aplica una selección de contenidos por competencias, tanto los estudiantes como el subtexto del caso analizado en el foro reflejan oportunidades de mejora para incorporar contenidos prácticos y garantizar mayor integralidad formativa, lo cual requerirá de mayor experticia pedagógico-didáctica acorde a los estadios superiores del pensamiento docente.

Categoría "Metodología"

- Se utilizan diversas metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos y estudios de caso.
- Hace falta formación pedagógica para facilitar mejor los contenidos prácticos.
- Las metodologías buscan atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Los estudiantes indican que se emplean diversas metodologías activas en las clases, como aprendizaje basado en proyectos y estudios de caso, buscando atender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. No obstante, señalan que hace falta formación pedagógica en los docentes para facilitar mejor los contenidos prácticos con las metodologías adecuadas. En la observación de clase se aprecia el uso de metodologías activas como la revisión de trabajos y retroalimentación personalizada. Mientras que en el subtexto del caso analizado en el foro se evidencian dificultades iniciales para la aplicación de metodologías adecuadas.

"A ver la tal ver por los términos aquí me pierdo un poco y no lo diga exageradamente como es. En diseño en la clase de diseño está de proyectos eh está esta metodología de aprendizaje orientado a proyectos". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 21)

"Algo que se ha agregado me parece a mí a diferencia de cuando yo estudiaba que se dan ahora también clases magistrales no tan largo porque las clases duran dos horas y media". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 21)

"Entonces se está fomentando por lo menos lo que estemos a sanción de mis clases que esa proactividad". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 21)

En la observación de clase se aprecia el uso de metodologías activas de revisión de trabajos y retroalimentación personalizada. Esto contrasta con las dificultades iniciales para la aplicación adecuada de metodologías reveladas en el subtexto del caso analizado.

Los estudiantes afirman que se utilizan diversas metodologías activas en las clases, como aprendizaje basado en proyectos y estudios de caso (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 21), lo cual muestra coherencia entre las teorías declaradas de la Profesora Principiante AM y las percepciones de los estudiantes sobre sus prácticas metodológicas.

Sin embargo, los estudiantes también señalan que hace falta más formación pedagógica en los docentes para facilitar adecuadamente los contenidos prácticos a través de las metodologías empleadas. Esto pone de relieve la

necesidad de complementar el repertorio de métodos activos con una fundamentación pedagógico-didáctica más profunda.

En la observación de clase se aprecia el uso de metodologías activas por parte de la Profesora Principiante AM, como la revisión personalizada de trabajos y la retroalimentación a los estudiantes, congruente con el enfoque constructivista declarado. No obstante, en el subtexto del caso analizado en el foro, la profesora revela que al iniciar la docencia priorizó los contenidos sobre la metodología (Docente 14, Análisis foro Doc-14, párr. 3), lo cual es entendible en los primeros estadios del pensamiento docente (Brown, 2020), pero pone en evidencia la necesidad de profundizar en la fundamentación teórica de la selección y aplicación de métodos, para alcanzar una experticia didáctica superior.

A grandes rasgos puede afirmarse que, si bien la Profesora Principiante AM declara y aplica metodologías activas variadas, tanto los estudiantes como el subtexto del caso analizado en el foro reflejan oportunidades de mejora en cuanto a la fundamentación pedagógico-didáctica que sustente la selección y facilitación de estas metodologías para potenciar los aprendizajes, especialmente de contenidos prácticos.

Categoría "Evaluación"

- No se comparten criterios claros de evaluación ni retroalimentación oportuna.
- Se prioriza la evaluación de contenidos sobre el aprendizaje integral.
- Faltan evaluaciones formativas y feedback cualitativo durante el proceso.

Los estudiantes señalan que no se comparten criterios claros de evaluación ni se entregan resultados oportunamente. Indican que se prioriza la evaluación de contenidos sobre una valoración integral del aprendizaje. Asimismo, manifiestan que faltan procesos de evaluación formativa y retroalimentación cualitativa durante la enseñanza. Por otro lado, en la observación de clase se aprecia el uso de instrumentos alineados con el enfoque por competencias como rúbricas y listas de cotejo. Mientras que en el subtexto del caso analizado en el foro se evidencia una perspectiva evaluativa inicial aún limitada.

"Entonces si tal vez en esa parte pero como le digo cuando llega esa clase hace como año y medio no sé ahora cómo estarán entonces si ahí me parecen esa parte de los diseños asistidos por computadora". (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 73)

"Yo pienso que también evalúan el esfuerzo de cada quien o sea evalúan lo que a cada uno de nosotros los alumnos sabe en las clases que he llevado eso me han evaluado no no me han hablado en sí los temas que vimos no". (Grupo focal estudiantes, Inf-4, párr. 79)

"Muchas veces bueno no mucha verdad pocas veces realmente me ha tocado de que sí sí hemos obviado temas pero no porque nosotros hemos decidido obviarlos sino porque algunas veces el maestro no no pudo él darnos el tema". (Grupo focal estudiantes, Inf-5, párr. 93)

En la observación de clase se aprecia el uso de instrumentos alineados con el enfoque por competencias. Esto contrasta con la perspectiva evaluativa inicial limitada revelada en el subtexto del caso analizado.

Los estudiantes señalan que no se comparten criterios claros de evaluación ni se entregan resultados oportunamente. Asimismo, indican que se prioriza la evaluación de contenidos sobre una valoración integral de los aprendizajes. Estas percepciones evidencian inconsistencias entre las teorías declaradas de evaluación por competencias de la Profesora Principiante AM y la aplicación efectiva de estas en la experiencia de los estudiantes.

Además, los estudiantes manifiestan que faltan procesos de evaluación formativa y retroalimentación cualitativa durante la enseñanza, lo cual limita las oportunidades de mejora.

En la observación de clase se aprecia el uso por parte de la profesora de instrumentos alineados con el enfoque por competencias, como rúbricas y listas de cotejo, congruente con sus teorías declaradas.

Sin embargo, en el subtexto del caso analizado en el foro, la profesora revela haber tenido inicialmente un enfoque evaluativo limitado a los exámenes, propio de las primeras etapas del desarrollo docente donde aún no se alcanza una perspectiva pedagógica amplia sobre la evaluación (Luft & Dubois, 2019).

Desde este contexto, se observan inconsistencias entre las teorías declaradas sobre evaluación por competencias de la Profesora Principiante AM, y las percepciones y experiencias manifestadas por los estudiantes y en el subtexto del caso analizado, que dan cuenta de la necesidad de mayor integración de estrategias de evaluación formativa y retroalimentación cualitativa durante el proceso de aprendizaje. Para ello, es necesaria una fundamentación pedagógico-didáctica más profunda de acuerdo a los estadios avanzados del pensamiento docente.

Categoría "Rol del Estudiante"

- Se busca promover un rol activo, pero esto depende de cada docente.
- Se requiere motivación extrínseca en ocasiones para una participación activa.
- El trabajo en equipos obliga a mayor participación de los estudiantes.

Los estudiantes indican que se busca promover su participación activa, pero esto depende de cada docente, requiriendo en ocasiones motivación extrínseca. Asimismo, señalan que el trabajo en equipos obliga a una mayor participación. En la observación de clase se aprecia interacción activa en la revisión de trabajos y retroalimentación. Mientras que en el subtexto del caso analizado en el foro se evidencian dificultades para promover un rol activo ante el desinterés de los estudiantes.

"Principalmente ha sido bien eh muy pasivo creo que hemos hemos hemos a veces permitido que que los estudiantes sean más reactivos que proactivos". (Grupo focal estudiantes, Inf-3, párr. 37)

"Hay otros que realmente sí siento que se toma el tiempo para que el estudiante aprenda o sea no es que lo van a regalar los puntos". (Grupo focal estudiantes, Inf-3, párr. 37)

"En las clases que he cursado últimamente en estos dos años me he llevado la experiencia de que si dejan las clases las hacen como un híbrido una parte la trabajamos de manera individual y una gran parte también se trabaja de manera grupal". (Grupo focal estudiantes, Inf-2, párr. 47)

En la observación de clase se aprecia interacción activa en la revisión de trabajos. Esto contrasta con las dificultades para promover la participación activa reveladas en el subtexto del caso analizado. Por su parte, los estudiantes afirman que si bien se busca promover su participación activa, esto depende de cada docente, requiriendo en ocasiones de motivación extrínseca, lo que denota inconsistencias entre las teorías declaradas de la Profesora Principiante AM sobre el rol activo del estudiante y las percepciones de los propios estudiantes.

Asimismo, los estudiantes indican que el trabajo en equipos obliga a una mayor participación, evidenciando el potencial de las metodologías activas para promover el protagonismo estudiantil, aunque esto no siempre se logra efectivamente. En la observación de clase se aprecia una interacción activa durante la revisión de trabajos y retroalimentación por parte de la profesora, congruente con sus teorías declaradas sobre el rol participativo del estudiante.

No obstante, en el subtexto del caso analizado en el foro, la profesora revela dificultades para promover la participación activa ante el desinterés de los estudiantes, lo cual es comprensible en los primeros estadios del desarrollo docente centrados en lo técnico (Brown, 2021), pero evidencia la necesidad de estrategias motivacionales más efectivas para empoderar el protagonismo del estudiante.

Se observan algunas inconsistencias entre las teorías declaradas de la Profesora Principiante AM sobre el rol activo del estudiante y las percepciones



manifestadas por los propios estudiantes y en el subtexto del caso analizado, que dan cuenta de la necesidad de estrategias motivacionales y metodológicas mejor sustentadas para activar efectivamente la participación y autorregulación de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

**Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento
didáctico, y teorías en acción de la Profesora Principiante AM**

Categoría	Teorías Declaradas	Pensamiento Didáctico y Nivel de Reflexión	Teorías en Acción
Planificación	- Organiza la planificación en unidades y temas según competencias buscadas - Usa metodología de aprendizaje por proyectos - Enfatiza en cubrir temas clave en el semestre	- Describe planes para optimizar su clase - Comenta falta de inducción docente en la universidad - Percibe el trabajo en equipo docente como un ideal difícil	- Algunos profesores improvisan, otros siguen la planificación - Comparten el sílabo, aunque a veces corren fechas - La planificación depende de cada docente
Contenidos	- Selecciona contenidos según competencias por unidad - Busca desarrollar capacidad para resolver problemas - Identifica falta de conocimientos previos en estudiantes- Señala dificultad para enseñar contenidos prácticos	- Describe haber presentado el proyecto final - Comenta haber recibido libros de texto - Analiza haber priorizado contenidos al iniciar	- Se seleccionan por competencias a desarrollar - Existe debilidad en contenidos prácticos - Son pertinentes pero hay vacíos entre clases
Metodología	- Usa aprendizaje basado en proyectos y estudios de caso - Recurre a clases magistrales y videos en ocasiones - Busca atender distintos ritmos y estilos de aprendizaje	- Algunos estudiantes parecían confundidos sobre cómo empezar proyecto - Reflexiona sobre sesión de preguntas y respuestas	- Se usan metodologías activas y estudios de caso - Falta formación pedagógica para facilitar contenidos prácticos - Buscan atender diferentes ritmos de aprendizaje
Evaluación	- Realiza evaluación formativa y sumativa por competencias - Utiliza rúbricas y listas de cotejo principalmente	- Notó diferentes reacciones de estudiantes ante proyecto final - Considera estrategias como	- No se comparten criterios claros ni retroalimentación oportuna - Se prioriza evaluación de contenidos

Categoría	Teorías Declaradas	Pensamiento Didáctico y Nivel de Reflexión	Teorías en Acción
	- Toma decisiones a partir de resultados para reforzar - Reconoce valor para enfocarse en aprendizajes importantes	revisar objetivos y dar ejemplos	- Faltan formativas y feedback cualitativo
Rol del Estudiante	- Reconoce necesidad de mayor proactividad y responsabilidad - Identifica bajo interés y compromiso en últimos años - Trata de fomentar pensamiento crítico y autorregulación	- Algunos estudiantes parecían confundidos sobre cómo empezar proyecto	- Se busca promover rol activo pero depende de cada docente - A veces se requiere motivación extrínseca - Trabajos en equipo obligan a participar más
Creencias y concepciones sobre la formación pedagógico-didáctica	- Reconoce falta de formación pedagógico-didáctica en arquitectura - Valora cursos de formación docente por ayudar a mejorar - Requiere mayor orientación específica en enseñanza de arquitectura - Declara desconocer aspectos como modelos didácticos		

9.1.1.3 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Principiante VL

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en un Profesor Principiante del Departamento de Arquitectura

El Profesor Verde-Limón (en adelante denominado como “Profesor Principiante VL”) se incorporó como docente del Departamento de Arquitectura en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) hace menos de 5 años; cuenta con formación específica a nivel de postgrado, que le ha valido ser considerado como especialista en algunas temáticas y participar en una experiencia de docencia compartida con otros dos colegas también principiantes y una profesora experimentada de su departamento.

A continuación se analizan las teorías declaradas, nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico del profesor, así como sus teorías en acción, con el propósito de identificar las coherencias e incoherencias que existen entre lo que el profesor dice que hace, y lo que en realidad realiza en sus prácticas docentes.

Para estudiar sus teorías declaradas, se ha analizado su discurso verbal y escrito, teniendo como fuentes sus declaraciones durante una entrevista semiestructurada, su programación didáctica, y una entrevista a profundidad. Para explorar su nivel de reflexión y aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos presentes en su pensamiento didáctico, se ha examinado el diario reflexivo del profesor y su participación en un foro donde el profesor ha analizado un caso ficticio. Finalmente, para valorar las teorías en acción del Profesor Principiante VL, se analizaron algunas sesiones de observación de clase y las declaraciones realizadas durante un grupo focal con estudiantes a los que atiende, así como el subtexto o teorías implícitas del profesor mediante el análisis del caso ficticio.

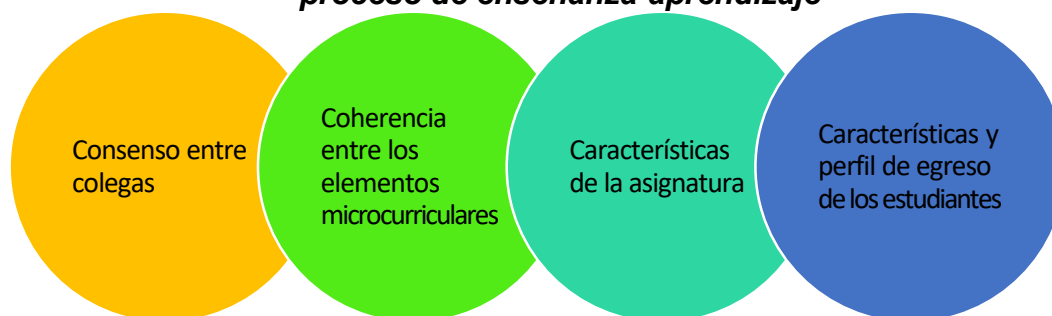
I. Teorías declaradas por el Profesor Principiante VL

En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por el Profesor Principiante VL del Departamento de Arquitectura, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría "Planificación"

Figura 31.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL en referencia a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante VL declara que la planificación docente en su institución se hace de manera colaborativa entre colegas, siguiendo lineamientos establecidos por los profesores titulares de las asignaturas; sin embargo, el profesor también reconoce algunas dificultades en cuanto a la flexibilidad del proceso, dado que hay una "programación inicial" que limita las posibilidades de aportes:

...para planificar en arquitectura hemos estado como reuniéndonos bastante para ponernos de acuerdo... muchas de las decisiones están en base a lo que los titulares hayan programado entonces hay una base ya programada de la clase y uno tendría que ver cómo acomodarse... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

...dentro de la carrera se pide incluso que hagamos esos de tratar de opinar y ver que se puede mejorar lo que pasa es que quizás cuando está esta programación inicial hay tanta cosa y todo mundo anda por velando por su clase que más o menos complicado la parte doral digamos de la clase pero luego cuando uno ya está dentro del semestre eh dependiendo las personas quizás hay más flexibilidad de algunos docentes que de otros y dependiendo la relación también puede darse más cambios (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 11)

Esta forma de planificación colaborativa es coherente con las recomendaciones actuales para la formación docente según autores como Imbernón y Medina (2008), quienes plantean que la planificación debe concebirse como un proceso de reflexión compartida que promueva el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre docentes. En este sentido, la planificación efectiva requiere ir más allá de la mera transmisión de contenidos y ser un proceso negociado entre los actores, tal como indican Losada y López (2014), por tanto, la excesiva rigidez puede limitar la adecuación de la enseñanza al contexto y necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, el profesor enfatiza la importancia de alinear las competencias, objetivos, contenidos e indicadores de logro en la planificación didáctica (Figura 2), lo cual refleja una pertinente implementación del enfoque por competencias, que señala Tobón (2013).

Figura 32.- Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL donde establece las competencias, saberes e indicadores de logro



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS




Competencias específicas

CE04 Aplica principios geométricos, de composición y de percepción visual y espacial para desarrollar el espacio arquitectónico, urbanístico y sus componentes.

CE05 Percibe, concibe y maneja el espacio en sus tres dimensiones y en diferentes escalas.

CE06 Adapta la propuesta a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas, topográficas y de riesgo de lugar.

CE13 Reconoce cuáles son los vínculos de la arquitectura con otras disciplinas creativas y cómo las bellas artes, las artes populares y la estética influyen en la calidad del diseño arquitectónico, para incorporarlas en el proceso creativo.

CE14 Conoce las teorías y métodos para interpretar el comportamiento humano en su relación con el medio físico

CE16 Comunica con efectividad los conceptos y proyectos arquitectónicos o urbanísticos, empleando creativamente medios y herramientas análogas o digitales para representación gráfica o volumétrica a diferentes escalas

Capacidades previas

- El estudiante conoce y aplica los principios de composición visual.
- Conoce la teoría de la gestalt y tiene noción de la estética y la armonía.
- El estudiante tiene conocimiento básico de la proporción y la aplica en sus modelos para definir escalas.
- Comprende el concepto de estructura y modulación en sus composiciones y la complejidad de las cualidades espaciales y físicas de los objetos y diseños.

CONTENIDOS			
jul. 15 a ago. 12 Competencias específicas CE14	PRIMERA UNIDAD: ANÁLISIS DEL USUARIO Saberes Conceptuales Comprende las herramientas de investigación en el diseño, y su utilización.		
	Saberes Procedimentales Aplica métodos de investigación para identificar las necesidades del usuario.	Saberes Actitudinales Reconoce la importancia de la participación de todos los involucrados en la determinación de las posibles soluciones a un problema.	
Semana 1	Fechas jul. 19 a jul. 19	Tema Presentación Sílabo de la Clase SOCIEDAD, REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS La arquitectura como respuesta a la necesidad del ser humano. El usuario como individuo y como parte de un colectivo.	Actividad Expositivo/magistral Aprendizaje orientado a proyectos
			Actividad Análisis de información Discusión en clase Lluvia de ideas Contestar las siguientes preguntas:
			Recursos y medios Campus virtual Teams, medios audiovisuales y virtuales, presentación PowerPoint.

Indicadores de logro

- Reconoce los principios básicos de las dimensiones humanas -antropometría y ergonomia- para el diseño de espacios arquitectónicos.
- Identifica y emplea los requisitos mínimos de confort aplicando sus conocimientos de antropometría y proporción de los espacios en 3 dimensiones.
- Reconoce y aplica principios básicos estratégicos de soleamiento, alturas, sombras y ventilaciones cruzadas para desarrollar programas arquitectónicos adaptables a su entorno climático.
- Reconoce y define las vulnerabilidades para la toma de decisiones en la implementación de elementos de diseño que contrarresten los riesgos latentes del sitio.
- Identifica los elementos de la función, forma, espacio y contenido en el desarrollo estratégico de espacios arquitectónicos.
- Investiga sobre las tendencias y alternativas para el diseño de espacios interiores considerando la calidad estética y la innovación.
- Distingue los requerimientos cuantitativos y cualitativos para la construcción del programa arquitectónico.
- Conoce las etapas del proceso de diseño, elabora su conceptualización, reconoce los alcances del anteproyecto y proyecto arquitectónico.
- Desarrolla y expresa gráfica y volumétricamente sus conceptos y proyectos arquitectónicos a escala legible utilizando medios análogos y digitales.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL

Asimismo, el profesor manifiesta su intención de considerar las características de la asignatura, los estudiantes y el perfil de egreso en el proceso de planificación. Esta visión es coherente con un enfoque de planificación flexible, situado y centrado en el aprendizaje, tal como promueven autores como Díaz-Barriga (2014) y Monereo (2010).

En esa línea, pese a que el profesor contempla una planificación bastante estructurada, también manifiesta que, como proceso reflexivo, debe ser flexible, aunque esto no se identificó en su programación didáctica (guía docente) indicándose, en cambio, una serie de políticas para el curso, que detallan las normas de convivencia, comunicación, asistencia y otras consideraciones académicas (Figura 3); no obstante, sí pudo evidenciarse en las teorías en acción, como se verá más adelante, ya que algunos de los estudiantes que participaron en el grupo focal manifestaron que sus profesores les permiten tomar ciertas decisiones respecto a tiempos, contenidos y metodologías.

Figura 33.- Fragmento de la programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL donde establece las políticas del curso

Políticas del curso
Normas de convivencia en clases virtuales: • La clase inicia cinco minutos después de la hora en punto. • Actitud de respeto hacia los demás. El estudiante debe mantener el orden, la disciplina y el respeto durante la clase. • Actitud constructiva y pensamiento crítico. • No se debe comer, ni hablar por celular durante la clase. • Mientras la clase virtual sincrónica este en curso, el alumno deberá mantener OBLIGATORIAMENTE su cámara encendida, con el fin de tener certeza de su presencia a la clase. • Está prohibido grabar o filmar al docente durante la clase. • El estudiante no debe realizar durante la clase trabajos o asignaciones de otras asignaturas. Se considerará una inasistencia a clase. • Seguir las indicaciones que se dan para la elaboración de asignaciones y exposiciones.
2. Asistencia: • Se tomará lista de asistencia a los 5 minutos de la hora de inicio. • Se requiere la asistencia al 75% de las clases virtuales impartidas sincrónicamente. El porcentaje máximo de inasistencias es del 25%, incluyendo fechas de exámenes. Después de este valor, el estudiante pierde derecho a la asignatura y se registrará como abandono de la asignatura. • No existen las medias faltas, pero el estudiante puede ingresar a la clase virtual después de iniciada y recibir la clase. Sin embargo, no podrá ser evaluado dentro de los trabajos realizados en dicha clase. • Cuando el alumno tenga problemas para asistir a clase debido a una incapacidad médica, se le solicita informarlo lo más pronto posible a su docente y a la coordinación académica de la carrera con el propósito de aplicar las consideraciones correspondientes.
3. Normas de comunicación electrónica y asignaciones de la clase: • El correo electrónico institucional y el campus virtual proporcionado por el docente será el principal medio de comunicación fuera de la clase virtual sincrónica. El estudiante debe estar atento a los correos electrónicos y demás comunicaciones que emita el profesor, ya que será responsable del cumplimiento de asignaciones que se emitan por estas vías (lecturas, videos, asignaciones). Se deberá dar acuse de recibido a los mensajes del catedrático. • El alumno puede enviar sus consultas, dudas o sugerencias sobre temas de la clase vía correo electrónico o campus virtual. • Las consultas y solicitudes sobre revisiones de notas de trabajos o exámenes también se harán por correo electrónico y/o campus virtual, en caso que estudiante no asista al día asignado para revisiones presenciales. • Las entregas de trabajos en formato digital se harán únicamente dentro del campus, en el espacio asignado, durante los días y horas de clase, al menos que se dé una indicación específica sobre alguna entrega.
4. Notas y asignaciones: • La nota mínima de aprobación es del 65%. • No se recuperan los trabajos acumulativos realizados en clases, ni se aceptarán trabajos después de la fecha y hora programada. Solamente se podrán recibir con excusas válidas según normas académicas. • Excusas válidas: enfermedad o muerte de un familiar únicamente. Todas las excusas deberán ser por escrito y tendrán que contar con el Visto Bueno de la Coordinación Académica para su consideración por parte del profesor. • Las entregas de trabajos en formato digital se harán a la hora indicada por el docente. No se recibirán entregas fuera de la hora y fecha indicada. • Cada asignación será presentada y explicada por el catedrático, se entregará una descripción de la misma: actividad a realizar, aspectos a valorar y objetivo de la asignación. • Las asignaciones serán valoradas y evaluadas de acuerdo a instrumento de evaluación indicado. • El PLAGIO se considera una falta grave, por lo que al alumno que incurra en esa falta, se le anexará a su expediente académico.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL

También se identificó, como parte de las teorías declaradas por el Profesor Principiante VL, la consideración tanto de las características de la asignatura como de los estudiantes, así como el perfil de egreso, manifestando hacer ajustes al documento base que se elabora en consenso con sus colegas:

...prácticamente ya tienen montada la clase y lo que planificamos era más como ajustes para para esa clase, ya estaba como montado en la otra clase el primer semestre el semestre primero de este año eh me tocó como seguir el lineamiento de los maestros y me sentí un poco como apretado ahí para para lo que quería hacer y luego es de otro semestre quedé con dos docentes que estaban dando prácticamente por primera vez la clase y en mi caso era segundo tercera vez quedaba la clase entonces les propuse como armar un poco diferente... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

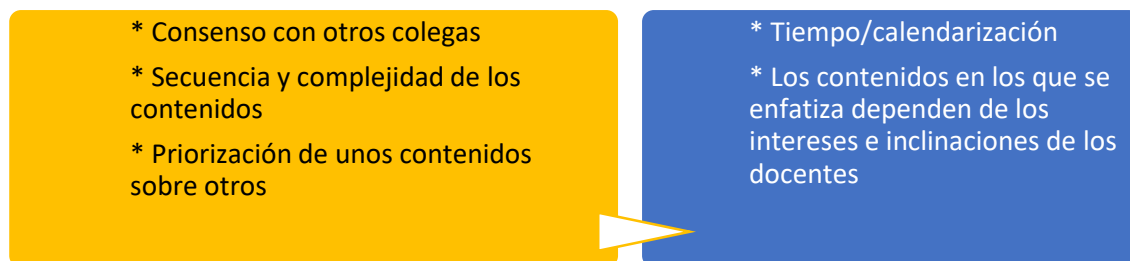
...para la planificación una cuestión de cómo organizar estos temas y que al final de la clase a diferencia de lo que normalmente se hacen arquitectura que es que se pone un proyecto bien grande y al final los muchachos quedan como bien presionados se pelean por una semana porque tienen proyectos en todas las clases en este caso decidimos concentrar como la mayor cantidad de peso al inicio... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

...hay ocho clases de diseño es la columna vertebral de la carrera entonces está más o menos siguiendo el mismo lineamiento pero la diferencia que hubo justamente en la que estemos acompañado es que eh como más horas también nos reunimos más con la docente titular... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 10)

A pesar de las limitaciones de rigidez que aún persisten en el proceso de planificación institucional, el profesor VL muestra una actitud reflexiva e intención de realizar ajustes para adecuar la planificación al contexto específico de su asignatura y las necesidades de sus estudiantes. Esto se evidencia en sus esfuerzos por concentrar la carga de trabajo al inicio del curso y su disposición a reunirse más con colegas para modificar la estructura de la clase, indicios que apuntan a una concepción de la planificación como proceso situado, flexible y centrado en el aprendizaje del alumno.

1.2 Categoría “Contenidos”

Figura 34.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL en relación a la categoría los Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

Para el profesor, su propia experiencia, además de las experiencias y consenso con otros colegas, es de suma importancia para determinar las temáticas de las que es necesario que los estudiantes tengan conocimiento. Al respecto, Shulman (2005) señala que el conocimiento experiencial del docente es esencial en el proceso de transformación del contenido para propósitos pedagógicos:

...nos ayuda también estas reuniones para como hablando con otros docentes viendo experiencias discutiendo a ver qué sería como lo más importante que aporta a sobre todo a la clase de diseño viendo tus problemas tienen tratando de ver cómo se aborda... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 14)

De la misma manera, el Profesor Principiante VL asegura secuenciar los contenidos en función de la complejidad de estos, organizándolos en unidades con determinados saberes no solo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Esta organización es coherente con un enfoque de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), donde se parte de saberes previos para construir conocimientos más complejos:

...de las clases de dibujo cómo fue en el primer semestre y cómo reorganizamos eh el contenido para para que estuviera en momentos diferentes y en la otra clase de dibujo ya estaba como la secuencia... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 14)

De acuerdo con la programación didáctica (guía docente) del profesor, los contenidos se encuentran organizados en torno a tres unidades didácticas y, para cada una de estas, se presentan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Figura 3), así como un listado de temas a abordar durante cada semana de la unidad (entre 1 y 2 por semana). Asimismo, en su documento, el profesor propone una bibliografía basada principalmente en libros, tanto clásicos (de los años 90's y comienzos de los 2000) como otros relativamente actuales (algunos de las últimas dos décadas). Esta organización refleja un enfoque por competencias, atendiendo a los diferentes tipos de aprendizaje (Tobón, 2013).

Como parte del proceso de selección de los contenidos, el profesor señala que prioriza unos contenidos sobre otros, dado que “hay demasiado contenido”, por lo que “se tienen que dejar algunos [contenidos] fuera”. En esa línea, Coll (1991) plantea que la selección de contenidos implica decisiones sobre qué enseñar y qué no, en función de criterios epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y socioculturales.

...tenemos que ser como un proceso de selección porque estamos viendo de que en diferentes clases hay como demasiado contenido y tenemos que dejar algunos fuera o ver cómo se adapta también eso por un lado y para saber cuáles pues que estamos viendo eso a través de de cada semestre... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 14)

En línea con lo anterior, el profesor reconoce que, debido a su falta de experiencia, ha venido tomando un rol “casi de observador” en algunas clases donde él no es el docente titular, siendo los profesores experimentados con quienes establece consenso, quienes toman las decisiones respecto a los contenidos; en ese sentido, el Profesor Principiante VL asegura que el énfasis de unos contenidos sobre otros depende de los intereses e inclinaciones de los profesores. Esto evidencia la influencia que ejerce la cultura institucional y el liderazgo pedagógico de docentes expertos sobre las decisiones curriculares de los profesores noveles (Marcelo et al., 2016).

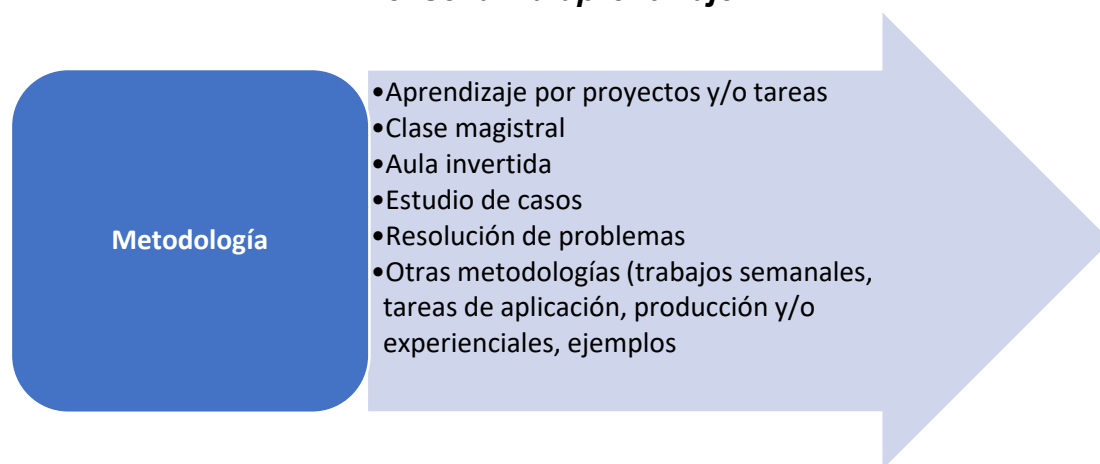
...el semestre pasado que fue la primera vez que yo estuve que yo tomé el rol casi de observador y me fui así como tranquilo y voy a ver qué pasa porque no estoy muy seguro y la decisión que tomé en ese momento fue buscar que era lo común en todas las clases en diseño tres, cuatro, cinco... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 16)

...dependiendo la persona los intereses y otras cosas uno se inclina más a una cosa y otro por eso están los especialistas que se han inclinado por algún tipo de estas áreas digamos entonces hay especialistas en estructuras, hay especialistas en teoría y especialistas en la parte compositiva esa sería como a grandes rasgos... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 5)

Otros criterios que el profesor declara considerar al momento de seleccionar y organizar los contenidos didácticos son el estrés académico que presentan los estudiantes, así como una enseñanza con enfoques y complementos adicionales, y la homologación de los contenidos con sus colegas. Estos criterios dan cuenta de un enfoque de planificación flexible y situada, que atiende al contexto, necesidades e intereses de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2014).

Categoría 1.3 Metodología

Figura 35.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL acerca de la Categoría metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Al revisar la programación didáctica (guía docente) del profesor puede identificarse que los principales métodos de enseñanza-aprendizaje que utiliza son el expositivo o magistral, el estudio de casos y el aprendizaje por proyectos, siendo este último más aplicado durante la última unidad didáctica, en línea con lo que declaraba el profesor sobre la secuencia y progresividad con que aborda los contenidos (Tabla 1). De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), la conjugación de métodos como la exposición, el estudio de casos y el aprendizaje basado en proyectos permiten atender de mejor manera los propósitos educativos.

Tabla 48.- Métodos de enseñanza-aprendizaje, según frecuencia, declarados por el Profesor Principiante VL en su programación didáctica (guía docente)

<i>Unidad didáctica</i>	<i>Método de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Frecuencia</i>
	Expositivo/magistral	8

Unidad didáctica	Método de enseñanza- aprendizaje	Frecuencia
Primera unidad: Análisis del usuario	Aprendizaje orientado a proyectos	2
	Estudio de casos	5
	Clase invertida	3
	Aprendizaje cooperativo	1
Segunda unidad: Análisis del medio	Expositivo/magistral	12
	Estudio de casos	10
	Aprendizaje orientado a proyectos	2
Tercera unidad: Síntesis	Expositivo/magistral	9
	Aprendizaje orientado a proyectos	9
	Estudio de casos	1

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL

En referencia a lo que indicó el profesor durante la entrevista semiestructurada y en función de los hallazgos realizados al analizar su programación didáctica (guía docente), una de las metodologías que emplea para abordar los contenidos es la lección magistral, como se detalla en el apartado de teorías en acción. Si bien la lección magistral ha sido criticada, autores como De la Salle et al. (2013) plantean que un modelo mixto con clases magistrales y actividades prácticas puede ser adecuado. Al respecto, durante una de las entrevistas, el profesor comentó:

...en el primer semestre hubo bastantes casos de que se fueron hacer más eh... clases magistrales entonces ahí se limitaban el tiempo también porque habían varios especialistas y había un problema ahí... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 16)

...se tienen temas que se van abordando y se van viendo puntuales a lo largo del semestre y se dan explicaciones... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 19)

Además, el profesor declaró emplear metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos y la resolución de problemas; en ese sentido, asegura que, durante el periodo académico, los estudiantes trabajan en uno o dos proyectos, que abordan de maneras distintas, incluyendo revisiones individuales o en grupos pequeños para evaluar los avances. También afirma considerar estudios de caso a partir de investigaciones, donde los estudiantes analizan soluciones reales de proyectos similares en diferentes partes del mundo. En esa línea, el uso de estas estrategias activas es coherente con las recomendaciones actuales sobre el aprendizaje significativo (Mayor, 2019).

...todo el semestre que se tiene un proyecto o dos proyectos antes que tenía tres proyectos cuando yo estudiaba se van abordando de diferentes

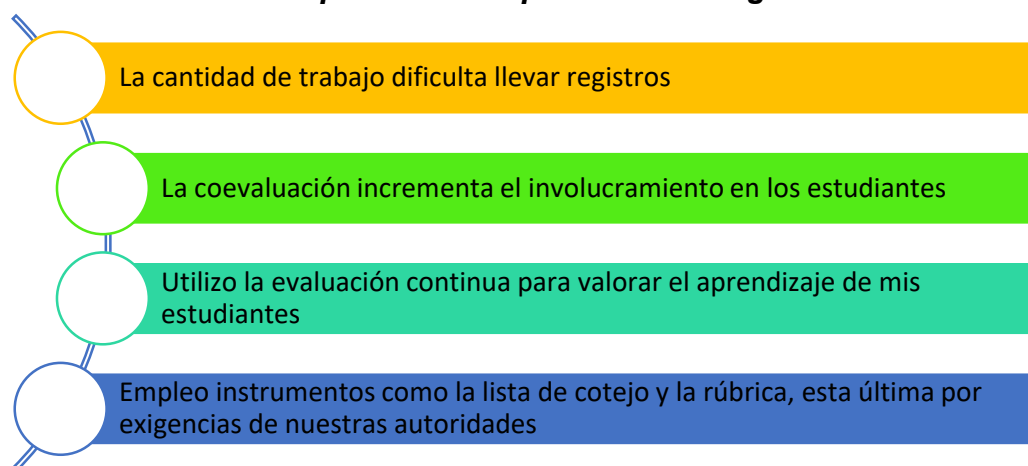
formas digamos ya cosas puntuales sobre todo y lo típico que ha sido en diseño es revisar el proyecto hacer revisión las revisiones cada clase de forma individual o en grupos pequeños a los estudiantes y ver cómo es el avance el avance... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 19)

...se busca hacer estudios de caso eh sobre todo por la parte de investigación de aquí no estoy seguro si se aplica tal como debería ser esta parte de estudios de caso pero si se estudian casos entonces por ahí está. Eh sobre todo viendo soluciones reales en diversas partes del mundo de casos similares de proyectos similares. (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 19)

Otra de las metodologías mencionadas por el profesor fue el aula invertida, la cual comenta que implementa mediante videos relacionados con los contenidos, que los estudiantes revisan por adelantado, para luego intentar resolver problemas y revisar lo que han aprendido (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 19). Esta estrategia promueve un rol más activo del estudiante, tal como señalan Bergmann y Sams (2012).

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 36.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL respecto a la Categoría evaluación



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante VL manifestó durante las entrevistas que aplica instrumentos como la lista de cotejo y la rúbrica, esta última por demanda de la Dirección de la Carrera y reconoce que, aunque facilita a sus estudiantes estos documentos con criterios claros, la cantidad de trabajo de sus estudiantes le dificulta llevar un buen registro del progreso de los estudiantes. Según la literatura, el uso de rúbricas es considerado una buena práctica para mejorar la validez y confiabilidad de la evaluación (Popham, 2013); sin embargo, el exceso

de trabajo puede incidir negativamente, tal como advierten Carless y Boud (2018).

...sobre todo he utilizado listas de cotejo lo que normalmente es una lámina con diferentes dibujos con diferentes orientaciones... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 30); ...aunque se tenga listas de cotejo eh para ver qué es lo que entregó y rúbricas a veces no hay tiempo como para estar cada vez chequeando a tantos estudiantes... aún así cuando hay esas cosas también algunos estudiantes no me ha pasado ni he visto en particular pero se quejan de que ellos consideran de que no deberían tener esa nota sobre todo al final. (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 28)

...se nos ha hecho la observación por parte de la dirección de la carrera y la coordinación que debemos incluir las rúbricas entonces para el siguiente semestre y ya lo hemos hablado con los demás docentes de esta clase que son más de dibujo en específico vamos a incluir eh rúbricas por lo menos en diferentes momentos claves de la clase para ver como el global como han venido trabajando y... sé que hay algunos docentes que ya trabajan con rúbricas y creo que todavía que nos cuesta entender como redactar como aplicarlo y que sea como más rápido de utilizar y de entender... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 30)

Mi clase de dibujo donde soy titular hay una evaluación eh continua porque hay un montón de trabajo entonces cada uno de los trabajos se está evaluando sobre todo numéricamente eh y a través de este de esta evaluación ellos saben en que están teniendo dificultades... (Profesor Principiante VL, entrevista semiestructurada, párr. 28)

De la misma forma, el profesor asegura haber observado que la coevaluación incrementa el involucramiento en los estudiantes, ya que al realizarse entre pares, los estudiantes conocen los proyectos y tareas de sus compañeros, motivándoles a mejorar. Diversos autores, como Falchikov (2007), señalan que la evaluación entre pares tiene un efecto motivador y desarrolla habilidades metacognitivas:

...la parte de la coevaluación entre pares ayuda mucho porque estar viendo a los demás compañeros pues eso también te motiva a ti a como a mejorar y todo sí es eso básicamente... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 13)

En la programación didáctica (guía docente) del profesor, se identifica un sistema de evaluación con una serie de actividades, con objeto de producir, generar o compartir conocimiento, o de proceso, con finalidad sumativa, formativa, o diagnóstica, y según el agente que la realiza (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), además del instrumento con el que se lleva a cabo (rúbrica o

lista de cotejo) y la fecha y calificación asignada. Al respecto, Villardón (2006) plantea que la evaluación debe combinar distintos agentes, finalidades e instrumentos para ser integral.

En la tabla 2 se resume la cantidad de actividades de evaluación, según su finalidad y agente.

Tabla 49.- Frecuencia de actividades de evaluación planteadas por el Profesor Principiante VL en su programación didáctica (guía docente), según su finalidad y agente

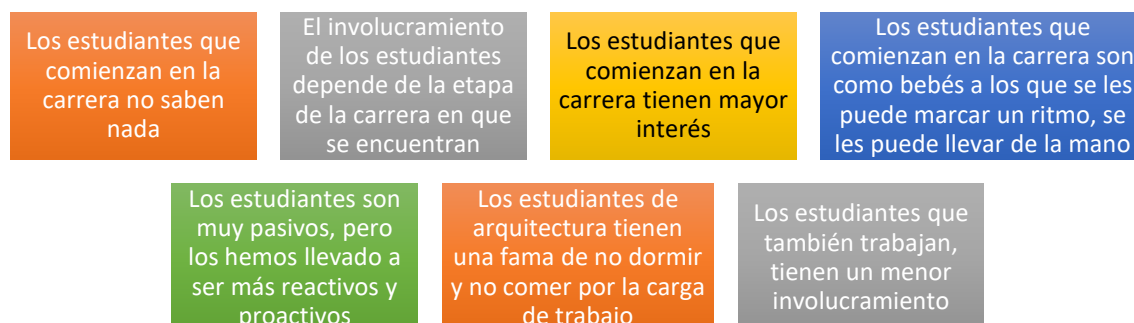
Finalidad Evaluación	Agente que realiza la evaluación	Cantidad de actividades planteadas en la programación didáctica (guía docente)
Sumativa	Heteroevaluación	10
	Coevaluación	1
	Autoevaluación	1
Formativa	Heteroevaluación	7

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante VL

En las actividades que propone el profesor prevalecen las heteroevaluaciones, con finalidad sumativa (12 de las 19 que plantea), lo que en cierta manera denota el enfoque que da a su proceso de evaluación. Las actividades de evaluación formativa están centradas básicamente en valorar el proceso de realización de los proyectos, visitas de campo, diseño de diagramas, y otras tareas que podrían considerarse como productivas, mientras que como parte de las actividades de evaluación sumativa predomina la elaboración de láminas (5 de las 12 evaluaciones sumativas).

1.5 Categoría "Rol del Estudiante"

Figura 37.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL sobre el rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las declaraciones del Profesor Principiante VL, el involucramiento de los estudiantes depende de la etapa de la carrera en que se encuentren, siendo los que comienzan los que, desde su perspectiva, los que

“no saben nada” y que “son como bebés a los que se les puede llevar de la mano”, por lo que el profesor debe enseñarles todo; no obstante, considera que son los que tienen un mayor grado de interés. Esta visión se relaciona con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1997), donde los estudiantes pasan por etapas desde la dependencia a la autonomía.

...me parece [...] que el nivel de involucramiento está relacionado también con el nivel que los estudiantes tienen en el plan de estudio no sé si es si está eh intrínsecamente relacionado no pero me pareciera porque claro he dado clases de primer y segundo periodo y también de quinto periodo no entonces yo siento que los alumnos que están en el nivel introductorio no o sea que están de la carrera que son los que empiezan el primer año segundo añito pues tienen un menor involucramiento o menor nivel de implicación de aprendizaje que los alumnos que ya están en la carrera que ya saben más un poquito más... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 10)

...en la dos ya saben y entonces hay que enseñarles o hay que hacerles ver de que no saben para después enseñarles o que ya yo lo digo así pero sería como una de las estrategias que he tenido para que se sientan un poco más involucrados los estudiantes es hacer un diagnóstico por cada clase que doy por cada sesión de clase sobre todo al inicio del semestre en la primera unidad en mi clase de titular en esta clase que ya los estudiantes saben algo... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 19)

...los que vienen empezando la carrera porque digo yo son los que no saben nada por decirlo así y uno les enseña a todos... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 17)

Normalmente en la en la clase de inicio es que me gusta bastante a mí porque digo yo que vienen sin saber nada la agarro yo como como por tres etapas y otras sobre todo las que soy titular intenta hacer eso mismo creo que se logra mi forma de visualizarlo es voy a empezar con bebés entonces a los bebés los voy a los voy a marcar un un ritmo de cómo llevamos la clase y más o menos cómodo y la clase y eh como llevando los de las manos digamos al inicio. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 21)

...en la primera los estudiantes llegan sin saber nada como le digo y entonces uno puede trabajar más tranquilo con ellos porque normalmente tienen más interés en aprender a menos que sean repitentes... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 19)

Respecto a los estudiantes, el profesor aseguró, de manera general, que los estudiantes son muy pasivos, pero que los profesores los han ayudado a ser más proactivos y reactivos; asimismo, señaló que, según lo que ha observado, los

estudiantes que tienen empleo, reportan un menor nivel de involucramiento, pero que a grandes rasgos, los estudiantes de Arquitectura tienen incluso una fama de no dormir y no comer por la carga de trabajo, mostrando así un alto grado de compromiso. De acuerdo con autores como Biggs (2006), es necesario un cambio en la cultura académica para pasar de un enfoque pasivo a uno participativo en los estudiantes.

...ha sido bien eh muy pasivo creo que hemos a veces permitido que los estudiantes sean más reactivos que proactivos pero con estos nuevos métodos que hemos estado poniendo en aplicando perdón en los procesos de que ellos sean como más responsables en aplicar lo que lo que han ido aprendiendo... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 9)

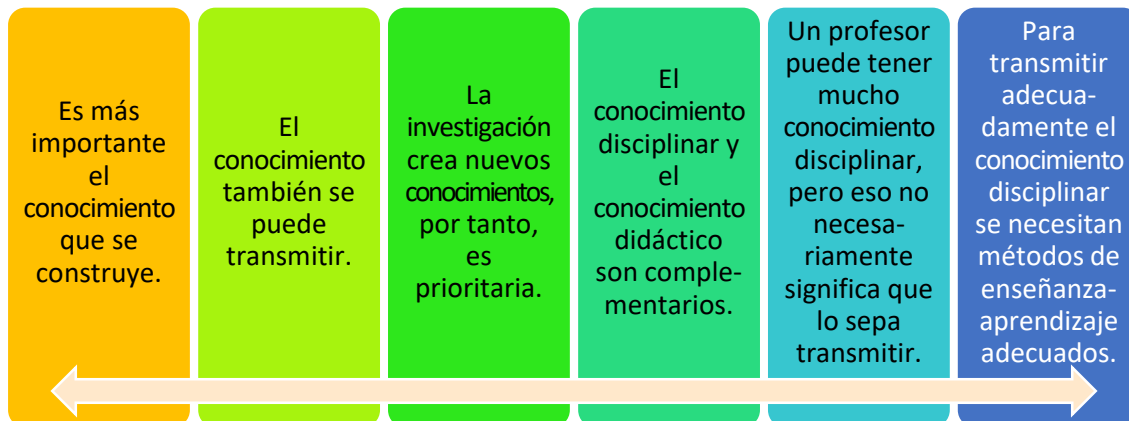
...la Universidad Nacional recibe a todo tipo de estudiantes de diferentes niveles económicos diferentes condiciones o estratos sociales o sea de todo tipo muchos tienen que [...] trabajar y estudiar y es lógico pues que también la prioridad que pueda tener para una persona cambia entonces eso pues obviamente ya queda en segundo lugar las de aprendizaje... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 11)

En todos los estudiantes de arquitectura a medida que van aumentando en el plan de estudio llevan más carga académica y Las clases son pesadas y exigentes yo es algo que creo que se tiene que discutir también a nivel nuestro como docentes eh esa fama de arquitectos que no duermen, que no comen o sea no me parece, sin dormir yo tengo estudiantes que dicen tienen entrega por ejemplo dormir dos horas, dormir una hora tengo cuatro días que solo como lo que me ponen en el plato y o sea no me parece sano... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 16)

Estas teorías declaradas por el profesor en torno a los estudiantes sugieren que concibe a los estudiantes principiantes como aprendices dependientes que necesitan una guía más directa en su proceso de aprendizaje, mientras que se considera a sí mismo como un guía y facilitador en el aula. Considera que los estudiantes pueden ser inicialmente pasivos, pero cree que los profesores pueden fomentar su proactividad y compromiso en el aprendizaje. Reconoce que el empleo puede afectar el nivel de involucramiento estudiantil y destaca la reputación de alta dedicación de los estudiantes de Arquitectura. Estas concepciones sobre los estudiantes influyen en su enfoque pedagógico y en la expectativa de un alto esfuerzo por parte de los estudiantes.

1.6 Categoría “Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje”

Figura 38.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las concepciones de los profesores sobre el conocimiento disciplinar y didáctico, y la transmisión o construcción de estos, el Profesor Principiante VL manifiesta que en Arquitectura, el conocimiento disciplinar está relacionado con la resolución de problemas y el diseño. Esto concuerda con la visión de Schön (1992), quien plantea que la formación en disciplinas como Arquitectura debe enfatizar el conocimiento práctico y la resolución de problemas de diseño.

...el conocimiento disciplinar sería como en arquitectura es más como resolver problemas entonces debe conocer por ejemplo la carrera está dividida en tres áreas en la física matemática que son conocimientos de estructura de cuestiones que hace cálculos uno matemáticos y está otra área que es teórica entonces uno debe conocer cosas de historia de teoría de arquitectura de cómo se... se manejan un montón de términos o de temática que influye al diseño de los edificios de los proyectos de arquitectura y en la tercera línea estaría la compositiva que entraría ahí toda la línea de diseño arquitectónico... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 5)

Por otro lado, el profesor relaciona el conocimiento didáctico con la planificación, saber vender el producto (en el caso de la Arquitectura se trata de un proyecto), y con la evaluación del aprendizaje. Al respecto, Shulman (2005) señala que el conocimiento didáctico del contenido integra aspectos como la planificación, exposición comprensible de los temas y evaluación del aprendizaje.

...esta parte de planificar que es un conocimiento didáctico que aunque en arquitectura se planifica no se planifica para enseñar sino que se planifica para otras cosas está luego la parte de si toca como exponer los temas o explicar sería otro conocimiento que hay que tener que también en arquitectura se expone pero no es para enseñar sino para convencer digamos para vender el proyecto que es distinto y luego está también

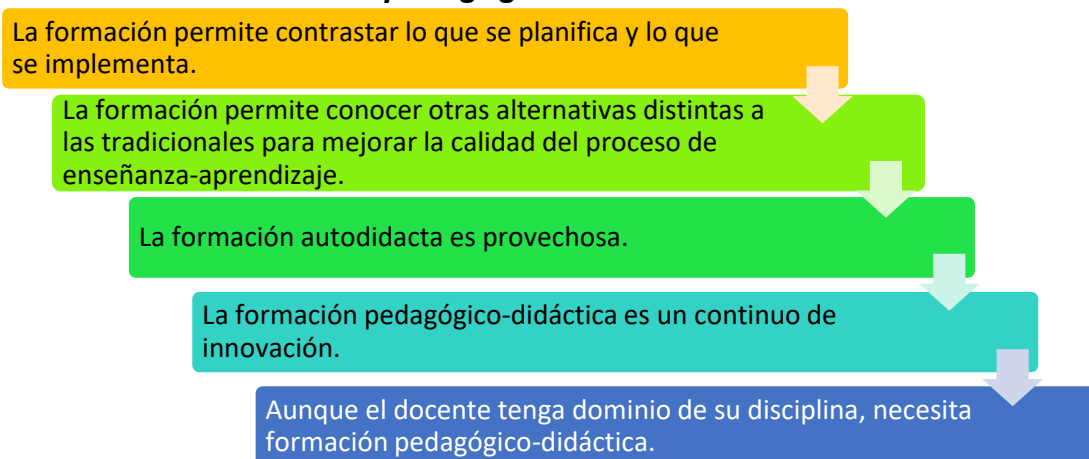
estoy haciendo como entre diferencias y cosas que se parecen pero realmente son diferencias hay otra cosa que es como entre supervisar y liderar grupos que en arquitectura se hace que en la parte de enseñanza es distinto también aunque se quiere de cierto producto en arquitectura uno va enfocado por el producto... luego está la parte de evaluación que también de cierta manera en los proyectos de arquitectura se evalúa pero igual se evalúan cosas distintas en lo didáctico se evalúa y se debería evaluar que tanto se ha aprendido. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 5)

Como parte de las teorías declaradas por el profesor, este reflexiona sobre el papel del docente en el proceso educativo y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, siendo estos los que construyen el mismo. El profesor reconoce que su labor va más allá de simplemente transmitir información, sino que también implica facilitar la construcción activa del conocimiento por el estudiante. En otras palabras, el docente se considera no solo como un transmisor de conocimiento, sino como alguien que juega un papel clave en guiar y acompañar al estudiante mientras este desarrolla una comprensión más profunda y significativa de los conceptos.

Esta visión constructivista es coherente con planteamientos de autores como Brophy (2002), quien señala que la enseñanza efectiva involucra tanto la transmisión como la construcción de conocimientos, ya que pretende que el estudiante se involucre activamente en el proceso de aprendizaje y no se limita a recibir pasivamente la información entregada por el docente (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 7).

1.7 Categoría “Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica”

Figura 39.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL en referencia a la Categoría Formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación pedagógico-didáctica, el Profesor Principiante VL la concibe como una oportunidad para participar en espacios para reflexionar y consensuar entre colegas, para aclarar dudas y conceptos. En ese sentido, Imbernón (2007) plantea que la formación docente debe promover la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias entre pares.

*...poco a poco vamos añadiendo o mejorando y hablándonos también entre los mismos profesores para ver que qué cosas estamos haciendo....
(Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 30)*

...aunque a veces no se lleguen a acuerdos aunque a veces algunos maestros no...

*entonces creo que esta reflexión docente obligarnos a que tengamos que trabajar en un misma en un mismo sílabo en que y que hay siempre en cada en cada nivel o en cada clase hay dos por lo menos maestros de que tienen ese interés de que hablarse y de que se vaya aunque sean cinco y los otros no entonces por lo menos si se trata de dar continuidad.
(Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 32)*

...a veces hay un punto de inflexión de que uno cree que es así pero de repente le mueven todo y entonces se replantea todo el mundo todo el universo de la que uno cree para mí no ha sido en ese sentido la forma de incidir digamos lo que se nos ha estos procesos de formación pero si es como de ir aclarando mejorando... hay unas ideas que tenemos como vagas y que las aclaramos o por ejemplo en este proceso que también estamos teniendo de que pasamos de objetivos a competencia es de ver esto que teníamos que ya entendíamos pero reacomodarlos a reentenderlos desde la perspectiva de competencias entonces si sería acomodarlos como alinearlos mejor dicho en esta cuestión de la secuencia de competencia, no de acomodarse como a quedarse quietos sino más bien a alinearlos las cosas que no entiendo. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 27)

...cambios de pensamiento digamos que sería esto de entender las competencias que nos cuesta y sobre todo nos cuesta llevarlo como a la práctica pero estamos en ese proceso y si creo que que vamos encaminados y la parte de evaluación también... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 30)

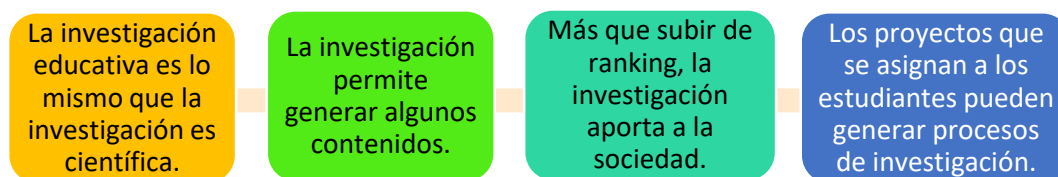
Para el profesor, la formación pedagógico-didáctica es un proceso evolutivo y colaborativo, donde se va añadiendo y mejorando gradualmente en conjunto con otros colegas docentes. En esa línea considera que, aunque puedan surgir desacuerdos entre maestros, es importante trabajar en una misma dirección y mantener la comunicación para dar continuidad al proceso educativo. Al

respecto, Marcelo y Vaillant (2021) enfatizan que el aprendizaje docente es un proceso constructivo y gradual que se fortalece con la interacción entre pares.

Asimismo, valora la formación pedagógico-didáctica docente como una herramienta para replantear enfoques y mejorar constantemente. Se destaca la importancia de aclarar y alinear las ideas pedagógicas, especialmente en el contexto del cambio de objetivos a competencias. Aunque admiten que la implementación práctica de las competencias puede ser un desafío, el profesor considera que están encaminados hacia una mejora y también menciona que están trabajando en la parte de evaluación, lo que indica una actitud proactiva hacia el desarrollo de sus habilidades pedagógicas. Desde esta perspectiva, la formación docente apunta al desarrollo de competencias pedagógicas, tal como señalan Cano y Cañón (2019), lo cual implica una actitud de mejora continua.

1.8 Categoría “Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa”

Figura 40.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante VL acerca de la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

Dentro de las teorías declaradas del Profesor Principiante VL, se destaca el valor de la investigación y la creación de tecnología como elementos clave en la construcción del conocimiento en el ámbito educativo y académico. Al respecto, diversos autores como Murillo (2011) sostienen que la investigación en educación tiene un rol protagónico, pues permite la generación de nuevo conocimiento que retroalimenta y mejora las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, la investigación es esencial para avanzar en el campo educativo.

Asimismo, el profesor reconoce la relevancia de las investigaciones interdisciplinarias, considerándolas un medio eficaz para promover el enfoque colaborativo e integrar distintas miradas en torno a un mismo fenómeno. En consonancia, Bisquerra (2019) plantea que la interdisciplinariedad enriquece la investigación al intersectar distintas disciplinas. De este modo, se obtienen visiones más amplias y complejas de los problemas estudiados.

Por otro lado, el profesor afirma que la investigación a nivel personal es decisiva para mejorar la calidad de su docencia y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 35). En línea con esto, Marcelo y Vaillant (2021) señalan que la indagación docente sobre su propia práctica favorece la reflexión y la mejora continua. Desde esta

mirada, la investigación se convierte en una herramienta de desarrollo profesional.

...el conocimiento en sí por eso están las investigaciones entonces se supone que a través de las investigaciones y de la creación de tecnología y cosas así se va construyendo cierto conocimiento... (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 7)

...lo que entiende la universidad de que hay que hacer un proceso ahí pero hay otro que sería como personal verdad sería lo que uno investiga para poder dar la clase no sé si... si la investigación en todo sentido me parece muy importante, muy importante porque estamos en eso. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 35)

...esta interrelación que hacía la docente con psicólogos y otra variedad de de profesionales que me parece muy interesante que y que aportaría bastante a cosas que sé que nos ayudarían. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 40)

De manera general puede afirmarse que las concepciones del Profesor Principiante VL se alinean con perspectivas teóricas que enfatizan el rol protagónico de la investigación para la innovación y el progreso en educación. Tanto a nivel general como personal, la investigación se visualiza como un motor de construcción de conocimiento y mejoramiento de la labor docente. Esto destaca la relevancia de articular investigación y práctica pedagógica.

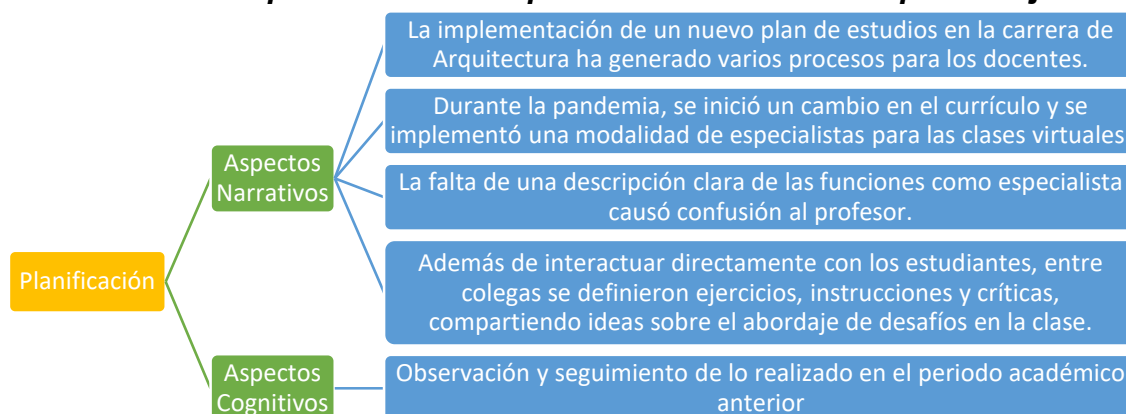
II. Nivel de reflexión y aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos mostrados por el Profesor Principiante VL

Para valorar el nivel de reflexión, manifestado en tres aspectos: narrativos, cognitivos y metacognitivos, se emplearon como fuentes el diario elaborado por el profesor y el análisis de un caso ficticio.

En esa línea, el Profesor Principiante VL refleja una reflexión a nivel superficial, ya que como indica la literatura (Larrivee, 2000; Moon, 1999; Schön, 1998; Sparks-Langer et al., 1990; Van Manen, 1998), en este punto los profesores comienzan a cuestionar su práctica pero sin llegar a profundizar en el análisis, limitándose a describir lo que hacen. En ese sentido, es importante señalar que en el diario reflexivo del Profesor Principiante VL se encontraron pocas declaraciones relacionadas con aspectos cognitivos (codificándose 7 segmentos del texto), no así en cuanto a los aspectos metacognitivos y narrativos, codificándose 28 y 32 segmentos, respectivamente.

El siguiente diagrama sagital resume los principales aspectos sobre los cuales ha reflexionado el Profesor Principiante VL acerca de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Figura 41.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y cognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante VL acerca de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, el Profesor Principiante VL concibe al plan de estudios como un elemento importante. En esa línea, comenta que en la Carrera de Arquitectura ha venido surgiendo una transición que ha generado varios cambios, siendo la pandemia un punto de quiebre, donde se tomó a bien incorporar especialistas durante las clases virtuales, aunque aún existen aspectos por mejorar. Por ello, el profesor considera oportuno realizar una observación y seguimiento de lo realizado en periodos académicos previos:

Aspectos Narrativos:

En arquitectura hemos cambiado hace un par de años atrás el plan de estudios y eso ha traído

varios procesos (de manera casi obligada) para los docentes de la carrera... (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 2)

El cambio de currículo e implementación de esta modalidad de especialistas comenzó durante la pandemia, cuando las clases tenían que darse de forma totalmente virtual y no presencial en el aula. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 5)

Recuerdo que no tenía una descripción clara de las funciones que tendría como especialista, lo cual me generaba confusión. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 6)

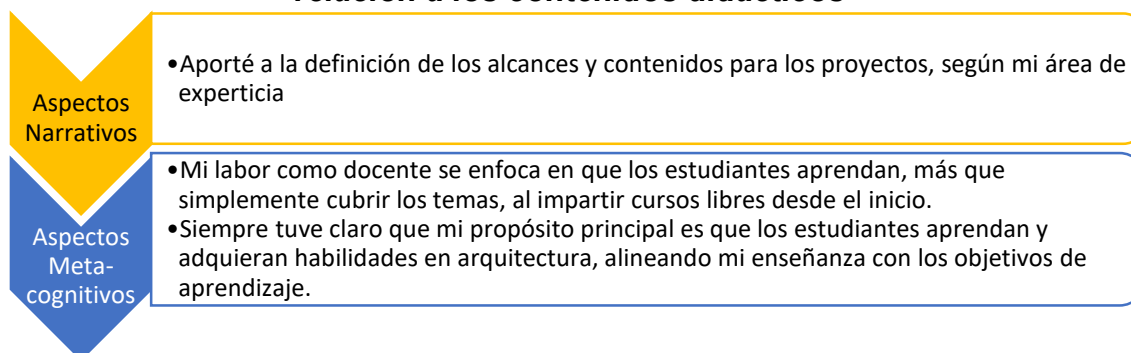
Además de las interacciones directas con los estudiantes, también colaboré con los profesores titulares para definir ejercicios, instrucciones y críticas de manera que fueran complementarias. Nos reuníamos para discutir los avances de los estudiantes y compartir ideas sobre cómo abordar los desafíos que surgían en la clase. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 48)

Aspectos Cognitivos:

Este semestre para mí fue más de observar lo que se hacía en la clase, y seguir lo que se había hecho el semestre anterior (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 12)

Respecto a los contenidos didácticos, el profesor tiene la creencia de que, más que cubrir un temario, lo que importa es que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias que necesitan, identificándose, en esta línea, algunos aspectos tanto narrativos como metacognitivos en su pensamiento didáctico:

Figura 42.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos sobre los que reflexiona el Profesor Principiante VL en relación a los contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante VL concibe que su rol como docente es el de colaborar en la selección y organización de los contenidos, a partir de su área de experticia, procurando que, más que aprender un listado de temas, los estudiantes adquieran habilidades:

Aspectos Narrativos:

...se nos ha pedido a todos los docentes de los talleres integradores de diseño que desde nuestras especialidades definamos los alcances de trabajos y contenidos para cada diseño. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 54)

Aspectos Metacognitivos:

Creo que sobre todo lo de dar cursos libres desde el inicio me hizo pensar que lo que tenía que hacer como docente es que los estudiantes aprendan, no necesariamente cubrir los temas. (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 3)

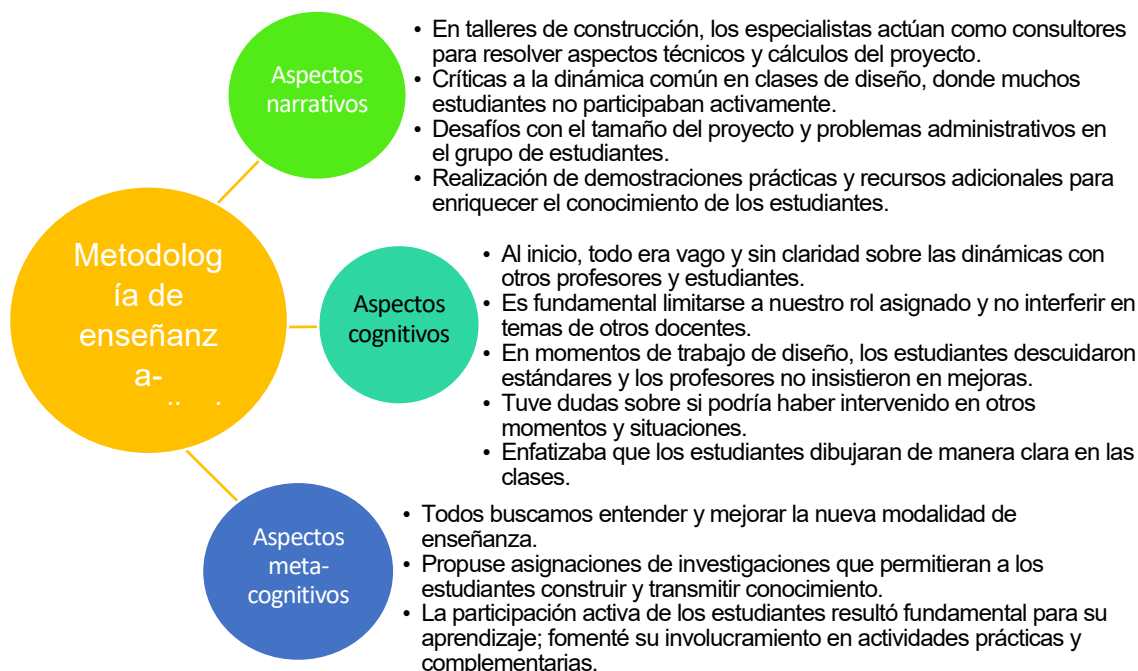
Siempre tuve claro que mi objetivo principal como docente era que los estudiantes aprendieran, y no solo se limitaran a cubrir los temas. Por lo tanto, procuré alinear mi enseñanza con los objetivos de aprendizaje, buscando que los estudiantes adquirieran las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en el campo de la arquitectura... (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 3).

Desde la mirada de Cravino (2022), los contenidos en la enseñanza de la Arquitectura se han ido adaptando a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades de la sociedad en general, y para considerar el contexto de los estudiantes; en esa línea, la autora señala que se ha transicionado de una perspectiva más técnica a una más humanística, enfocada en la sostenibilidad, la responsabilidad social y otros temas afines, incorporando elementos tecnológicos y adaptándose a los cambios globales.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje en la Carrera de Arquitectura, el profesor encuentra la presencia de diversos desafíos y dinámicas que afectan el proceso educativo. En algunos espacios de aprendizaje, el profesor se percibe como consultor, resolviendo aspectos técnicos y cálculos del proyecto, mientras que en otras asignaturas, asegura desempeñarse como especialista.

La docencia compartida ha sido, desde la perspectiva del Profesor Principiante VL, un desafío debido a las dificultades para encontrar consenso en algunos aspectos, por lo que se ha ceñido al rol que se le asigna y a respetar los roles de sus colegas, para evitar interferencias.

Figura 43.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona el Profesor Principiante VL en referencia a la metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Según el Profesor Principiante VL, las metodologías activas producen un mayor involucramiento en los estudiantes. Al respecto, un estudio desarrollado por Carcelén (2019) encontró que las metodologías activas tienen un impacto importante en la motivación de los estudiantes universitarios, siendo las relacionadas con el aprendizaje-servicio las que proporcionan una mayor influencia. Por otro lado, Gandia et al. (2021) identificó que los recursos materiales como maquetas, muestras de material, videos y otros, ayudan a que los estudiantes de Arquitectura refuercen sus aprendizajes. Asimismo, Fombella et al. (2019, p. 86) señalan que, "el foco real no debe ponerse únicamente sobre qué métodos didácticos emplean los docentes, si no qué implicaciones espaciales tienen, qué necesidades materiales demandan y qué modalidades organizativas se utilizan hoy en día".

Aspectos Narrativos:

Se tiene profesores especialistas también en las clases de talleres de construcción, esas clases son mucho más técnicas que las clases de diseño, pues las clases de diseño son mucho más creativas y que da juego a hacer muchas cosas, las clases de taller de construcción tiene que resolver cuestiones constructivas y se tiene más claro el papel de los especialistas como consultores o como quien se encarga de partes específicas del proyecto, sobre todo en los que se piden cálculos. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 9)

La dinámica común de las clases de diseño que yo he criticado, donde solamente se revisa los avances de los estudiantes, y la mayoría de los

estudiantes están sin hacer nada... (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 25)

De diseño 3 los aprendizajes como docente fueron más bien en cosas que se debe cuidar o mejorar que no resultaron como se esperaba con el grupo de estudiantes, por ejemplo, el tamaño del proyecto, el grupo de estudiantes por cuestiones administrativas en su mayoría tenía muchos problemas (el sistema de matrícula de cierta manera separa a los grupos de estudiantes). (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 35)

Realicé demostraciones prácticas en clase y proporcioné recursos adicionales, como tutoriales y ejemplos de referencia, para ayudar a los estudiantes a ampliar su conocimiento y habilidades en este campo. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 49)

El profesor reflexiona sobre diferentes aspectos de su experiencia docente. En primer lugar, destaca la presencia de especialistas en las clases de talleres de construcción, que se caracterizan por su enfoque técnico y resolución de cuestiones constructivas, lo que hace más claro el papel de los especialistas como consultores o encargados de aspectos específicos del proyecto, especialmente en aquellos que involucran cálculos.

Por otro lado, critica la dinámica común en las clases de diseño, donde solo se revisan los avances de los estudiantes y muchos de ellos no participan activamente. En el contexto de su experiencia en el curso “Diseño 3”, identifica aprendizajes como docente, resaltando aspectos a mejorar relacionados con el tamaño del proyecto y los problemas administrativos que afectaron al grupo de estudiantes debido al sistema de matrícula.

Para mejorar la enseñanza, el profesor asegura haber realizado demostraciones prácticas y proporcionar recursos adicionales, como tutoriales y ejemplos de referencia, para enriquecer el conocimiento y habilidades de los estudiantes en el campo de estudio.

Aspectos Cognitivos:

Para mí era muy vago todo, nada claro, por no tener realmente referentes, por no entender cómo iba a ser las dinámicas de mis intervenciones, ni las dinámicas con los demás profesores, ni con los estudiantes. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 6)

Es importante que nos limitemos al rol que se nos asigna, porque al ser arquitectos todos incluyendo los especialistas, a veces tendemos a querer revisar o explicar temas que le corresponden a otro profesor (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 7)

en la parte de trabajo de diseño los estudiantes dejan las cosas a como salga sin cuidar estándares y los profesores no es que insistan en que trabajen mejor en esos momentos. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 16)

Me quedaron dudas si pude haber intervenido en otros momentos. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 15)

...lo que enfatizaba en las clases era en que se dibujara claro... (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 13)

Como parte de los aspectos cognitivos manifestados por el Profesor Principiante VL, se observa una percepción de falta de claridad y referentes, tanto en las dinámicas de sus intervenciones como en las interacciones con otros profesores y estudiantes. Asimismo, reconoce la importancia de limitarse al rol asignado y evitar revisar temas que corresponden a otros docentes, debido a su formación como arquitecto.

El profesor identifica que, en el trabajo de diseño, los estudiantes descuidan estándares y los profesores no insisten en mejoras en ciertos momentos. Además, declara algunas dudas sobre si podría haber intervenido en otros momentos. También enfatiza la importancia de que los estudiantes dibujen de manera clara, para mejorar la calidad de sus trabajos. En general, el profesor deja ver su proceso de reflexión sobre su desempeño docente y su compromiso en mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

Aspectos Metacognitivos:

Aún siento que todos estamos tratando de entender y mejorar esta modalidad. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 8)

...un poquito más de o utilizar otro tipo de método verdad eh asignación también de investigaciones algunas investigaciones puntuales siempre obviamente del mismo caso verdad pero un poco más que se involucre el alumno o sea que esté él creando vuelva a estar construyendo adecuadamente ese conocimiento y sea él el que lo esté más bien al investigar que lo esté transmitiendo. (Profesor Principiante VL, entrevista a profundidad, párr. 13)

Me di cuenta de que la participación activa de los estudiantes era fundamental para su aprendizaje. A través de actividades prácticas de dibujo y otros enfoques complementarios, buscaba fomentar su participación y motivarlos a aprender de forma más efectiva (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 4).

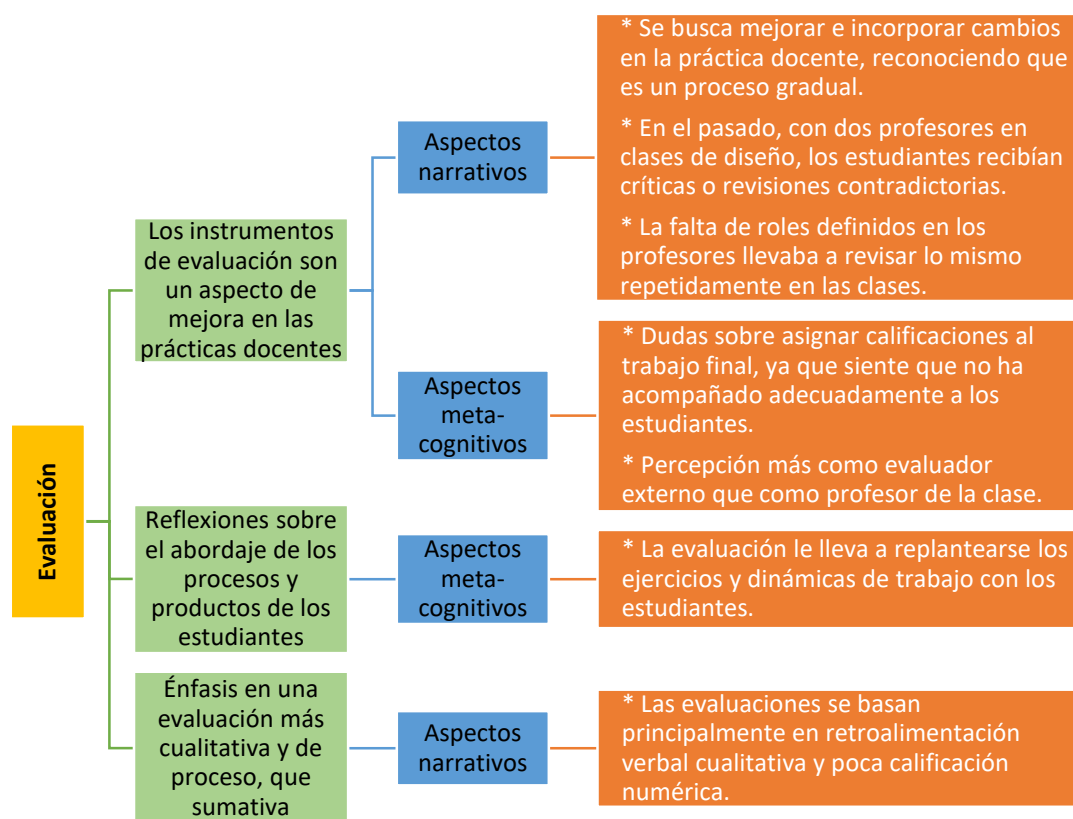
Dentro de los aspectos metacognitivos, el profesor reconoce, primero, que tanto él como otros profesores están en un proceso de entender y mejorar la modalidad de enseñanza. Si bien la entrevista se diseñó particularmente para identificar las teorías declaradas de los profesores, también aportó a identificar elementos relacionados con el pensamiento didáctico y nivel de reflexión de

estos acerca de su práctica docente; en el caso particular del Profesor Participante VL, la entrevista permitió registrar la utilización de métodos alternativos y asignaciones de investigación que involucren más a los estudiantes en la construcción y transmisión activa del conocimiento, al menos a nivel de discurso.

Al analizar el caso ficticio de la Profesora Maylin, destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes para su aprendizaje y menciona que, como parte de sus clases, fomenta la intervención a través de actividades prácticas y enfoques complementarios, con el objetivo de motivarlos y mejorar su aprendizaje de manera más efectiva. Estos aspectos reflejan su conciencia de la relevancia de adaptar su enfoque pedagógico y buscar estrategias que impulsen el desarrollo y mayor involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

La evaluación fue una de las categorías donde más elementos se identificaron, principalmente en cuanto a lo narrativo, denotándose reflexiones en torno a los instrumentos de evaluación, la importancia de la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, y acerca de las formas en que valora los procesos y productos de sus estudiantes (Figura 15).

Figura 44.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona el Profesor Principiante VL sobre la evaluación



Fuente: Elaboración propia

El profesor destaca que los instrumentos de evaluación son una vía de mejora en las prácticas docentes, buscando incorporar cambios de forma gradual. Además, reflexiona sobre la necesidad de evitar críticas contradictorias a los estudiantes al tener dos profesores en clases de diseño en el pasado. Reconoce que la falta de roles definidos para cada profesor ocasionaba, principalmente al iniciar con esta dinámica de docencia compartida, algunas repeticiones innecesarias en las revisiones de los proyectos de los estudiantes. Estos aspectos narrativos guían su enfoque en mejorar el proceso de evaluación y clarificar roles para una enseñanza más efectiva:

...durante este periodo se intentó mejorar o incluir (por ejemplo mejorar instrumentos de evaluación) y sabiendo que es un proceso y que no vamos a tener todo de golpe, pero si poco a poco ir mejorando o incorporando en la práctica docente. (Profesor Principiante VL, Análisis de caso, párr. 10)

Antes cuando se tenía en una misma sección dos profesores en las clases de diseño arquitectónico, los estudiantes sentían que cada docente al revisarle le decía cosas contrarias a lo que decía el otro profesor, además de no entender que están trabajando con sistemas complejos donde al hacer un cambio afecta a todo lo demás del proyecto y que al revisar con otro docente de forma intercalada podrían estos cambios hacer que todo el sistema tenga que replantearse pudiendo tener opciones de usar soluciones que antes no calzaban bien. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 30)

...al no tener los profesores un rol definido también se revisaba sobre lo mismo... (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 30)

En términos metacognitivos, el Profesor Principiante VL se cuestiona sobre asignar calificaciones al trabajo final debido a la falta de acompañamiento cercano a los estudiantes, y percibe su rol más como un evaluador externo que como el profesor de la clase. Estas reflexiones lo llevan a replantear su enfoque evaluativo y a buscar una mayor implicación en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes:

A veces se me ha preguntado si al trabajo final quisiera darles notas, pero siento que, al no haberles acompañado de cerca, ni llevados al ritmo que para mí sería mejor, no puedo darles una nota si sé que no he hecho todo lo que debería yo para poderles exigir un resultado como quisiera. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 44)

Me siento casi como un evaluador externo y no tanto como un profesor de esa clase. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 46)

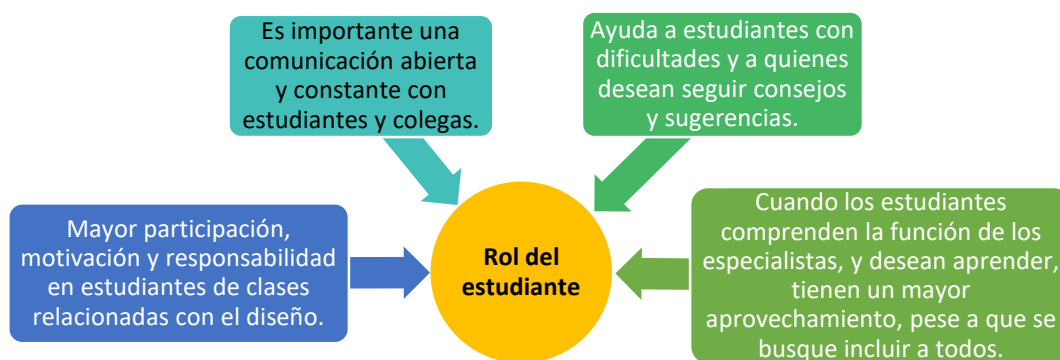
En esa línea, el profesor medita sobre cómo abordar los procesos y productos de los estudiantes, especialmente en términos meta-cognitivos. La evaluación le ha llevado a replantear los ejercicios y dinámicas de trabajo con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje de sus alumnos:

...en evaluación a mí me hace pensar en cómo abordar distinto los ejercicios o productos de proceso, y ver cómo cambiar las dinámicas de trabajo con los estudiantes. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 55)

El Profesor Principiante VL asegura enfocar las evaluaciones en una perspectiva cualitativa y de proceso, priorizando la retroalimentación verbal en lugar de calificaciones numéricas. Su enfoque se centra en valorar el progreso y el desarrollo de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, buscando una evaluación más significativa y formativa (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 44).

Para el profesor, la comunicación abierta y constante con los estudiantes es muy importante; asimismo, señala que los estudiantes que quieren aprender, saber aprovechar más que los demás.

Figura 45.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos y metacognitivos respecto a los cuales reflexiona el Profesor Principiante VL en torno al rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

El profesor destaca una mayor participación, motivación y responsabilidad en estudiantes de clases relacionadas con el diseño. Además, resalta la importancia de mantener una comunicación abierta y constante tanto con los estudiantes como con los colegas:

Aspectos Narrativos:

En diseño 2 me gustó mucho la participación que tuve, la sentí de más provecho. *El grupo*

de estudiantes lo sentí más motivado y más responsables en general. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 40)

Aspectos Metacognitivos:

A lo largo de esta experiencia, aprendí la importancia de la comunicación abierta y constante con los estudiantes y los demás profesores. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 58)

El profesor busca ayudar a los estudiantes con dificultades y a aquellos que desean seguir consejos y sugerencias para mejorar su desempeño académico. Además, destaca que los estudiantes que comprenden la función de los especialistas y tienen el deseo de aprender pueden aprovechar más las oportunidades educativas. Sin embargo, reconoce la importancia de encontrar formas de incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, independientemente de su nivel de comprensión. Estos aspectos reflejan la preocupación del profesor por apoyar a sus estudiantes y brindarles una experiencia educativa significativa:

Aspectos Narrativos:

...he intentado ayudar lo máximo posible a los estudiantes que tienen dificultad e incluso a los que van muy bien a mejorar, pero siempre a aquellos que tienen deseo de seguir consejos y a seguir las sugerencias que se les da. ((Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 47)

Aspectos Metacognitivos:

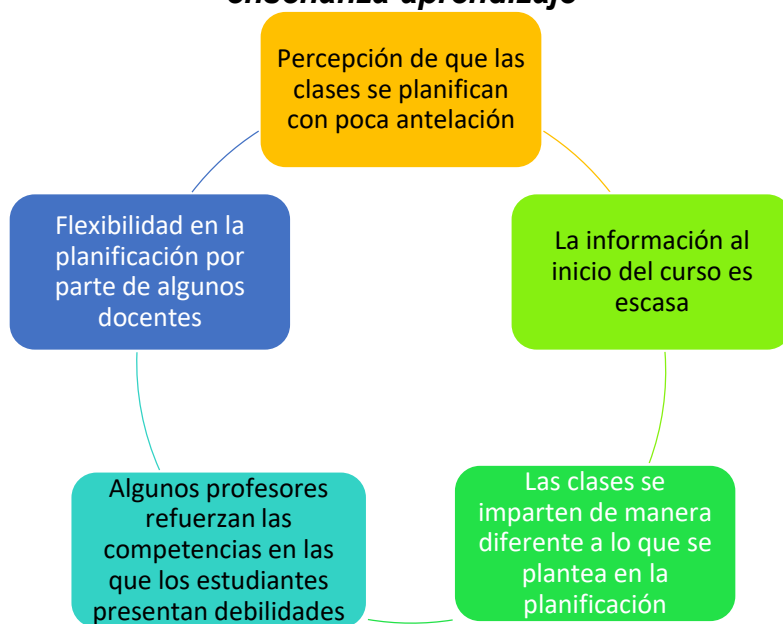
Los estudiantes que logran entender mejor la función de los especialistas, y que quieren aprender sabrán aprovechar aun más que los demás estudiantes, pero los profesores debemos buscar como hacer incluir a todos los estudiantes. (Profesor Principiante VL, Diario reflexivo, párr. 59)

III. Teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante VL

En este apartado se presentan las evidencias de las teorías en acción demostradas por el Profesor Principiante VL tanto en los comentarios de los estudiantes de la Carrera de Arquitectura que participaron en el grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas.

Tal como se ha venido llevando a cabo la presentación de los resultados en los apartados anteriores, en este epígrafe se organizan las teorías en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje, y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado, y finalizando con las evidencias de lo manifestado por los estudiantes y/o lo encontrado durante las observaciones.

Figura 46.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante VL en torno a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la evaluación, el profesor muestra una discrepancia entre sus teorías declaradas y su práctica didáctica en relación con la planificación. A pesar de expresar un enfoque en la planificación y organización, se observa que, según los estudiantes, las clases se planifican con poca antelación, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza. Además, se reporta una escasez de información al inicio del curso, lo que sugiere que la comunicación y preparación previa no están alineadas con las teorías proclamadas por el docente:

...al principio no ni siquiera tienen el sílodo la clase de elaborado y a veces las primeras semanas son como de no empezamos con un tema pero no

sabemos qué es lo realmente lo que vamos a ver en durante toda la clase o algo así... no sabemos qué es lo realmente lo que vamos a ver en durante toda la clase... no sé si es que les dan la clase hasta el último momento o o no sé si no sabían que iban a esa clase y se las se la asignan entonces al principio no ni siquiera tienen el sílabo la clase de elaborado y a veces las primeras semanas son como de no empezamos con un tema pero no sabemos qué es lo realmente lo que vamos a ver en durante toda la clase o algo así... (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 4)

En esa línea, según los estudiantes, las clases son impartidas de manera diferente a lo que el profesor plantea en la planificación:

...se corre tal vez alguna semana la fecha estipulada y entonces cuando se pierde la línea del

sílabo... (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 5)

...hay unos que tienen el sílabo pero está en la clase totalmente diferente a lo que dice el sílabo entonces depende muy personalmente del docente... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 6)

No obstante, así como se identificaron discrepancias, también se encontraron coherencias entre las teorías declaradas y las teorías en acción del Profesor Principiante VL, principalmente en cuanto a la aplicación del criterio de flexibilidad, en función de diversos factores, como por ejemplo, la necesidad de reforzar algunas competencias en los estudiantes, según las debilidades que presentan:

...hay en situaciones como que los estudiantes solicitan más tiempo o que ellos tienen imprevistos o tienen una dinámica diferente a la que estás estipulada en el sílabo. (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 6)

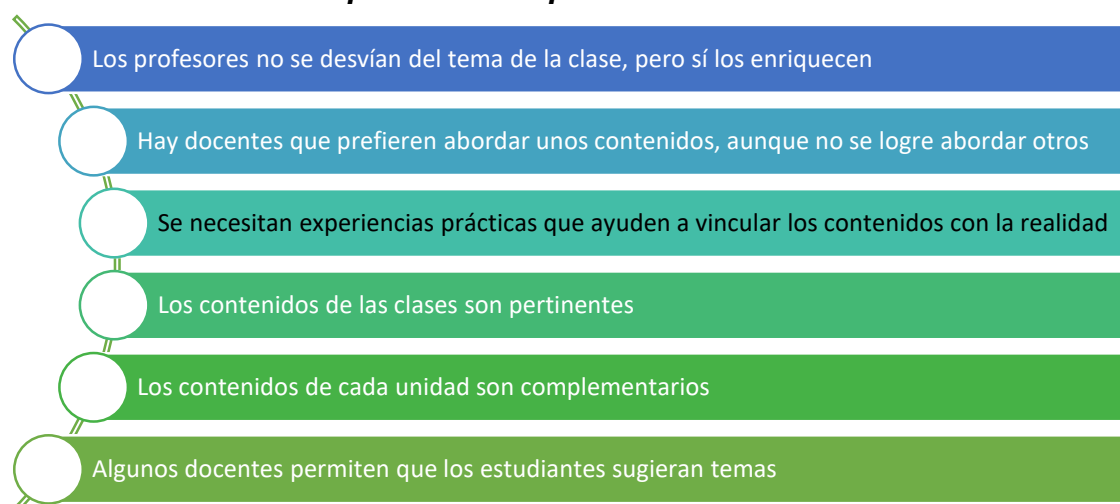
...sea por pandemia o porque no siempre se puede deshacer todos los temas en el semestre el estudiante llega con vacíos a la a la clase subsiguiente y sucede que muchos docentes son súper empáticos y dedican tiempo para que el estudiante refuerce y otros no y entonces hoy es cuando se ve materialidades entonces depende mucho del docente que uno lleve las clases para decir que el estudiante sí tiene mal las competencias. (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 10)

...el maestro decide que nos va a ayudar porque nos mira deficiente en algunas cosas ahí el maestro me ha tocado que nos ha dicho les voy a dar este tema o les voy a quitar este tema si ha pasado. (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 5)

En relación a la flexibilidad en el proceso de planificación didáctica, Carrillo y Benavides (2021), a partir de un estudio sobre las percepciones de los profesores respecto a la flexibilidad curricular, plantean que la implementación de principios como este son bastante escasos en la docencia, aunque necesarios, por lo que resulta necesario mejorar la difusión y formación docente al respecto.

Por otro lado, Coronado (2022) también comenta que dicha flexibilidad, así como la capacidad de adaptación y plasticidad de los profesores, produce importantes aprendizajes que les llevan a actuar con un mayor nivel de análisis, abstracción y complejidad, así como a tomar decisiones de manera más ética, para aportar a la superación de barreras en el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 47.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante VL respecto a los contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los contenidos, como se aprecia en el diagrama sagital anterior, de manera general se identifican como pertinentes y organizados según su nivel de complejidad. De acuerdo con los estudiantes, aunque el profesor complementa los contenidos para enriquecerlos, no se desenfocan de los mismos:

...siempre trata de darnos lo que necesitamos para que podamos desenvolverla como arquitecto no siento yo que nos coloquen temas que no nos vayan todo sirve verdad pero que no nos vayan a servir a la hora de practicar nuestra carrera... (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 28)

...nosotros cruzamos por semestres y es un periodo bastante extenso entonces igual se acomoda dicho contenido en cuanto a tres periodos prácticamente en esas periodos hubo unidades en esas periodos se va o sea el contenido es complementario uno con el otro para lograr al final lo

que sí es ya el proyecto final... (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 25)

...las clases que llevamos algunas están enfocadas en diseño y otras en planificación entonces van a lo que van no nos desvían del tema también en esas clases se toman temas de otro tipo para que nosotros podamos recordar y que esos temas estén relacionados. (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr., 9)

En línea con lo anterior, se encontró que los profesores prefieren abordar algunos contenidos por encima de otros (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 30); asimismo, y en línea con el criterio pedagógico de flexibilidad, se identificó que algunos docentes permiten a sus estudiantes, sugerir ciertos temas, según sus necesidades e intereses:

Personalmente también he tenido esa ese esa situación en donde los licenciados nos preguntan si necesitamos algún tema impartir que él no haya tomado en cuenta entonces si nos han sugerido. (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 54)

Pese a lo anterior, se reconoce, principalmente según los estudiantes, que existe la necesidad de mejorar la vinculación entre la teoría y la práctica. A partir del grupo focal con estudiantes de Arquitectura se encontró que la falta de laboratorios para aplicar los contenidos teóricos en la rama de construcción genera vacíos en sus aprendizajes y dificulta la comprensión práctica de los contenidos:

...depende de la rama en la acá en la carrera porque un área que siento que está bastante débil a nivel de taller es construcción es sí en clase nos dan contenidos teóricos bastante actualizados bastantes apegados a la realidad pero no hay laboratorios donde uno pueda comprobar como tal esos contenidos y y quedan esos vacíos porque como es algo tan tan práctico construcción que implica la construcción entonces el estudiante sí con lo que nos enseñan en clase pues podemos defendernos según los proyectos que nos piden pero sí queda bastante vacío... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 19)

De manera general, se observa que el Profesor Principiante VL muestra una buena dirección en su enfoque didáctico, pero puede beneficiarse de equilibrar la cobertura de temas y enfocarse en proporcionar experiencias prácticas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, ya que se identifica una tendencia del profesor a enfocarse más en ciertos temas que en otros, lo que podría limitar la amplitud del conocimiento impartido.

Por otro lado, es positivo que el profesor permita la participación de los estudiantes en la elección de temas, lo que puede aumentar su interés y motivación en el aprendizaje. Se destaca la necesidad de integrar experiencias prácticas en la enseñanza, ya que esto podría ayudar a los estudiantes a

conectar los contenidos con situaciones reales y aplicarlos de manera más efectiva.

Figura 48.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante VL sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje, se encontró que estas aportan a las competencias de los estudiantes, lo cual es percibido por estos últimos, existiendo un equilibrio entre métodos que implican un trabajo individual como colectivo, tal como declaró el Profesor Principiante VL en las entrevistas y en su programación didáctica o guía docente, como puede evidenciarse en la tabla 1:

...creo que sí he aprendido lo que está o sea la he ganado las competencias que han se han propuesto en el sílabo igual en la clase conforme a la metodología que emplea también ya cada maestro. (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 56)

...la verdad que sí creo que la metodología que se está empleando pues si si va de acorde a lo que a la expectativas tanto de uno como de la clase. (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 57)

...me han ayudado las veces que se ha cambiado de de manera la metodología pues siento que sí ha dado buenos resultados. (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 58)

Creo que eso depende mucho de la clase y el tipo de maestro porque si hay clases en los que trabajamos más individualmente y probablemente

sea para que uno pueda adaptar todo ese conocimiento a su manera de trabajar la manera de trabajar propia y también hay clases en donde ya se trabaja en equipo... (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 44)

En las clases que he cursado últimamente en estos dos años me he llevado la experiencia de que si dejan las clases las hacen como un híbrido una parte la trabajamos de manera individual y una gran parte también se trabaja de manera grupal... (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr.45)

Desde este contexto, puede afirmarse que existe una coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción por parte del profesor, respaldado por los estudiantes que participaron en el grupo focal (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 36), identificándose en esta línea una variedad de métodos, uno de los cuales es la lección magistral, la cual es empleada tanto por él como por sus estudiantes (Figura 20).

Figura 49.- Desarrollo de una exposición por parte de una de las estudiantes del Profesor Principiante VL



Fuente: Sesión de observación de una de las clases del Profesor Principiante VL

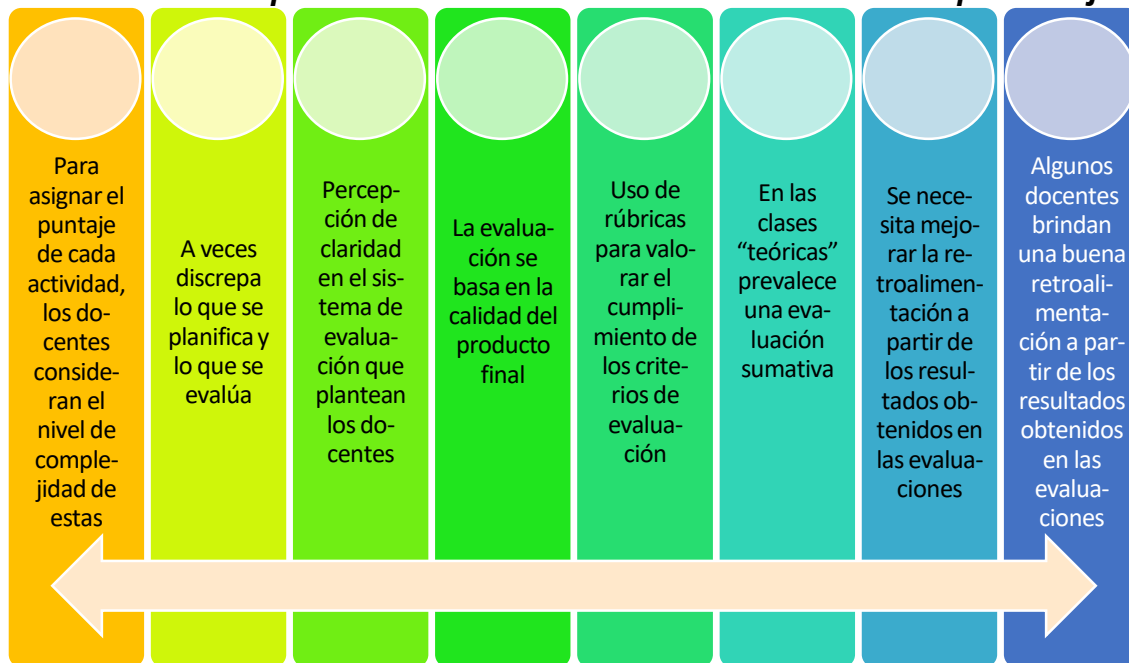
En cuanto a metodología, también se mantiene la postura de flexibilidad por parte del profesor, quien permite a los estudiantes sugerir cómo hacer las clases más dinámicas, pese a que para muchos espacios de aprendizaje, las herramientas se encuentran desactualizadas:

...me ha tocado unas dos veces que a veces el arquitecto siente como que está un poco estancado y que mira que nosotros no avanzamos entonces sí dice buenos jóvenes qué me sugieren cómo podemos dinamizar la clase o cómo podemos mejorar en estos puntos... (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 53)

...era un poco deficiente y a veces sí era algo un poquito atrasado no era tan actualizado y como son software entonces esas cosas tienen se van

actualizando... (Inf-1, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 21)

Figura 50.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante VL en relación a la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

La evaluación es uno de los aspectos en los cuales se identifican algunas incoherencias entre las

teorías declaradas por el Profesor Principiante VL y sus teorías en acción; por un lado, el profesor plantea que su sistema de evaluación es continuo y más cualitativo; no obstante, según los estudiantes, en clases de corte más teórico, prevalece una evaluación sumativa:

...no siempre lo que dice el sílabo es lo que ellos evalúan si muchas veces estuvieron que mandar notas a coordinación justamente para reclamar eso de que no había una caridad al momento de hacer las evaluaciones... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 64)

...en clases más teóricas realmente siento que valoran valoran bastante más el contenido que se cumpla con el contenido. (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 77)

Lo más común es que le dé la nota nada más del examen con eso la mayoría nos da la nota del examen que las clases teóricas claro a las prácticas pues nada en la clase teórica lo más que hacen es nota el examen pero nada de acumulativo. (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 91)

En contraste, también se observó estudiantes que consideran que el sistema de evaluación que emplea el profesor es muy claro, que considera la complejidad de las actividades de aprendizaje, y que se basa en la calidad del producto final (Figura 20):

...en las clases talleres realmente eh evalúan el aprendizaje es si no se ve un producto de calidad al final de la clase decente que cumple con las expectativas por mucho que haya cumplido con el contenido de clase de entregar y la persona se reprueba... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 77)

...yo nunca he tenido problemas considero que cuando presentan el sílabo ahí está claro que va a valer cada cada punto de lo que vayamos realizando entonces yo sí percibo verdad que el sistema de evaluación que empleamos profesores está claro... (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 63)

...ahorita en este último año realmente sí he visto que han mejorado un poco más de esa claridad justamente por problemáticas que hubieron en años anteriores... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 64)

Yo creo que ellos toman en cuenta el nivel de dificultad de la actividad... creo que incluyen cuánto va a costar esa actividad y cuánto tiempo nos va a llevar... (Inf-4, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 62)

Figura 51.- Momento de revisión conjunta entre el profesor principiante VL, la profesora experimentada y otra de las profesoras principiantes asociadas



Fuente: Sesión de observación de una de las clases del profesor principiante VL

Se encontró que, en coherencia con las teorías declaradas por el profesor, uno de los instrumentos que emplea para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes es la rúbrica (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 81), la cual ofrece a los estudiantes, los criterios que se toman en cuenta para que el profesor emita su juicio.

Finalmente, si bien algunos estudiantes consideran que el profesor brinda una buena retroalimentación a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones, aún se necesita mejorar en este sentido:

Hace poco es que tuve un docente para diseño 2 que él si realmente se tomó el tiempo de hacer una evaluación bien puntual individual para cada alumno donde marcaba cada ítem en lo que uno podía mejorar en lo que uno había acertado... (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 74)

...tuve docentes que sí me dieron por lo menos un preámbulo de cómo voy a mis calificaciones... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 90)

...he visto docentes también hacen hasta estrategias para tener más acumulativo y que los estudiantes tengan la oportunidad de aprobar cuando hay amenaza de que se le quede un número muy muy significativo pero no son en clases talleres como tal sino que a veces son clases un poco más y como sistema estructurales o teóricas... (Inf-3, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 94)

...miro mi nota y tal vez sí quiero saber cómo mejorar tendría que ir a buscar al maestro y de decirle tengo derecho a que me explique por qué saqué esa nota pero eso en la mayoría de casos uno no lo hace porque una no quiere molestar... (Inf-5, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 83)

No sé si en parte eso tal vez sea como alguna técnica también para evitar el desánimo del estudiante al ver tal vez una nota baja y que este o sea pueda desertar la clase entonces no sé si él a veces el no dar nota también un seguimiento de las mismas calificaciones para que el estudiante pueda evaluarse sea bueno o sea malo o dependiendo o sea como si es una técnica esta devaluación por parte del mismo del mismo docente (Inf-2, Grupo focal con estudiantes de Arquitectura, párr. 66)

Luego de poner en contraste las teorías declaradas por el Profesor Principiante VL, su nivel de reflexión en cuanto a su pensamiento didáctico, y sus teorías en acción, resultan evidentes algunas coherencias, así como otras incoherencias.

A lo largo del discurso del profesor se identificó una prevalencia de la aplicación del criterio flexibilidad, tanto respecto a la programación didáctica (guía docente) como en la práctica docente, lo cual fue respaldado por los propios estudiantes,



quienes aseguraron que el profesor les permite sugerir cambios en cuanto a contenidos y metodología.

Un aspecto donde se reconoció la necesidad de mejorar tiene que ver con establecer claramente cuál es el rol que debe desempeñar el profesor, ya que aunque se reúnen para consensuar algunos aspectos de las clases, en ocasiones las revisiones de los proyectos se realizan sobre otras observaciones ya realizadas por colegas.

Para ilustrar con mayor detalle estas coherencias e incoherencias, se ha preparado la tabla 3, donde se enlistan las principales teorías declaradas, aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos, y las teorías en acción, en función de las categorías de análisis: planificación, contenidos, metodología y evaluación, además de las concepciones y creencias acerca del rol del estudiante, el conocimiento, la formación pedagógico-didáctica y la investigación educativa.

IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

A continuación se presenta una tabla en la que se contrastan las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico del Profesor Principiante VL, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales de análisis.

Tabla 50.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante VL

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
I. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- La planificación se realiza en consenso con los colegas, aunque aún con dificultades. - Busco flexibilidad en la planificación. - Considero características de la asignatura y estudiantes. - Procuro coherencia entre elementos.	- Observo lo realizado en periodos anteriores. - Identifico falta de claridad sobre mis roles al inicio. - Destaco la importancia de comunicación con colegas.	- Percepción de poca planificación previa. - Escasa información al inicio. Imparten distinto a lo planificado. - Algunos refuerzan competencias débiles. - Existe flexibilidad en algunos docentes.
II. Contenidos	- Los contenidos se organizan y secuencian por complejidad. - Priorizo unos sobre otros. - El énfasis en contenidos depende de los docentes.	- Enfatizo el aprendizaje sobre cubrir temario. - Busco adquisición de habilidades. - Colaboro en definir contenidos desde mi experticia.	- Se necesitan experiencias para vincular teoría y práctica. - Prefieren abordar algunos contenidos. - Los estudiantes pueden sugerir temas. - Los contenidos son pertinentes.
III. Metodología de enseñanza-aprendizaje	- Uso proyectos, estudios de casos, aula invertida. - Busco adaptar las clases. - La dinámica común es pasiva para muchos estudiantes.	- Reconozco la importancia de participación activa de estudiantes. - Me replanteo ejercicios y dinámicas de trabajo.	- Equilibrio entre trabajo individual y grupal. - Herramientas desactualizadas. - Los estudiantes pueden sugerir mejoras.

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
			- Metodologías desarrollan competencias.
IV. Evaluación de los aprendizajes	- Aplico evaluación continua, con lista de cotejo y rúbricas. - La coevaluación aumenta el involucramiento.	- Me cuestiono mi rol en la evaluación final. - Replanteo procesos y productos. - Las evaluaciones se basan en retroalimentación cualitativa.	- En clases teóricas predomina evaluación sumativa. - Se necesita más retroalimentación. - Algunos docentes dan buena retroalimentación. - Uso de rúbricas.
V. Rol del estudiante	- Los estudiantes que comienzan son más dependientes. - El empleo afecta el involucramiento estudiantil.	- Destaco comunicación abierta con estudiantes. - Ayudo a estudiantes con dificultades.	- Mayor participación en clases de diseño. - Los que entienden al docente aprovechan más.
VI. Percepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje	El conocimiento se construye, pero también se transmite.		
VII. Percepciones sobre la formación pedagógico-didáctica	La formación permite la reflexión colectiva y mejora continua.		
VIII. Percepciones sobre la investigación educativa	La investigación genera nuevo conocimiento.		

Fuente: Elaboración propia



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento
Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de
Honduras”*

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez



9.1.2 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Odontología

9.1.2.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Experimentada L

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en una Profesora Experimentada del Departamento de Odontología

La Profesora Lila (en adelante denominada como “Profesora Experimentada L”) pertenece desde hace más de 5 años al Departamento de Odontología en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula. Posee el grado de Doctora en Educación y se desempeña como docente a nivel de pregrado en asignaturas como Ortodoncia I, entre otras.

A continuación se analizan las teorías declaradas, nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico de la profesora, así como sus teorías en acción, con el propósito de identificar las coherencias e incoherencias que existen entre lo que la profesora dice que hace, y lo que en realidad realiza en sus prácticas docentes.

Para estudiar sus teorías declaradas, se ha analizado su discurso verbal y escrito, teniendo como fuentes sus declaraciones durante una entrevista semiestructurada, su programación didáctica, y una entrevista a profundidad. Para explorar su nivel de reflexión y aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos presentes en su pensamiento didáctico, se ha examinado el diario reflexivo de la profesora y su participación en un foro donde la profesora ha analizado un caso ficticio. Finalmente, para valorar las teorías en acción de la Profesora Experimentada L, se analizaron algunas sesiones de observación de clase y las declaraciones realizadas durante un grupo focal con estudiantes a los que atiende, así como el subtexto o teorías implícitas de la profesora mediante el análisis del caso ficticio.

I. Teorías declaradas por la Profesora Experimentada L

En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por la Profesora Experimentada L del Departamento de Odontología, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales



se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría “Planificación”

Figura 1.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La profesora enfatiza la reflexión y revisión previa de la planificación. Destaca utilizar su experiencia profesional para motivar e interesar a los estudiantes. Señala la importancia de mantenerse actualizada. La reflexión docente y la consideración de las particularidades de la asignatura son aspectos centrales en la planificación didáctica de calidad, según indican autores como Shulman (2005). A continuación, algunas declaraciones realizadas por la profesora:

“yo lo primero que hago es una reflexión. Eh esa reflexión va orientada precisamente a la interrogante que yo me hago eh qué debo de enseñar, cómo debo enseñar este contenido y cómo lo voy a evaluar” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada)

“me gusta estar muy como quien dicen al eh actualizándome o sea me gusta leer mucho en el campo la ortodoncia estoy en constantes capacitaciones en el área disciplinar” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada)

Figura 2.- Organización de contenidos y actividades en la programación didáctica.

FECHA DE EJECUCION	TEMA A DESARROLLAR	EVALUACION	RECURSOS
	PRIMERA UNIDAD	30 puntos Total	
Semana 1	- Conocer los estudiantes; por medio del Foro de presentación - Motivarlos a participar en el foro de cafetería y foro de consultas académicas - Presentación de programación y calendario de actividades		- Foro de presentación - Foro de cafetería - Foro de Consultas académicas - Foro de novedades
Semana 2 24-28 julio	- Historia de la Ortodoncia - Conceptos de la Ortodoncia	2 puntos	Video y documento PDF en el campus virtual
Semana 3 28-31 julio	Proporciones Aureas	2 puntos	Video y documento PDF en el campus virtual
Semana 4 1-7 agosto	- Fotografías Clínicas en Ortodoncia Extraorales - Toma de fotografías a 3 <u>Biotipos faciales</u> diferentes, <u>Normofacial</u>, <u>Dolicofacial</u>, <u>Braquifacial</u>	2 puntos	Toma de fotografías, con técnica adecuada, uso de cámara fotográfica.
Semana 5 8 -14 agosto	Trazar fotografías extra orales con análisis facial de <u>Arnett</u> y Berman e interpretación de fotografías extraorales Interpretar las fotografías clínicas Extraorales Conocer y realizar los parámetros del recortado de las fotografías Clínicas	2 puntos	- Cap. 13 análisis Clínico Facial de <u>Arnett y Bergman</u> - Juego de reglas. - Lápiz de colores - Fotografías recortadas - Regla milimétrica - Hoja de análisis - Presentación de PPT

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada L

Como indica la figura anterior, en la programación didáctica se aprecia una detallada organización de los contenidos y las actividades semana a semana, denotando la importancia conferida a la planificación sistemática y reflexiva declarada por la profesora en las entrevistas.

1.2 Categoría “Contenidos”

Figura 3.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

La profesora destaca emplear su experiencia profesional para motivar el interés en los estudiantes, estrategia que promueve el aprendizaje significativo, como indica Ausubel (2002). Asimismo, prioriza contenidos que faciliten el desempeño en otras asignaturas, en línea con la importancia de la interrelación curricular que postula Zabala (2008):

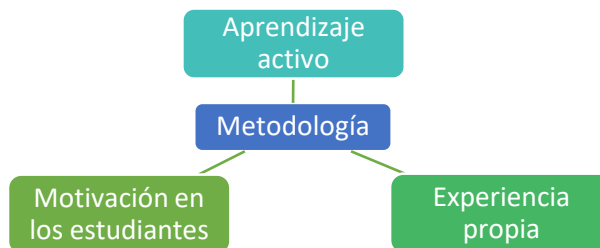
“Empiezo bueno si este tema tiene toda una toda una trayectoria histórica pues lo voy a voy a diseñar eh recursos y actividades que vayan orientadas a que el estudiante y una secuencia cronológica” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

“le he dado vuelta así le he dado vuelta al contenido para poder usar ese conocimiento de esto que le digo de la fotografía si esto que ellos puedan aprenderlo pero que también lo apliquen a la otra asignatura que llevan que se llama clínica integral” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

En la programación didáctica se observa una progresión coherente de los contenidos (Figura 2), comenzando por los más básicos, tal como lo ha declarado la profesora durante las entrevistas.

1.3 Categoría “Metodología”

Figura 4.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La profesora promueve el aprendizaje activo mediante prácticas vinculadas a situaciones reales, lo cual fomenta la significatividad, en línea con lo que plantean Brown et al. (1989). Asimismo, emplea su experiencia profesional para motivar el interés de los estudiantes, estrategia destacada por Vázquez et al. (2013). Se aprecia un pensamiento docente enfocado en metodologías activas y motivadoras:

“pero si yo los pongo a hacer una práctica y vuelvo y vamos a volver y vamos a ver esta fotos y miren y pongo a los muchachos es el hijo enfrente venga usted qué cara tiene esta persona, qué biotipo facial, cómo le ven la carita a esta otra mire y empiezo a hablar de las dimensiones áureas de una armonía facial con diferente forma de cara aún siendo redondita tiene una armonía facial siendo alargadita tiene armonía facial ellos ven diferente ah es cierto este braquifacial ya van viendo que era cuadrado entonces eso es como avivándoles el ojo” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

“Empiezo bueno si este tema tiene toda una toda una trayectoria histórica pues lo voy a voy a diseñar eh recursos y actividades que vayan orientadas a que el estudiante y una secuencia cronológica” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

Figura 5.- Detalle de actividades didácticas en la programación de la Profesora Experimentada L

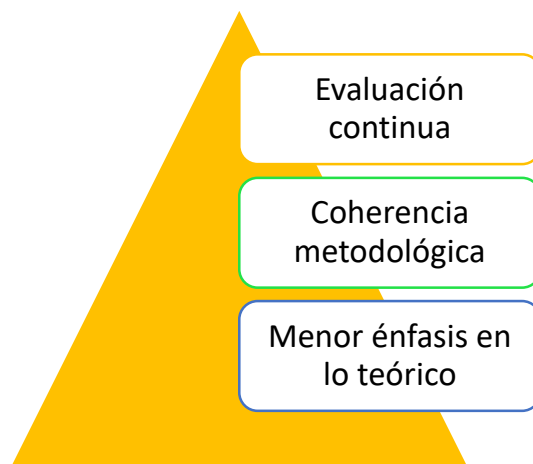
SEMANA 11 12-18 SEP.	Realizar los ejercicios de doblado de alambre	CLASE EN LABORATORIO PRESENCIAL	- Recurso humano - Plantilla de dobles de alambre - Pinza 2 picos - pinza 3 picos, - cortadora de alambre - marcador fino permanente - Alambre 0.32 y 0.36 acero
Semana 12 19-25 SEP	- Análisis de <u>Tatis</u> con radiografía Panorámica - realizar trazos para identificar de Asimetría usando radiografía panorámica	3 puntos CLASE EN LABORATORIO PRESENCIAL	- Radiografía panorámica - Regla milimetrada - transportador - Papel vegetal - Lápiz de colores
Semana 13 26 sep- 2 oct	Cefalometría de Jaraback	2 puntos CLASE EN LABORATORIO PRESENCIAL Evaluación Identificación de estructuras e interpretación Buscar artículo reciente relacionado con <u>Rx lateral</u>	- Artículo - Video

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada L

En la programación didáctica se describen diversas actividades participativas para cada contenido, denotando la importancia que la profesora confiere a las metodologías activas, lo que se alinea con lo que planteó durante las entrevistas.

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 6.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

La profesora aplica una evaluación continua integrada al proceso de enseñanza, lo cual es coherente con el nuevo paradigma evaluativo, que aborda Álvarez Méndez (2001). Además, alinea la evaluación con la metodología empleada, en consonancia con los planteamientos de Boud y Falchikov (2006). Asimismo, reduce el énfasis en lo teórico, priorizando la evaluación de habilidades y desempeños:

“yo lo primero que hago es una reflexión. Eh esa reflexión va orientada precisamente a la interrogante que yo me hago eh qué debo de enseñar, cómo debo enseñar este contenido y cómo lo voy a evaluar entonces partiendo de ahí hago una selección” (Profesora Experimentada L, entrevista semiestructurada)

“yo prefiero evaluarles esa práctica a ponerle un examen teórico que me va a hasta le puede pasar la respuesta el otro que está a la par y piensa que sí y que saque 100 entonces no yo prefiero evaluarles la práctica” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

Figura 7.- Sistema de evaluación en la programación didáctica

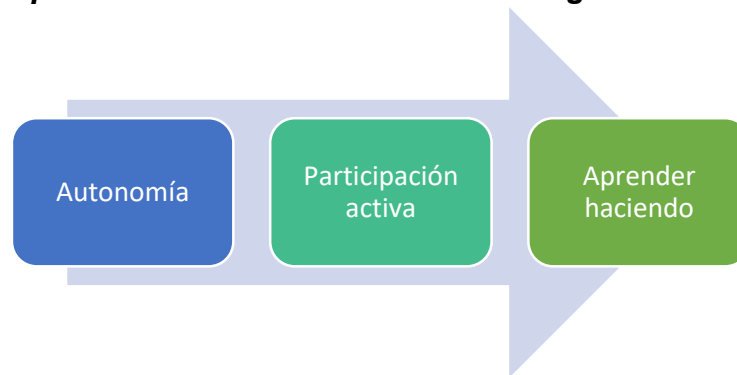
Actividad	Criterios de Evaluación	Puntaje Asignado
1. EVALUACIÓN EN LA PLATAFORMA	Rubrica para portafolio	1. 35
2. EXPOSICION		2. 5
3. ENTREGA DOBLADO DE ALAMBRES		3. 5
4. EXAMEN UNICO		4. 30
5. ELABORACION DE GANCHOS		5. 5
6. ELABORACION DE ARCO VESTIBULAR		6. 5
7. ACRILADO DE HAWLEY		7. 10
8. CURSO OPS		8. 5
9. EXAMEN DE REPOSICION		

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada L

Como se observa en la figura 7, en la programación didáctica se especifica la rúbrica como principal instrumento de evaluación vinculado a las actividades planteadas, lo cual no deja ver del todo una relación entre lo que declaró durante las entrevistas respecto a la importancia de la evaluación continua e integrada; asimismo, tampoco se detallan en la programación didáctica los criterios que considera para valorar las tareas de los estudiantes.

1.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 8.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia la categoría Rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

La profesora declara promover la autonomía de los estudiantes, su participación activa y el aprendizaje a través de la práctica, denotando así el rol que espera de ellos. Esto se vincula con un enfoque constructivista centrado en el estudiante como protagonista de su aprendizaje, como señala Coll (1990). Esto puede evidenciarse en sus respuestas a las entrevistas:

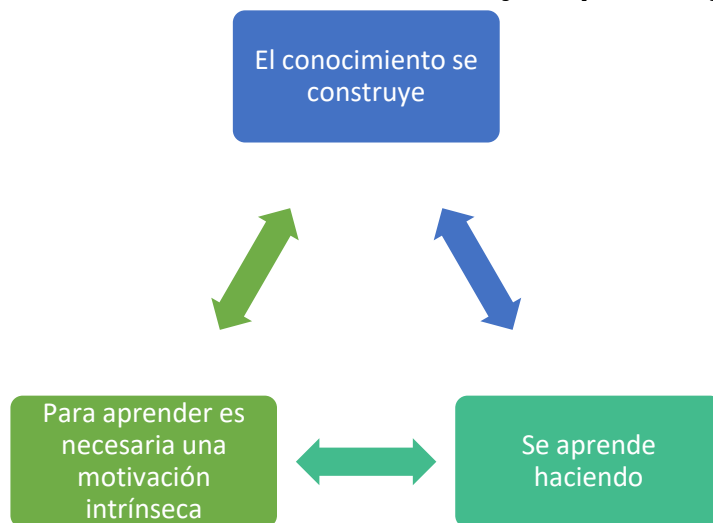
“en cuanto a lo de la autonomía que me mencionaba que me preguntaban eso tan importante porque recordemos que ellos al salir a sus servicios social van a tener que tomar decisiones de acuerdo al problema que trae el paciente y tienen que resolverle entonces ahí no va a haber alguien que esté encima diciéndole ahora hace esto ahora ellos tienen que saber decidir qué hacer entonces para eso se les prepara para poder tomar una decisión correcta de acuerdo al diagnóstico que ellos han observado en el paciente y aplicarle el tratamiento salen muy capaces la verdad.” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

“El rol del estudiante fijese que yo trabajo me gusta aprender haciendo y me ha funcionado entonces para mí el estudiante no es que se va a ir a sentar a ver qué le digo yo y que estén durmiéndose verdad sino que ese mismo tema que yo voy a impartir les doy una introducción y les explico cuáles son los objetivos de esa clase lo básico después hacemos una práctica” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

Como se observa en la figura 6, la programación didáctica de la profesora describe múltiples actividades prácticas y participativas para los estudiantes, lo cual es coherente con la importancia que atribuye a una participación activa de estos.

1.6 Categoría “Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje”

Figura 9.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

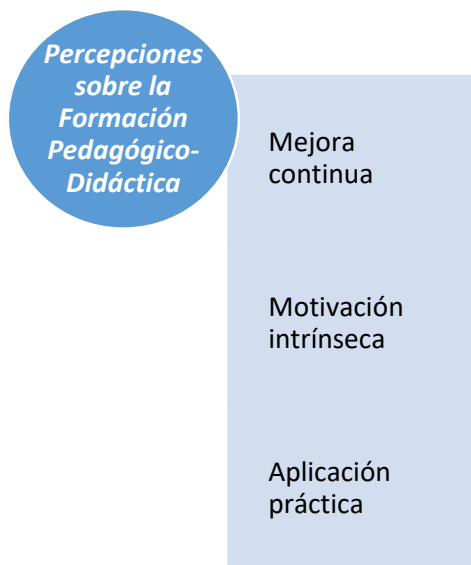
La profesora considera que el conocimiento se construye activamente. Promueve el aprendizaje experiencial y la motivación intrínseca. Su pensamiento es coherente con perspectivas constructivistas centradas en la actividad y el interés del alumno, como se evidencia a continuación:

“yo creo que las ambas porque yo transmito lo que yo sé a mí me contrata la universidad como docente pero en verdad yo soy odontóloga lo que voy a transmitir a ellos es ese conocimiento en esa área de la asignatura en la cual imparto en el caso mío doy ortodoncia yo soy ortodoncista doy la clase de ortodoncia estoy enseñándoles a ellos como diagnosticar maloclusiones [...] de hecho una de las prácticas que yo hago con ellos váyase ahí a la plaza y tómemele fotos a todo el que vaya pasando que tenga una cara cuadrada, una cara eh la largada y me vienen a decir qué biotipo facial tiene esta persona con solo estar sentados en la plaza entonces es para avivarles el ojo eh desde ahí ellos ya cuando llegan después ellos mismos ay este tiene este braquis facial es cuadrado este es normo facial ellos mismos o sea avivar el ojo para que sepan que biotipo facial es la persona y que si pueden de repente ver que hay un hábito sin necesidad a veces ni de abrir la boca dígame eso ya entonces que yo estoy preparando odontólogos para que si ellos pueden resolver está bien sino que lo remitan donde el especialista que corresponde pero fue por su ojo clínico por desarrollarles ese ojo clínico [...] Entonces se fue el construyéndoles les transmito lo que sé pero construyo su propia opinión” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

“creo Licenciada que uno trae un don y el que tiene ese don de enseñanza o ama su quehacer es más fácil que aprenda que le cuando ya le enseñan a uno pedagogía porque le repito a mí la universidad me contrata como profesor pero yo soy odontóloga y tengo el conocimiento de mi área pero como impartir al estudiante no me han enseñado porque es me contratan usted va a impartir ortodoncia porque es ortodoncista bueno pero y me preguntó la universidad si yo tenía cursos de pedagogía y no me preguntaron...” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

1.7 Categoría “Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica”

Figura 10.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada L considera que la mejora pedagógico-didáctica depende de la motivación intrínseca del profesor. Destaca la importancia de la mejora continua y de llevar a la práctica los aprendizajes. Su pensamiento es coherente con perspectivas como la andragogía y el aprendizaje a lo largo de la vida, el cual según Dave (1976, p.34), “no se produce solo en la niñez o juventud”, sino durante toda la vida del individuo. Según Knowles (1984), la andragogía se basa en la premisa de que los adultos están intrínsecamente motivados para aprender. Cuando se les da la oportunidad, los adultos desean mejorar sus habilidades y conocimientos de forma continua.

La profesora L muestra esta motivación intrínseca por mejorar su práctica docente, al mencionar que ha implementado nuevas estrategias pedagógicas aprendidas en cursos de formación. Su disposición para el aprendizaje permanente es coherente con los principios de la educación a lo largo de la vida. Muestra que la mejora docente no depende solo de factores externos, sino también de la motivación interna y el compromiso individual con el crecimiento profesional continuo:

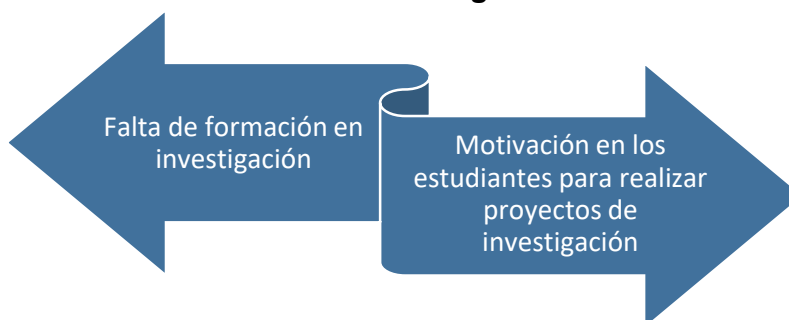
“Sí he hecho varios cambios después he estado en el curso de profesores mentores de docentes de la UNAH es impartido por especialistas pedagogos verdad y ha sido de mucha apertura o sea de abrirnos la mente porque en verdad como le decía no tenemos formación pedagógica y lo que se ha lo que nos han enseñado lo que cada cosita que nos van enseñando yo trato de implementarla en mi clase” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

“sí lo que le van enseñando lo que me han ido enseñando a mí yo trato de ponerlo en práctica y ha sido muy amplio en verdad que no me considero que estoy como inicié en la universidad no considero que estoy.” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

El procurar llevar a la práctica lo que aprende, ha llevado a la profesora a aplicar metodologías y estrategias didácticas y de evaluación que se alejan de los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la mera transmisión, como se evidencia en las figuras 5 y 7.

1.8 Categoría “Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa”

Figura 11.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada L en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

La profesora reconoce su falta de formación en investigación educativa; sin embargo, asegura que trata de motivar la investigación en sus estudiantes durante el servicio social. Su discurso denota interés, pero limitada formación en este ámbito:

“Mucha importancia claro que sí en todo lo que hacemos hay siempre algo que nos podría servir para investigar pero algo que les digo yo a ellos es esto a los estudiantes si ustedes ya saben ver maloclusiones ya saben diagnosticarlas u observarlas van a sus servicios social y van un año a ver la boca de toda la gente de esa comunidad lo mínimo que pueden hacer es en esos datos que ustedes llenan a diario de lo que le hicieron pueden sacar una investigación de ese pueblo donde van porque en Honduras carecemos de información en nuestros pueblos entonces precisamente yo ahorita estoy asesorando a un cipote que está en servicio social, haciendo una investigación del formato que usan para la cómo se llama el la SESAL ahí la el centro de salud usan un formato entonces yo trato de motivarles para que puedan ellos también hacer investigación y les menciono que hace

poco yo publiqué un artículo y que miren era un poco difícil porque estaba yo trabajando más que yo más aquello pero si se puede o sea yo les pongo ejemplo para que ellos que son solteros que van un año a servicio social y les digo yo hacen su práctica en el centro de salud mediodía y el resto de la tarde qué hacen andan en el pueblo haciendo qué busquen hacer una investigación entonces trato de motivarlos a que hagan algo porque tienen acceso a información en donde se puede hacer algo pero como la misma universidad en odontología por ejemplo no les pide tesis no hay entrega de tesis no hacen investigación sino que es lo que hacen es una monografía un informe del lugar donde estuvieron entonces digo yo el alma mata Dios mío, sí pidiendo un informe que ahí nos asignan al final de periodo a cada a cada docente tantos informes mire da decepción eso porque qué es lo que informa el motivo que pongo al cipote anterior le piden la información al otro para solo poner los datos de ellos o sea pérdida de tiempo digo yo deberían de estar haciendo investigación las universidades privadas todas entran entregan una investigación. El alma materno no lo no lo necesitan entregar imagínese.” (Profesora Experimentada L, entrevista a profundidad)

Figura 12.- Fomento de la investigación en la programación didáctica

Semana 13 26 sep- 2 oct	• <u>Cefalometría de Jaraback</u>	2 puntos CLASE EN LABORATORIO PRESENCIAL Evaluación Identificación de estructuras e interpretación Buscar artículo reciente relacionado con <u>Rx lateral de</u>	• Artículo • Video

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada L

En la programación se incluyen actividades que buscan iniciar a los estudiantes en tareas investigativas básicas (Figura 12), evidenciando el interés declarado por la profesora en promover la investigación.

En términos generales, como parte de las teorías declaradas por la Profesora Experimentada L se aprecia un pensamiento docente orientado a la reflexión, el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, así como un interés en la mejora e innovación pedagógica continuas.

II. Nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada L

Para valorar el nivel de reflexión de la Profesora respecto a sus prácticas docentes, se valoraron tres aspectos fundamentales de su pensamiento didáctico: narrativos, cognitivos y metacognitivos, a partir de dos fuentes: su diario docente y sus intervenciones en el foro virtual en relación a un caso ficticio que se solicitó analizar.

El diario y las participaciones en el foro evidencian un nivel de reflexión crítica o pedagógica en el pensamiento de la Profesora Experimentada L. Se observan aspectos narrativos al documentar sus experiencias implementando cambios e innovaciones. Asimismo, se aprecian aspectos metacognitivos al reflexionar sobre su enseñanza y aspectos cognitivos al analizar críticamente sus concepciones y proceder didáctico.

Tal como se presentaron los resultados del apartado anterior, en este epígrafe se organizan los aspectos del pensamiento didáctico en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de la reflexión de la profesora.

2.1 Categoría “Planificación”

Figura 13.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada L acerca de la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

A través de su diario y el análisis del caso, la profesora reflexiona sobre la importancia de planificar sistemáticamente, de mantenerse actualizada e innovar su enseñanza, así como sobre el valor de la reflexión y deliberación docente:

“Dos años después recibimos una donación de Alemania de unas pizarras inteligentes, busqué asesoría del ingeniero para que me instruyera como hacer para implementar esa herramienta en mi clase.” (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo)

“Necesitamos mejorar en unificar los contenidos y actividades con nuestros compañeros de las mismas áreas” (Profesora Experimentada L, Análisis del caso)

Estos aspectos son coherentes con su pensamiento declarado sobre la planificación. En ese sentido, se evidencia una reflexión profunda sobre la planificación didáctica y la necesidad de mejorarla de forma continua a través de la actualización, innovación y trabajo colegiado.

La profesora demuestra conciencia de la importancia de planificar sistemáticamente, lo cual es un elemento clave en el desempeño docente efectivo, tal como señalan Anijovich y Mora (2009). Como indican los autores, una buena planificación requiere que el docente piense anticipadamente en los objetivos de aprendizaje, seleccione cuidadosamente las estrategias didácticas, previendo

posibles dificultades, y diseñe instrumentos de evaluación alineados con los objetivos.

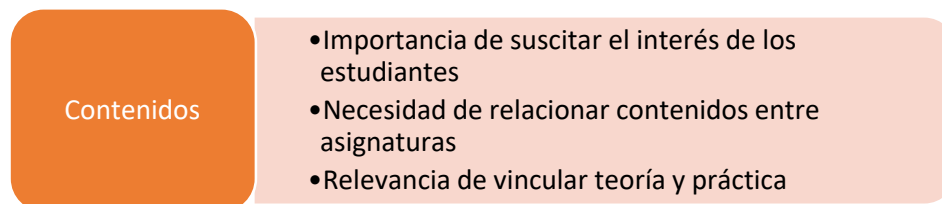
Asimismo, la profesora resalta la necesidad de estar actualizada e innovar en su labor docente de manera constante, lo que denota su disposición para trabajar colegiadamente en la innovación y actualización curricular. En esa línea, Marcelo (2011) señala que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que debe darse a lo largo de toda la carrera, permitiendo la adquisición de nuevos conocimientos y competencias para mejorar la práctica educativa.

La reflexión y deliberación docente son fundamentales en los procesos de desarrollo profesional y mejora escolar, tal como plantean Perrenoud (2004) y Fullan (2002). La reflexión crítica sobre la propia práctica permite al docente revisar sus teorías implícitas, identificar áreas de mejora y encontrar soluciones creativas a los dilemas de la enseñanza.

Desde este contexto, se evidencia una profunda reflexión por parte de la profesora, sobre aspectos clave como la planificación sistemática, la innovación pedagógica y el trabajo colegiado, lo cual denota su compromiso con la mejora continua de su práctica profesional.

2.2 Categoría “Contenidos”

Figura 14.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada L acerca de la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre cómo suscitar el interés de los estudiantes, relacionar contenidos entre materias y vincular la teoría con la práctica. Estos aspectos se vinculan con su énfasis declarado en la experiencia significativa:

“Empecé con fotografía, les enseñaba a tomar fotos ya que muchos no sabían, ni tenían

cámara, así cuando fueran a práctica clínica integral podían presentar sus casos clínicos sin problema por falta de registro fotográfico.” (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo)

“Creyendo que eso era lo correcto, le daba mayor tiempo a la teoría que a la práctica” (Profesora Experimentada L, Análisis del caso)

Generar interés y motivación en los estudiantes es clave para un aprendizaje significativo, tal como plantea Ausubel (2002), por tanto, el docente debe conocer los intereses de los alumnos y diseñar actividades atractivas que despierten su curiosidad como, por ejemplo, la introducción de la fotografía para despertar interés y resolver una necesidad práctica de los estudiantes, que describe la profesora.

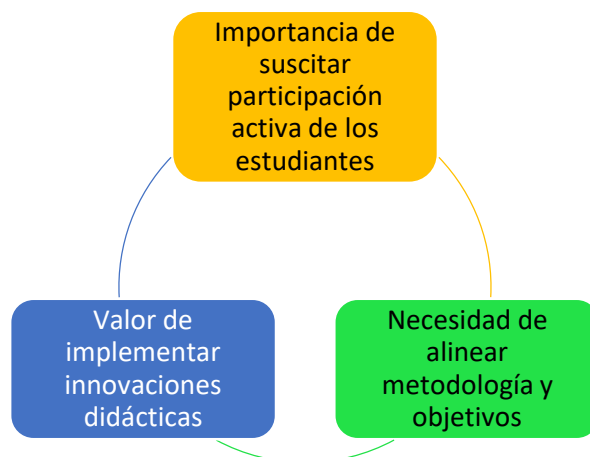
Asimismo, la integración de contenidos entre materias promueve aprendizajes significativos y profundos, tal como indica Coll (2007). En esa línea, al relacionar conceptos de diferentes asignaturas, se facilita la transferencia y aplicación flexible de lo aprendido, lo cual busca la profesora al reflexionar sobre la importancia de vincular teoría y práctica para un aprendizaje integral.

La vinculación de contenidos teóricos con aplicaciones prácticas resulta esencial para un aprendizaje experiencial, como plantean Kolb y Kolb (2017). Esta conexión permite que los estudiantes afiancen los conceptos al aplicarlos en situaciones reales.

El análisis pone de manifiesto una reflexión profunda por parte de la docente sobre cómo suscitar el interés de los alumnos, relacionar contenidos e integrar teoría y práctica. Esto es coherente con sus teorías declaradas sobre la relevancia de una enseñanza significativa.

2.3 Categoría “Metodología”

Figura 15.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada L acerca de la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre la importancia de promover la participación activa de los estudiantes, alinear métodos y objetivos, e implementar innovaciones didácticas. Esto es congruente con su pensamiento declarado acerca del uso de metodologías activas:

“Más que transmitirles conocimientos teóricos de la disciplina, mi propósito es desarrollar competencias, habilidades y valores en los estudiantes que contribuyan en su formación integral.” (Profesora Experimentada L, Análisis del caso)

“Empecé a buscar estrategias didácticas que se adaptaran al contenido, y que me permitieran cumplir con el programa sin descuidar el interés de los estudiantes.” (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo)

Promover la participación activa de los alumnos es crucial para un aprendizaje significativo, tal como plantean Coll y Solé (2001). Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el estudio de casos, fomentan la implicación directa de los estudiantes en su aprendizaje.

Asimismo, es clave alinear las actividades y métodos de enseñanza con los objetivos de aprendizaje, tal como indica Anijovich (2009); en ese sentido, las estrategias didácticas deben seleccionarse en consonancia con los resultados esperados.

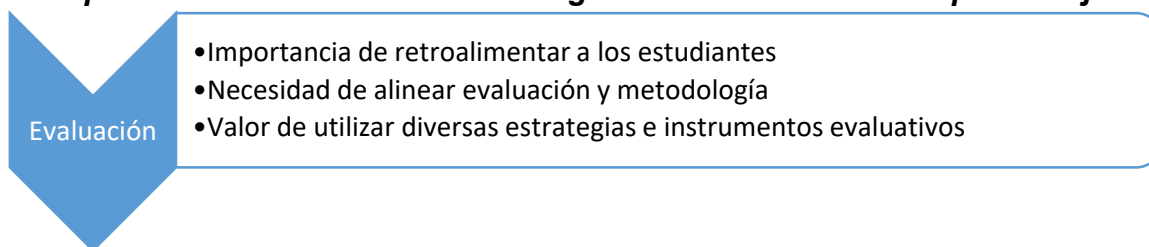
Por otro lado, la innovación didáctica de forma continua también es relevante para una enseñanza de calidad, como apunta Marcelo (2011). La integración reflexiva de nuevas metodologías activas permite mejorar los procesos de aprendizaje.

Desde este contexto, el análisis revela una reflexión coherente de la docente en torno al uso de metodologías activas, la alineación método-objetivo y la innovación

didáctica continua. Esto concuerda con sus teorías declaradas sobre la importancia de promover la participación activa de los alumnos.

2.4 Categoría “Evaluación”

Figura 16.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada L acerca de la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre la importancia de la retroalimentación a los estudiantes, la alineación entre evaluación y metodología, y la conveniencia de emplear diversas estrategias e instrumentos de evaluación. Estos aspectos son coherentes con sus teorías declaradas sobre la evaluación:

“He ido evolucionando hacia una evaluación más centrada en la retroalimentación y el aprendizaje que en la mera acreditación.” (Profesora Experimentada L, Análisis del caso)

“Añadí la autoevaluación y la coevaluación entre pares para que valoraran su desempeño, ya no solo me correspondía evaluar a mí.” (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo)

Brindar retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes es esencial para una evaluación formativa, tal como señalan Anijovich y González (2011). La retroalimentación permite que los alumnos reconozcan sus avances, dificultades y áreas de mejora en el aprendizaje.

Además, es importante alinear la evaluación con las metodologías de enseñanza, como indica Brown (2005). Si se aplican métodos activos, como plantea la profesora en sus teorías declaradas, la evaluación debe incluir desempeños auténticos y no solo pruebas estandarizadas.

Asimismo, el uso de una variedad de actividades de evaluación proporciona una visión más integral del aprendizaje, tal como apunta Stiggins (2007). Portafolios, rúbricas, proyectos y otros medios aportan valiosa información sobre el desempeño de los estudiantes. El análisis evidencia una reflexión profunda por parte de la docente sobre la evaluación formativa, la retroalimentación, la

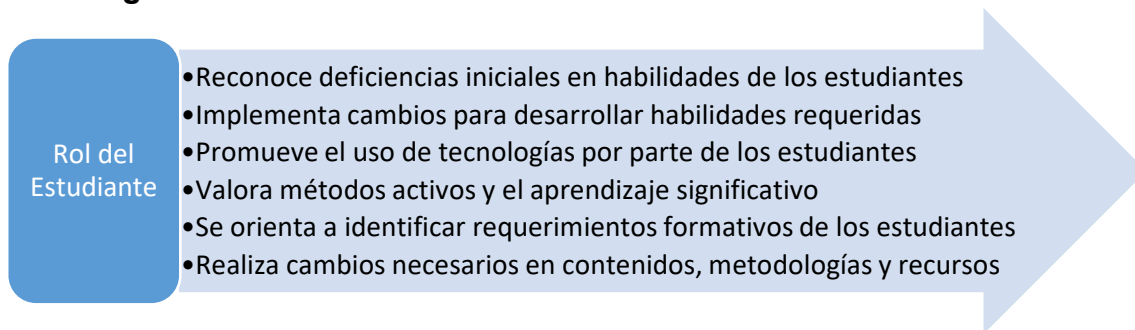
alineación metodológica y la diversificación de estrategias. Esto concuerda con sus teorías declaradas sobre la evaluación para el aprendizaje.

En general, se pueden identificar varios aspectos relevantes en el nivel de reflexión y en el pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada L, tanto a nivel narrativo, cognitivo como metacognitivo. En el plano narrativo, la profesora relata sus experiencias y evolución como docente de forma reflexiva, evidenciando una trayectoria de cuestionamiento constante de sus teorías y prácticas de enseñanza iniciales. La profesora narra cómo fue incorporando progresivamente enfoques más activos y centrados en el aprendizaje del alumno.

A nivel cognitivo, la profesora muestra un conocimiento didáctico sólido en torno a conceptos como planificación sistemática, metodologías activas, evaluación auténtica y retroalimentadora, entre otros. Sus reflexiones denotan apropiación de marcos teóricos actualizados sobre enseñanza efectiva. En la dimensión metacognitiva, la docente manifiesta una disposición a cuestionar críticamente sus propias concepciones y prácticas de enseñanza. Evidencia habilidades de autoevaluación y búsqueda intencional de mejora continua mediante la incorporación de innovaciones didácticas, trabajo colegiado y desarrollo profesional permanente.

Puede afirmarse que el pensamiento didáctico de la profesora se caracteriza por una continua reflexión metacognitiva sobre su experiencia como docente, apoyándose en un conocimiento pedagógico actualizado y profundo, lo cual denota su compromiso genuino con la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

2.5 Categoría "Rol del Estudiante"



En el plano narrativo la profesora relata cómo identificó falta de ciertas habilidades prácticas en los alumnos, lo cual la llevó a implementar cambios en su asignatura para desarrollar esas destrezas a través de simulaciones y prácticas. En la dimensión cognitiva, promueve el uso de tecnologías por los estudiantes e

incorpora métodos activos para un aprendizaje significativo. En cuanto a lo metacognitivo, denota un rol docente orientado a reconocer requerimientos formativos de los aprendices y realizar modificaciones necesarias en contenidos, metodologías y recursos didácticos en pro de aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades disciplinares cruciales.

Lo anterior se condice con las teorías declaradas de la profesora sobre la importancia de adoptar metodologías activas centradas en el aprendizaje, la participación y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Como señala Brown (2004), es vital alinear las actividades de aprendizaje y evaluativas con los resultados de aprendizaje que se desea que alcancen los alumnos.

Aspectos narrativos.- *"Cuando yo inicie como docente en la UNAH impartía una clase puramente clínica, en donde los estudiantes tenían deficiencia en toma de fotografías extraorales e intraorales" (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo, párr. 3); "Vi la necesidad de cambiar el orden de los temas, sin obviar ninguno, y les empecé a enseñar a tomar las fotografías, trabajando en parejas simulando la practica con su paciente" (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo, párr. 5)*

Aspectos cognitivos.- *"Otra función que a ellos les gusta, es que pueden conectarse desde su celular a la pizarra virtual y hacer el trazo en el celular, apareciendo en la pizarra la participación del estudiante" (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo, párr. 8); "se resalta los cambios de la profesora hacia estrategias como ABP, coherentes con sus concepciones de adoptar métodos activos centrados en el aprendizaje" (Profesora Experimentada L, Análisis del caso ficticio, párr. 5)*

Aspectos metacognitivos.- *"Realizaba un dibujo en la pizarra de una Rx panorámica (...), en verdad era un gran esfuerzo entenderle" (Profesora Experimentada L, Diario reflexivo, párr. 7)*

La reflexión de la profesora denota un sólido conocimiento didáctico actualizado y disposición para la mejora continua de sus enfoques de enseñanza. En conjunto, se aprecia un alto compromiso de la Profesora Experimentada L con la formación integral de los estudiantes, articulando de forma coherente los aspectos experienciales, teóricos y autorregulatorios implicados en una reflexión didáctica de nivel crítico.

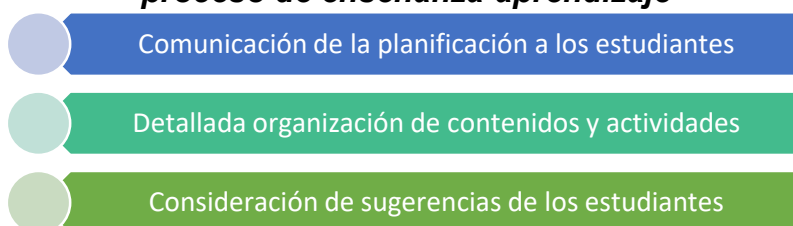
III. Teorías en acción mostradas por la Profesora Experimentada L

En este apartado se presentan las evidencias de las teorías en acción demostradas por la Profesora Experimentada L tanto en los comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas y en las teorías implícitas identificadas en el análisis del caso ficticio realizado por la profesora.

La presentación de los resultados en torno a las teorías en acción se realiza en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de lo manifestado por los estudiantes y lo observado durante las sesiones de clase.

3.1 Categoría “Planificación”

Figura 17.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada L en torno a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

A través de sus observaciones de clase, declaraciones en el grupo focal y análisis del caso, la profesora evidencia compartir su planificación, organizarla de forma detallada y considerar sugerencias de los estudiantes para mejorarla. Esto denota coherencia con sus teorías declaradas sobre la planificación sistemática y reflexiva:

*“Sí doctora siempre al principio de cada clase al iniciar cada periodo pues ellos nos muestran a una organización de la clase de cómo nos van a evaluar cuáles son los temas a realizar y las actividades a realizar”
(Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología)*

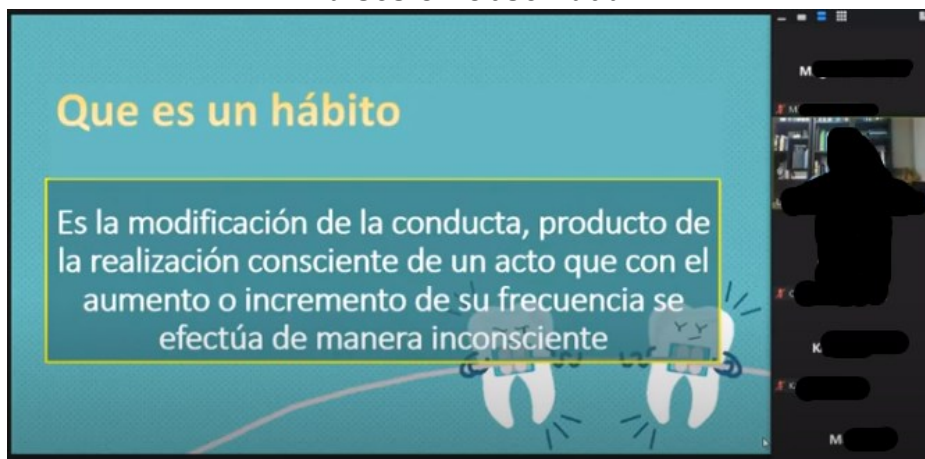
En esa línea, Brown (2014) señala que la planificación de la enseñanza es un elemento clave en el proceso educativo, que permite organizar y estructurar las actividades y experiencias de aprendizaje de forma intencional y sistemática para alcanzar determinados objetivos; por tanto, que una adecuada planificación

requiere que el docente reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tome decisiones fundamentadas sobre los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación, y esté abierto a introducir cambios según las necesidades y sugerencias de los estudiantes (Anijovich y Mora, 2009). Integrar a los alumnos en el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza puede enriquecer su aprendizaje y desarrollo de habilidades metacognitivas (Brown, 2014).

Al respecto, según las teorías de la planificación reflexiva (Shön, 1998), el docente debe involucrarse en un proceso constante de pensamiento y reflexión para diseñar planes de enseñanza situados en el contexto particular de sus estudiantes. Este enfoque destaca la importancia de considerar las opiniones y aportes de los alumnos para mejorar y enriquecer la planificación.

En las declaraciones de los estudiantes que participaron en el grupo focal, así como en el análisis del discurso de la profesora respecto al caso, se evidencia que ésta comparte la planificación con los alumnos, los involucra en el proceso y tiene disposición para introducir cambios a partir de sus sugerencias. Esto denota una concepción de la planificación como un proceso colaborativo y abierto a la retroalimentación, coherente con los principios de la planificación reflexiva.

Figura 18.- Explicación de los contenidos por parte de la profesora durante la sesión observada

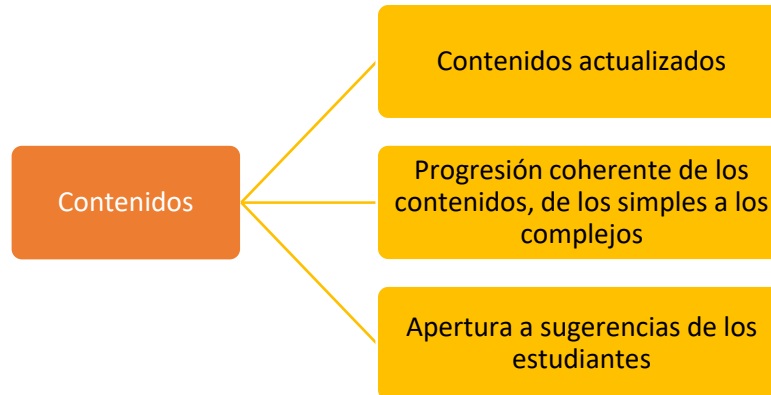


Fuente: Sesión de observación de clase de la Profesora Experimentada L

Sin embargo, en las sesiones observadas el foco estuvo puesto en la exposición de contenidos por parte de la profesora, sin identificarse instancias de planificación compartida (Figura 18); por tanto, para evidenciar aun más la coherencia entre las teorías declaradas por la Profesora Experimentada L y sus teorías en acción, podrían incorporarse episodios donde la planificación se haga visible y participativa.

3.2 Categoría “Contenidos”

Figura 19.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada L en torno a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

Según los estudiantes y las observaciones, la profesora aborda contenidos actualizados, con una coherente progresión de complejidad y muestra apertura a considerar sugerencias para mejorarlos. Esto es consistente con sus teorías declaradas sobre una selección de contenidos motivadora y significativa. Respecto a la consideración de contenidos actualizados, los estudiantes comentaron:

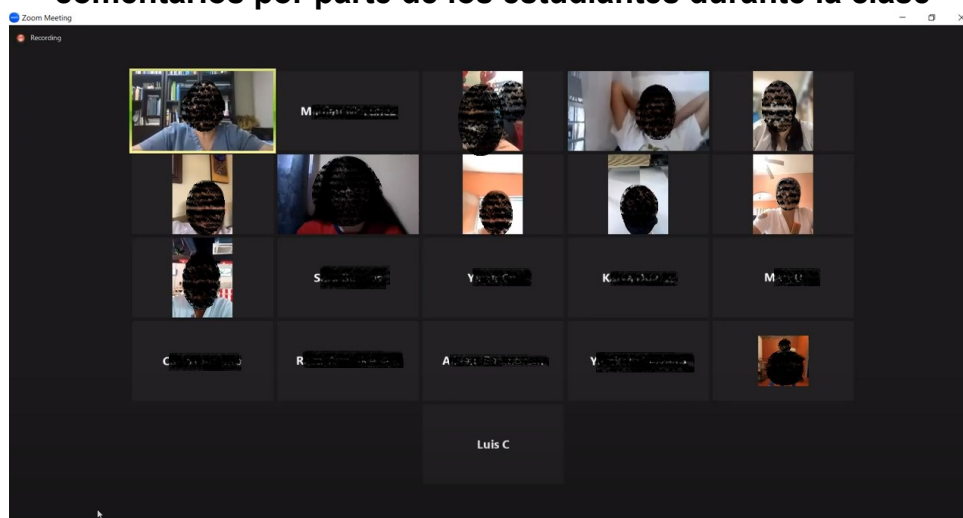
“incluso solo para agregar también utilizábamos artículos que cuando hacemos artículos verdad estamos ya hablando de cosas que han sido investigadas ya más recientes de nuestras fechas entonces eso aún nos ayudaba un poquito más verdad que yo conocimiento bueno como lo dice la palabra actualizado verdad” (Estudiante 2, Grupo focal con estudiantes de Odontología)

La selección y organización de contenidos es un componente central de la planificación curricular, que debe realizarse de manera reflexiva y responsable para promover aprendizajes significativos (Brown, 2014). Según Ausubel (2002), el principio de progresión cognitiva implica presentar los contenidos en un orden lógico, partiendo de los más generales e inclusivos hacia los más detallados y específicos. Asimismo, es importante considerar el nivel de conocimientos previos de los estudiantes e introducir gradualmente mayor complejidad.

Por otra parte, en la sociedad del conocimiento es imprescindible que los contenidos curriculares se mantengan actualizados y pertinentes, incorporando los nuevos avances disciplinares (Anijovich y Mora, 2009). Tal como plantea el enfoque crítico-reflexivo, el profesor debe evaluar críticamente el conocimiento

válido a ser enseñado, a través de un proceso colaborativo con colegas y estudiantes (Brown, 2014).

Figura 20.- Momento de aclaración de dudas, realización de sugerencias y comentarios por parte de los estudiantes durante la clase



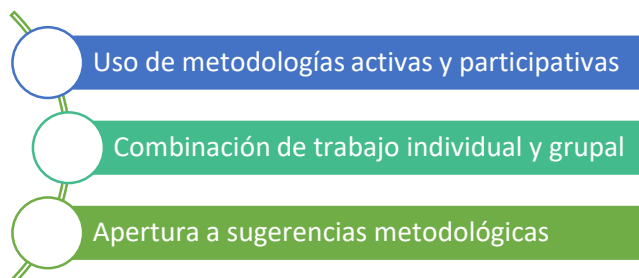
Fuente: Sesión de observación de clase de la Profesora Experimentada L

En la sesión observada, la profesora explica contenidos básicos al inicio, para luego abordar otros más complejos, además de indicar que en próximas clases desarrollarán laboratorios y otras actividades donde se espera mayor implicación de parte de los estudiantes, denotando así una coherencia en sus teorías declaradas, su enfoque crítico y una visión del currículo como construcción colectiva.

Asimismo, dicha progresión de lo simple a lo complejo se corresponde con los principios de organización cognitiva planteados por Ausubel (2002), buenas prácticas que pueden promover un aprendizaje significativo y profundo en los estudiantes.

3.3 Categoría “Metodología”

Figura 21.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada L en torno a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Las observaciones de clase, así como las declaraciones de los estudiantes durante el grupo focal, evidencian que la profesora combina trabajo individual y grupal, además de aplicar metodologías activas y participativas, y mostrar apertura a sugerencias metodológicas, aspectos que son coherentes con sus teorías declaradas respecto a esta categoría de análisis:

“A mí se me hizo bastante fácil fácil podría decirse o práctico o una manera interesante de la clase porque fue aprender hacer recordar anteriormente la teoría y también de que no todo era solo leer, leer, leer, leer y ya sino que discutirlo entre nosotros hacer diferentes grupos poder compartir nuestras opiniones” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología)

Como se aprecia en la figura 20, la profesora indica a sus estudiantes que en clases posteriores realizarán prácticas de laboratorio y otras actividades donde deberán mantener un rol más activo, a la vez que consulta sus puntos de vista respecto a los contenidos abordados y les consulta si tienen dudas acerca de las actividades que se realizarán.

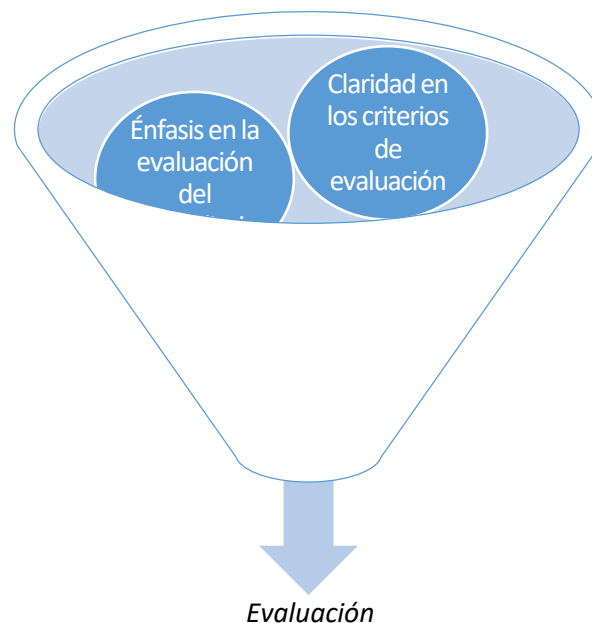
La selección de estrategias metodológicas es un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe orientarse a promover un aprendizaje activo, significativo y colaborativo en los estudiantes (Anijovich y Mora, 2009); en esa línea, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de casos, aprendizaje cooperativo, entre otras, son coherentes con perspectivas constructivistas y humanistas de la educación, al enfocar el proceso de aprendizaje en la actividad y participación del alumno (Brown, 2014).

Puede afirmarse que la profesora demuestra congruencia entre sus concepciones pedagógicas declaradas y su accionar en el aula, al implementar metodologías activas y participativas, promover el trabajo colaborativo entre pares y mostrar apertura para incorporar sugerencias metodológicas de los estudiantes. Estas prácticas evidencian un enfoque socioconstructivista, humanista y crítico de la enseñanza, que puede fomentar aprendizajes profundos y significativos. Autores como Vygotsky (1978) y Johnson y Johnson (1999), plantean que la interacción

entre pares en actividades colaborativas bien estructuradas permite que los estudiantes construyan aprendizajes de nivel superior, al trabajar en su zona de desarrollo próximo. Desde este escenario, combinar el trabajo individual con grupal, como lo hace la Profesora Experimentada L, posibilita aprovechar los beneficios de ambos para una formación integral.

3.4 Categoría “Evaluación”

Figura 22.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada L en torno a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes destacan la claridad de los criterios de evaluación, el énfasis en el aprendizaje y la retroalimentación recibida, lo cual si bien fue parte del discurso de la profesora durante las entrevistas, no pudo apreciarse en su programación didáctica, la cual solamente presentaba una lista de actividades a realizar por los estudiantes, las cuales serían evaluadas a partir de una rúbrica (Figura 7):

“...la evaluación, no sé cómo entregan la planificación de clases, también entregan una rúbrica como se va ir evaluando” (Estudiante 3, Grupo focal con estudiantes de Odontología)

Pese a esto, en sus teorías en acción se percibe coherencia respecto a que la evaluación que realiza la profesora tiene un énfasis formativo, es continua y



diversificada, a la vez que reconoce analizar sus propias prácticas, con el propósito de mejorar en el futuro, tal como se identifica en sus teorías declaradas:

“uno va viendo en qué falló y cómo podría mejorarlo porque uno sabe después en qué en qué sabía y la cosa está en cómo poder mejorarlo para pues en el futuro que seamos mejores profesionales.” (Estudiante 1, Grupo focal con estudiantes de Odontología)

En línea con lo anterior, autores como Brown (2014) señalan que, desde una perspectiva constructivista y humanista, la evaluación debe priorizar el monitoreo y mejora de los aprendizajes, más que la medición y calificación. La evaluación formativa y continua, con retroalimentación sistemática a los estudiantes, es coherente con este enfoque pedagógico, ya que permite identificar fortalezas y debilidades en el proceso para hacer ajustes oportunos (Black y William, 1998). Asimismo, compartir y negociar criterios de evaluación claros y pertinentes con los estudiantes, como lo hace la Profesora Experimentada L, fomenta su autorregulación y autonomía (Monereo, 2009).

A grandes rasgos, se aprecia congruencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción de la Profesora Experimentada L en cuanto al énfasis en la planificación organizada, la selección motivadora de contenidos, el uso de metodologías activas y una evaluación formativa con criterios claros. Esto refuerza los hallazgos sobre la coherencia de su pensamiento y práctica docente orientados al aprendizaje significativo de los estudiantes.

IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

A continuación se presenta una tabla en la que se contrastan las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada L, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales de análisis.

Tabla 51.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada L

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Realizo una calendarización detallada - Comunico la planificación a mis estudiantes - Estoy abierta a sugerencias	- Reflexiono sobre la necesidad de innovar en la planificación - Valoro planificar colaborativamente - Considero importante la deliberación docente	- Comparto la planificación desde el inicio - Explico la organización de actividades y contenidos - Atiendo sugerencias para mejorar la planificación
Contenidos didácticos	- Selecciono contenidos actualizados - Programo una progresión coherente - Busco despertar el interés con ejemplos	- Reflexiono sobre cómo generar aprendizajes significativos - Reconozco la importancia de relacionar los contenidos - Valoro vincular teoría y práctica	- Presento contenidos novedosos - Comienzo de lo simple a lo complejo - Utilizo ejemplos que motivan a los estudiantes
Metodología de enseñanza-aprendizaje	- Promuevo el trabajo colaborativo - Combino actividades individuales y grupales - Uso recursos didácticos variados	- Reflexiono sobre la necesidad de participación activa - Reconozco la importancia de alinear métodos y objetivos - Valoro innovar en función de los aprendizajes	- Organizo actividades de interacción grupal - Equilibrio entre trabajo individual y en equipo - Implemento cambios metodológicos sugeridos

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Evaluación de los aprendizajes	- Informo sobre criterios desde el inicio - Realizo evaluación formativa y sumativa - Retroalimentación constantemente	- Reflexiono sobre la evaluación para la mejora - Reconozco la importancia de evaluar aprendizajes - Considero necesario diversificar instrumentos	- Proporciono rúbricas y matrices de valoración - Enfatizo la evaluación de desempeños - Retroalimentación de manera continua
Rol del estudiante	- Promuevo el pensamiento crítico - Valoro sus aportes y opiniones - Fomento el aprendizaje autónomo	- Reflexiono sobre la importancia de su compromiso - Reconozco la necesidad de atender sus intereses - Valoro desarrollar su autonomía	- Los estudiantes se muestran participativos - Perciben que sus ideas son escuchadas - Demuestran capacidad de aprender por sí mismos
Concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje	- El conocimiento se construye - Aprender requiere una participación activa - La motivación es clave	- Reflexiono sobre la necesidad de aprendizajes significativos - Reconozco la importancia de la experiencia - Valoro sus saberes previos	- Los estudiantes perciben aprendizajes significativos - Valoran la vinculación de contenidos con la realidad - Se muestran motivados a participar
Concepciones sobre la formación pedagógico-didáctica	- Depende de la motivación intrínseca - Requiere aplicación práctica	- Reflexiono sobre la aplicación práctica de lo aprendido - Reconozco la necesidad de formación continua	- Aplico nuevos conocimientos pedagógicos - He ido evolucionando en mis prácticas docentes



Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	- Es un proceso de mejora continua	- Valoro aprender de mis errores	- Estoy abierta a seguir aprendiendo
Concepciones sobre la investigación educativa	- Debo fomentarla en mis estudiantes - Carezco de formación al respecto - Es relevante para mi campo disciplinar	- Reflexiono sobre la necesidad de formarme en investigación - Reconozco la importancia de la innovación educativa - Valoro el intercambio de experiencias	- Propongo actividades introductorias de investigación - Motivo a mis estudiantes a investigar - Valoraría mejorar mi competencia investigativa

Fuente: Elaboración propia

9.1.2.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Principiante S

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en un Profesor Principiante del Departamento de Odontología

El Profesor Salmón (en adelante denominada como “Profesor Principiante S”), del Departamento de Odontología de la UNAH en el Valle de Sula (UNAH-VS), cuenta con menos de 5 años de experiencia como docente en la universidad, lo que lo ubica en una categoría de profesor principiante según los planteamientos del desarrollo profesional docente de autores como Fernández-March (2021). El profesor es odontólogo con estudios de posgrado e imparte asignaturas como Práctica y clínica de Operatoria Dental III. Ha trabajado en proyectos de investigación con estudiantes, creando semilleros y procurando la publicación de artículos.

A continuación se analizan las teorías declaradas, nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico del profesor, así como sus teorías en acción, con el propósito de identificar las coherencias e incoherencias que existen entre lo que el profesor dice que hace, y lo que en realidad realiza en sus prácticas docentes.

Para estudiar sus teorías declaradas, se ha analizado una entrevista semiestructurada y una entrevista a profundidad, así como una programación didáctica. Para explorar su nivel de reflexión y aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos presentes en su pensamiento didáctico, se ha examinado el diario reflexivo del profesor y su participación en un foro donde el profesor ha analizado un caso ficticio. Finalmente, para valorar las teorías en acción del Profesor Principiante S, se analizaron algunas sesiones de observación de clase y las declaraciones de sus estudiantes realizadas durante un grupo focal con estudiantes, así como las teorías implícitas del profesor al analizar el caso ficticio.

I. Teorías declaradas por el Profesor Principiante S

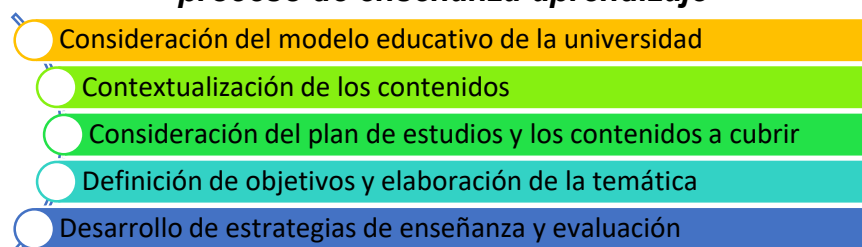
En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por el Profesor Principiante S del Departamento de Odontología, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones

y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría “Planificación”

Figura 52.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante S declara que al momento de realizar su planificación didáctica, primero considera el plan de estudios y los contenidos que debe cubrir según la asignatura. Asimismo, indica que toma en cuenta el modelo educativo de la institución. También menciona la importancia de contextualizar los contenidos a las necesidades y realidad de la región donde imparte la docencia y, una vez identificados estos elementos, afirma proceder a definir los objetivos de aprendizaje y desarrollar la temática. En esa línea, elabora las estrategias tanto de enseñanza como de evaluación que utilizará.

“lo primero que hago es la el examen diagnóstico pero como ahorita estoy antes de que yo lo pueda atender en cuenta entonces yo me adelanto a lo que por experiencia yo sé en que ellos llevan una falencia entonces... y que necesitan refuerzo entonces doy la primera semana los refuerzos antes de empezar a ver ya pacientes” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“Pues fijate que para hacerte honesto en este aspecto lo que yo normalmente tomaba en cuenta era el plan de estudios o sea qué es lo que los contenidos del plan de estudio para saber que trata la materia y qué es lo que el plan de estudio está pidiendo pero en los últimos años eh por instrucciones de la misma jefatura nos hicieron recordatorio de que tenemos que considerar lo que es el modelo educativo de la universidad” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 10).

En la programación didáctica presentada por el profesor, se observa la definición de los objetivos del curso, así como las habilidades y competencias a las que se

espera aportar en los estudiantes. Asimismo, en la sección de “Contenidos” se presenta la organización temática de los mismos.

Figura 53.- Presentación de los objetivos del curso y organización de los contenidos y en la programación didáctica del Profesor Principiante S

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS EN EL VALLE DE SULA
ESCUELA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD
CARRERA DE ODONTOLOGIA

PROGRAMA DE OPERATORIA DENTAL III

INFORMACIÓN GENERAL

NOMBRE	Operatoria Dental III
CÓDIGO	OPE-468
CREDITOS ACADEMICOS	6
REQUISITOS ACADEMICOS	OPE-397,PIE-427
SECCIONES	7:00, :01, :02 y :03 / 7:00, :01, :02 y :03
AÑO – PERIODO	2023 - Primero
HORARIO	7:00 – 10:00 Horas
DÍAS DE CLASES	Lunes y Miércoles / Martes y Jueves
CATEDRÁTICOS	[REDACTED]
CORREO ELECTRÓNICO	[REDACTED]

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso de Operatoria Dental III le da la enseñanza al estudiante de adquirir las habilidades y destrezas en los criterios nuevos de lo esencial que es la operatoria dental, preparación de las piezas dentarias anteriores afectadas por diferentes tipos de lesiones, de la protección dentino-pulpar y en las distintas técnicas de restauración realizadas materiales que se mejoran en forma constante, así como la máxima preservación de los tejidos dentarios.

OBJETIVOS DEL CURSO

-Adquirir habilidades y destrezas en la prevención, restablecimiento de la salud y reciclaje constante de los avances tecnológicos en el diagnóstico y biomateriales dentales.

CONTENIDOS

- Historia Clínica / diagnóstico / Plan de tratamiento
- Cariología / Histología
- Aislamiento
- Materiales Dentales
- Preparación de Cavidades
- Carillas

HABILIDADES Y COMPETENCIAS

- El estudiante de Operatoria Dental III será capaz de realizar procedimientos con el objetivo de devolver a las estructuras dentarias su tejido, función y estética.
- El estudiante será capaz de realizar procedimientos con criterio científico tendiente a mantener la vitalidad pulpar.
- Capaz de aplicar los nuevos tratamientos basados en los conceptos mínimamente invasivos.
- Capaz de realizar tratamientos estéticos directos.
- Aprender-aprender
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación por el trabajo ético.
- Toma de decisiones con criterio científico.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante S

El profesor menciona la importancia de realizar un diagnóstico inicial a los estudiantes, lo cual permite identificar necesidades de aprendizaje previo al desarrollo de los contenidos. Esto se relaciona con la programación didáctica, donde en la parte de actividades a realizar incluye la presentación de expedientes clínicos, lo cual implica un seguimiento del desempeño de los estudiantes.

En términos generales, se observa coherencia entre lo que declara el profesor Principiante S sobre su proceso de planificación didáctica, con los elementos contemplados en su programación del espacio de aprendizaje. La definición de objetivos, organización temática, y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, son aspectos que prioriza el docente al planear su labor formativa, aunque no de una forma tan sistemática, no observándose en ese sentido, una coherencia en términos horizontales en su programación, relacionando los objetivos con los contenidos y la metodología.

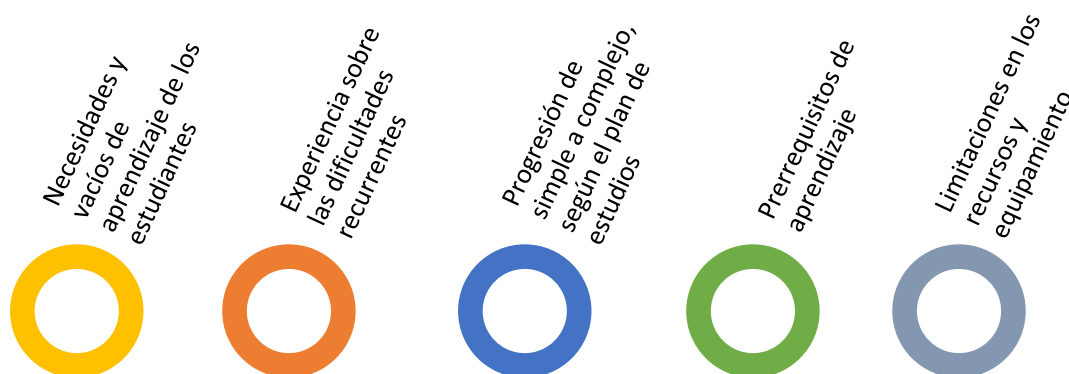
De acuerdo con Bolívar (2019), la planificación didáctica implica un proceso de toma de decisiones sobre todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requiere considerar el contexto, las necesidades de los estudiantes, los recursos disponibles, entre otros aspectos. Por su parte, Medina y Verdejo (2020) sostienen que la planificación didáctica es

una tarea compleja, que requiere que el docente posea conocimiento didáctico del contenido para transformar el saber disciplinar en objetos de enseñanza y aprendizaje.

En congruencia con estas perspectivas, se observa que el Profesor Principiante S declara tomar en cuenta diversos factores al planificar sus cursos, lo cual denota un esfuerzo por contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no queda del todo claro cómo articula el conocimiento disciplinar con el pedagógico al definir sus estrategias didácticas.

1.2 Categoría “Contenidos”

Figura 54.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

El profesor declara que para la selección y organización de contenidos, parte de las necesidades y vacíos de aprendizaje que identifica en los estudiantes, basándose en su experiencia sobre las dificultades recurrentes que presentan en la asignatura. Asimismo, indica que respeta la progresión de simple a complejo establecida en el plan de estudios, tomando en cuenta los prerrequisitos de aprendizaje previos para el abordaje de los nuevos contenidos. En cuanto a las dificultades, señala limitaciones relacionadas con el equipamiento y recursos disponibles en su contexto de enseñanza.

“cuáles son los primeros que vamos a ordenar muy pocas veces cambio el ordenamiento porque trato de llevarlo de lo más eh de lo más elemental, de los temas elementales a lo más específico verdad de la asignatura específica de esa asignatura” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 15).

“lo que hacemos es poder ver la necesidad del estudiante de acuerdo al plan porque el plan de estudios me dice qué es lo que vamos a hacer y considero qué temas no se pudieron haber tocado en las clases previas para poderles dar un acompañamiento y darles un reforzamiento de ciertas áreas nuevas de lo que se va a ver” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“tomo en cuenta lo que es el plan de estudios para ver específicamente los temas que me piden que debo de tratar básicamente eso es lo que yo considero” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 10).

En la programación didáctica presentada se enlistan los contenidos, aunque no de una manera estructurada (Figura 2); sin embargo, se evidencia una cierta coherencia entre lo declarado por el profesor y lo propuesto en su planificación. Asimismo, prioriza las necesidades de los estudiantes y una progresión gradual de acuerdo a prerrequisitos de aprendizaje. De acuerdo con lo que plantea profesor Principiante S, las limitaciones materiales señaladas podrían afectar el logro de algunos aprendizajes esperados.

Según Díaz Barriga (2019), en la selección de contenidos el docente debe considerar la estructura conceptual y lógica de la disciplina, así como los requerimientos y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Campanario y Moya (2019) señalan que una adecuada progresión de los contenidos favorece la construcción de aprendizajes significativos.

Aunque el profesor no menciona de forma explícita el uso de estrategias para superar las limitaciones materiales, en línea con lo que plantea la literatura, se observa un esfuerzo del profesor por articular estos criterios al abordar los contenidos didácticos.

1.3 Categoría “Metodología”

Figura 55.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El profesor declara que la metodología que utiliza con mayor frecuencia son las clases prácticas, por la naturaleza del espacio de aprendizaje. Asimismo, señala que trata de promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes, utilizando la investigación como metodología, en la que los estudiantes deben buscar información y sustentar sus hallazgos. Indica también que realiza demostraciones personalizadas a pequeños grupos de estudiantes que evidencian dificultades. Otra metodología que menciona es el estudio de casos.

“Aquí básicamente lo que yo más utilizo son las clases prácticas porque es una clase práctica entonces uso la metodología es clase práctica verdad es lo mismo que hago cuando estoy en la en la parte de tesis que son de grupo clases prácticas verdad y la otra que yo trato de estimular un poco es eh la el método donde ellos puedan ser autónomos... les pido trabajos de investigación propios del área donde estoy trabajando verdad de lo que está haciendo la operatoria y que lo presenten entonces en esa investigación ellos tienen que buscar revisión de bibliográficas” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 20).

“he tenido que trabajar por aparte con ellos haciendo demostraciones personalizadas a pequeños grupos verdad para que ellos agarren confianza” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 22).

“Con resolución de casos con resolución de casos... sí hacemos bastante estudio de caso sí incluso yo les hago las pizarras y como no tengo a veces la pizarra en la en el en el lugar verdad entonces hacemos pizarras en un papel o sea agarramos una hoja y hago ponemos el caso” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 13).

En la programación didáctica se declara que la metodología se centra en desarrollar habilidades y destrezas a través de la práctica clínica constante. En las teorías que declara respecto a la metodología, se evidencia coherencia entre las entrevistas y lo que propone en la programación didáctica; asimismo, se identifica que hace énfasis en la práctica, el aprendizaje activo y situado.

El Profesor Principiante S parece combinar adecuadamente diferentes metodologías activas y situadas; sin embargo, no menciona el uso explícito de estrategias colaborativas entre estudiantes (Figura 5).

Figura 56.- Detalle de actividades didácticas en la programación del Profesor Principiante S

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El estudiante como centro de nuestra actividad pedagógica, procuramos desarrollar en el habilidades y destrezas con participación activa en el proceso a través de la práctica clínica constante, importante que el estudiante se entusiasme por adquirir la habilidad necesaria para cumplir las competencias que exige este curso.

EVALUACION:

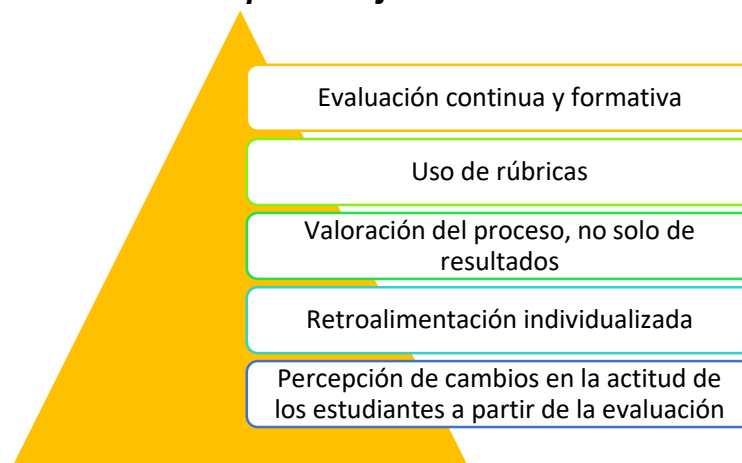
Diariamente se evaluara durante la práctica clínica el diagnóstico, tratamiento y pronóstico, a través de las rubricas evaluativas para cada tratamiento a realizar. Se evaluara la presentación de los Casos Clínicos en Power Point. Se evaluarán los Expedientes Clínicos confirmando que todo esté debidamente registrado.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante S

Según López (2021), las metodologías activas favorecen la participación, construcción de conocimiento y desarrollo de competencias en los estudiantes; por su parte, Campanario y Moya (2019) plantean que la enseñanza práctica y el estudio de casos promueven un aprendizaje significativo.

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 57.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El profesor declara realizar una evaluación de proceso, continua y formativa. Indica que utiliza rúbricas evaluativas, pero no de forma sumativa, pues valora el proceso de aprendizaje, no solo los resultados. Señala que realiza retroalimentación individualizada a los estudiantes sobre sus trabajos y observa cambios de actitud con el transcurrir del espacio formativo.

“yo evalúo el proceso sí tengo la rúbrica sí tengo todo eso que es la sumatoria no me gusta lo personal o sea no entonces he aprendido a poderla combinar con decir las primeras restauraciones que se hacen sí tiene su evaluación pero no las tomo en cuenta porque están aprendiendo y van a ver equivocaciones” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29)

“empiezo a ver un cambio de actitud, empiezo a ver que siguen las directrices verdad de lo que uno les ha estado explicando, que le ha estado corrigiendo o la transmisión de un y ver cómo ellos lo ponen en práctica” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 29)

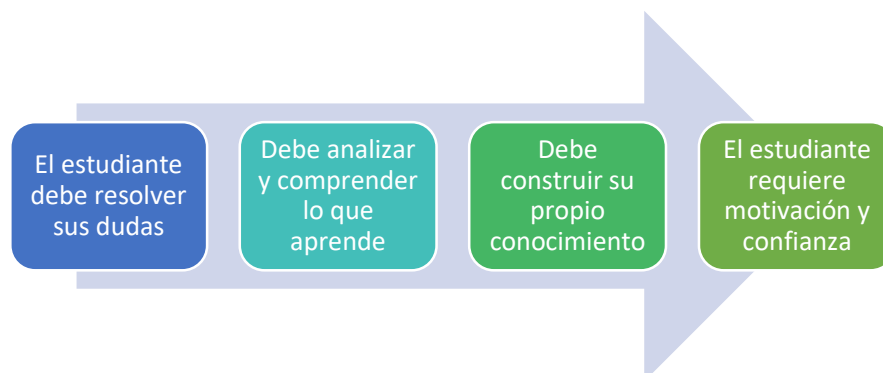
“básicamente yo trato de evaluarlos al final de la mitad para del proceso para allá porque ya han pasado conmigo ya les he hecho demostración de varias ya en dado de uno en uno verdad personalizado porque a una educación personalizada autónoma para ellos y yo voy les doy una facilitación un acompañamiento” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 12)

En la programación didáctica se señala que se evaluará diariamente durante la práctica clínica, se presentarán casos clínicos y se revisarán expedientes (Figura 5); en ese sentido, hay coherencia entre la evaluación continua y formativa declarada por el Profesor Principiante S, con la programación enfocada en el desempeño práctico.

De acuerdo con Bolívar (2019), la evaluación formativa implica un seguimiento del proceso de aprendizaje, no solo resultados. En esa línea, según Lalueza et al. (2021), la evaluación auténtica valora desempeños en contextos reales, permitiendo retroalimentar a tiempo. El énfasis en el proceso formativo y desempeño situado al que el profesor hace referencia es pertinente, pero podría complementar con algunas estrategias de autoevaluación y coevaluación.

1.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 8.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia la categoría Rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

El profesor considera que el rol del estudiante es resolver sus dudas respecto a los contenidos y temas abordados, así como analizar y buscar la comprensión de lo que está aprendiendo, no solo memorizarlo. En esa línea, declara también que el estudiante debe construir su propio conocimiento, por lo cual requiere motivación y confianza en sí mismo.

“en este proceso es poder dilucidar todas sus dudas el rol del estudiante es saber que dentro de cada aspecto del tema que se está viendo la parte disciplinar que se está atendiendo o del conocimiento que se quiere impartir desde el punto de vista didáctico verdad ellos tienen que despejar sus dudas” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 5).

“yo les hago ver a ellos que ellos tienen que continuar y nosotros simplemente estamos ahí para ayudarlos para encaminarlo para guiarlos por lo tanto yo creo que se construye pero no dejo de tener en cuenta el aspecto de transmitirlo porque hay que saberlo comunicar” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 4).

“he tenido que dar charlas de motivación y hacerles ver que ellos son buenos que ellos pueden verdad que simplemente tienen que saber que tiene si tienen el conocimiento simplemente es de ponerlo en práctica que tienen que confiar en sí mismo” (Profesor Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 24).

En la programación didáctica se enfatiza el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en el estudiante. Se observa coherencia entre la concepción del profesor sobre el rol activo del estudiante, con el enfoque de la programación en los desempeños (Figura 5). Sin embargo, no se explicita cómo se promueve la motivación y confianza que señala.

Para Coll (2021), el estudiante debe implicarse activamente en la construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos. Por su parte, Bolívar (2019) señala que el profesor debe motivar la participación activa del estudiante en su aprendizaje. Desde este escenario, puede afirmarse que el profesor parece tener una perspectiva constructivista sobre el papel del estudiante.

1.6 Categoría “Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje”

Figura 58.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El profesor reconoce que existe una diferencia entre el conocimiento puramente disciplinar o técnico de un área, y el conocimiento didáctico sobre cómo enseñar esos contenidos. Asimismo, declara que el conocimiento se transmite, pero también se construye por parte de los estudiantes. Indica que el rol del estudiante es resolver sus dudas y analizar lo que está aprendiendo.

“Bueno para hacerte honesto si yo puedo reconocer diferencias podría decirte de que sí verdad porque la parte del conocimiento disciplinar es técnico y es un conocimiento bien especializado en cuanto a un área específica y el didáctico es de la manera de cómo yo puedo transmitir ese conocimiento como yo puedo ejercerlo” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 3).

“se construye pero dentro de lo que se construye aquí tenemos que considerar desde mi punto de vista dos conceptos que para mí son importantes uno es que si yo lo transmito el concepto que yo manejo es que se transmite el corazón al corazón o de la mente entonces qué es lo que quiero transmitir de mi mente el corazón del estudiante o de mi corazón a

*la a la mente o al corazón del estudiante y cuando transmitimos al corazón”
(Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 4).*

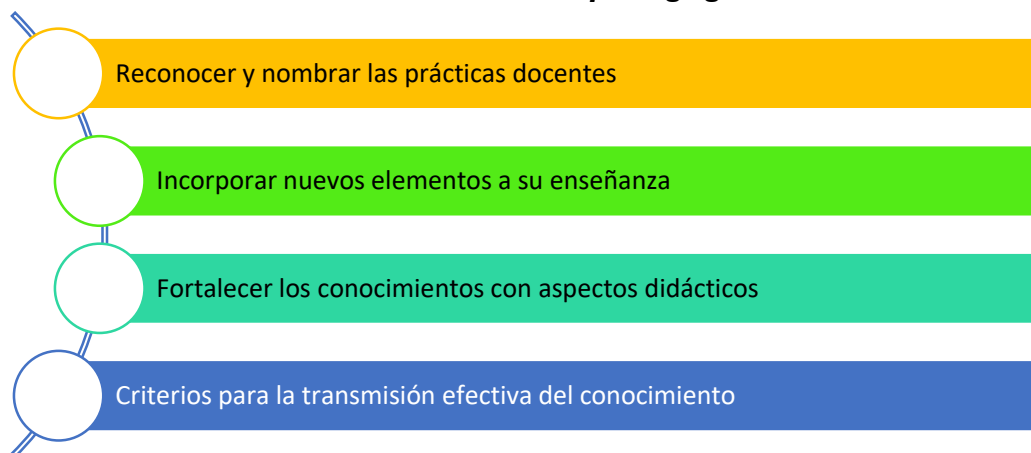
*“...miramos cómo creemos que podemos solucionar que eso sería en qué
bases fundamentadas eso sería el marco teórico verdad” (Profesor
Principiante S, entrevista semiestructurada, párr. 13).*

En la programación didáctica presentada se enfatiza en que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas a través de la práctica clínica, aunque no se especifican las actividades de aprendizaje para ello (Figura 5); en ese sentido, se observa coherencia entre lo declarado y la programación enfocada en el desarrollo de competencias procedimentales, sin embargo, no se explicita la concepción constructivista del aprendizaje.

Según Porlán y Rivero (2020), el conocimiento se construye activamente vinculando los nuevos contenidos con los previos. Asimismo, de acuerdo con Pozo y Pérez Echeverría (2009), el aprendizaje requiere la actividad mental del alumno sobre los contenidos. Desde esta perspectiva, el profesor parece combinar un enfoque conductista al enfatizar la transmisión, con un enfoque constructivista al destacar el análisis del estudiante, por tanto, sería deseable una mayor claridad conceptual al respecto.

1.7 Categoría “Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica”

Figura 59.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

El profesor manifiesta que la formación pedagógico-didáctica recibida le ayudó a reconocer y nombrar muchas de las prácticas que ya realizaba de manera intuitiva. Asimismo, indica que dicha formación le permitió incorporar nuevos elementos a su enseñanza, al complementar sus conocimientos disciplinares con aspectos didácticos. Finalmente, señala que los procesos formativos le brindaron criterios para poder transmitir el conocimiento de manera más efectiva.

El profesor L muestra esta motivación intrínseca por mejorar su práctica docente, al mencionar que ha implementado nuevas estrategias pedagógicas aprendidas en cursos de formación. Su disposición para el aprendizaje permanente es coherente con los principios de la educación a lo largo de la vida. Muestra que la mejora docente no depende solo de factores externos, sino también de la motivación interna y el compromiso individual con el crecimiento profesional continuo:

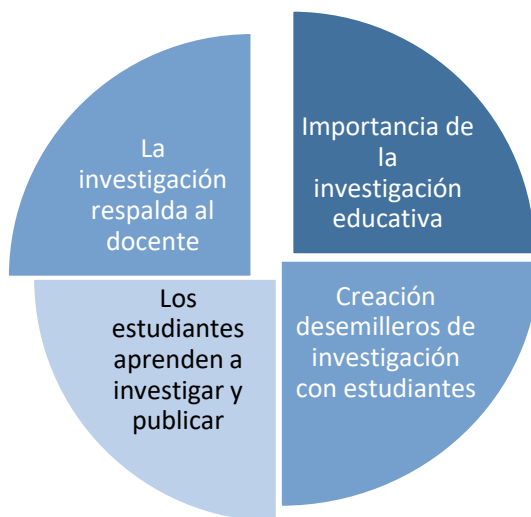
“me di cuenta que muchas de las cosas que hacía ya tenían nombre entonces no sabía que tenían nombre yo hacía exámenes diagnósticos y no se llamaba que se llamaban que se llamaban exámenes diagnósticos entonces siempre... empírica lo hacía de entrada “sí lo que le van enseñando lo que me han ido enseñando a mí yo trato de ponerlo en práctica y ha sido muy amplio en verdad que no me considero que estoy como inicié en la universidad no considero que estoy... me di cuenta de cosas que no hacía y que podía ser y que me cata catapultaron hacer más efectivo en la transmisión de mi conocimiento en comunicar en comunicar ese conocimiento” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 19).

Se observa que el profesor valora positivamente los aportes de la formación pedagógico-didáctica recibida para mejorar sus prácticas de enseñanza, asegurando que reconoce haber complementado sus conocimientos disciplinares. De la misma manera se evidencia que el profesor muestra una actitud reflexiva y de apertura para mejorar a partir de la formación didáctica. Sería valioso que profundice en fundamentos pedagógicos que orienten su práctica.

De acuerdo con Porlán y Rivero (2020), la formación didáctica brinda al docente conocimientos y destrezas para planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, Díaz Barriga (2019) plantea que el saber pedagógico permite al profesor tomar decisiones fundamentadas sobre su práctica educativa.

1.8 Categoría “Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa”

Figura 60.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante S en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

El profesor declara que le da mucha importancia a la investigación educativa. Como parte de sus concepciones al respecto, ha creado semilleros de investigadores con estudiantes, con la intención de que aprendan a investigar y a publicar sus hallazgos. Asimismo, considera que la investigación respalda la labor del docente, por lo cual promueve su realización entre los estudiantes.

“Bastante bastante yo yo promuevo la investigación dentro del estudiante he creado varios semilleros de investigadores dentro de la carrera cuando hablamos de ese miedo es estudiante de odontología siendo investigación para poder publicar entonces sí yo promuevo bastante creo que es importante es más es tanto que yo a veces le digo a las personas que se quieren retirar tan rápido verdad porque ya muy cansado de dar clases o por qué contratan a este señor ya tan viejito verdad... les hago ver a ellos que tienen que investigar ellos tienen que investigar” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 25).

“yo promuevo bastante creo que es importante es más es tanto que yo a veces le digo a las personas que se quieren retirar tan rápido verdad porque ya muy cansado de dar clases o por qué contratan a este señor ya tan viejito verdad entonces yo le he dado yo les doy el ejemplo bueno en países extranjeros de primer mundo su carta de presentación es decir bueno entonces nos toca catedrático está este premio nobel verdad está este otro



científico o sea de que es importante tener personas eh creía que ya que los respalda la investigación entonces ya los estudiantes les hago ver que tienen que investigar ellos tienen que investigar” (Profesor Principiante S, entrevista a profundidad, párr. 25).

De acuerdo con Rivas (2020), la investigación aporta al trabajo docente al fundamentar la toma de decisiones y promover la innovación. Por su parte, Díaz Barriga (2019) afirma que la indagación pedagógica permite generar conocimiento didáctico sobre la enseñanza de contenidos específicos.

Desde este escenario se evidencia que el Profesor Principiante S manifiesta una visión muy positiva sobre la investigación educativa y su importancia para docentes y estudiantes, tal como se evidencia en la figura 4. En ese sentido, declara promover la realización de proyectos de investigación a partir de los cuales involucra a los estudiantes, reportando así un interés por parte del profesor en la investigación educativa y en vincularla con la práctica docente, por tanto, sería valioso que también profundice en la comprensión de sus fundamentos y en procesos investigativos.

II. Nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico del Profesor Principiante S

Para valorar el nivel de reflexión del profesor respecto a sus prácticas docentes, se valoraron tres aspectos fundamentales de su pensamiento didáctico: narrativos, cognitivos y metacognitivos, a partir de dos fuentes: su diario docente y sus intervenciones en el foro virtual en relación a un caso ficticio que se solicitó analizar.

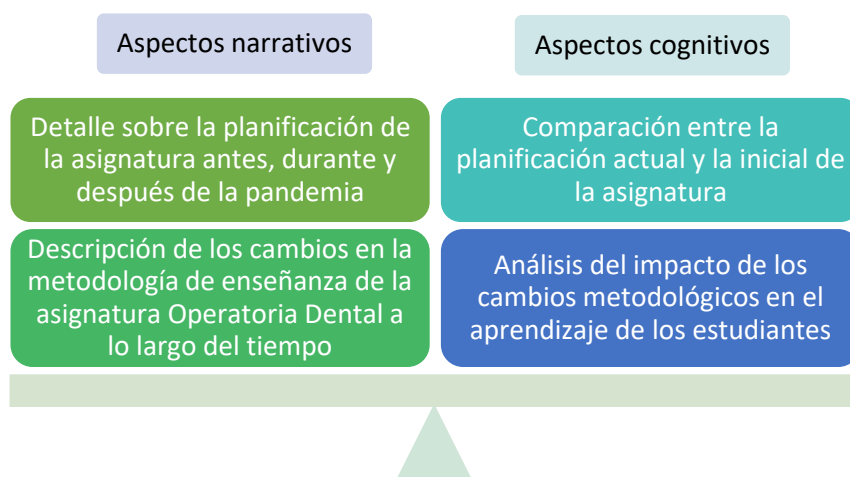
El diario y las participaciones en el foro evidencian un nivel de reflexión técnica, lo cual se evidencia en sus descripciones sobre cambios implementados en la metodología de enseñanza de la asignatura Operatoria Dental a lo largo del tiempo, enfocándose en aspectos técnicos como la implementación de semilleros de investigación y la publicación de artículos en revistas científicas. Sin embargo, no se profundiza en un análisis crítico más amplio sobre las razones subyacentes de esos cambios.

En el análisis del caso ficticio, el profesor se centra en comparar sus experiencias con las de la profesora del caso, describiendo técnicas de enseñanza utilizadas, pero sin un cuestionamiento profundo de supuestos pedagógicos. Desde la perspectiva narrativa, se observa una documentación de acciones tomadas para mejorar la enseñanza, aunque no una reflexión sobre sus fundamentos. En cuanto a lo cognitivo, predomina un análisis técnico, y metacognitivamente hay una incipiente conciencia sobre los propios procesos de pensamiento docente, aunque no se profundiza críticamente en ellos.

Tal como se presentaron los resultados respecto a las teorías declaradas, en este segundo apartado se presentan los aspectos relacionados con el nivel de reflexión y el pensamiento didáctico del Profesor Principiante S en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de la reflexión del profesor.

2.1 Categoría “Planificación”

Figura 61.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el profesor Principiante S acerca de la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El profesor describe los cambios implementados en la metodología y planificación de la asignatura Operatoria Dental, analizando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (ver Figuras 2 y 5); en ese sentido, compara la planificación actual con la inicial de la asignatura. Sin embargo, no se aprecian reflexiones metacognitivas sobre sus propios procesos de pensamiento en la planificación.

Aspectos narrativos.- “Durante pandemia todo siguió igual en cuanto a requisitos, pero no se impartieron clases clínicas por causa de la contaminación” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 17).

Aspectos cognitivos.- “Esto dio lugar a que el estudiante pudiera adquirir mayor destreza y confianza” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 16).

Se aprecia que el profesor muestra un nivel de reflexión técnica sobre la planificación de su asignatura, describiendo y analizando cambios metodológicos implementados, pero sin una reflexión crítica sobre las razones subyacentes de esos cambios. Según lo planteado por Lupion y Prieto (2021), la reflexión crítica implica cuestionar las propias concepciones y prácticas pedagógicas, examinando sus fundamentos éticos, sociales y políticos. Esto no se evidencia en el caso del Profesor Principiante S.

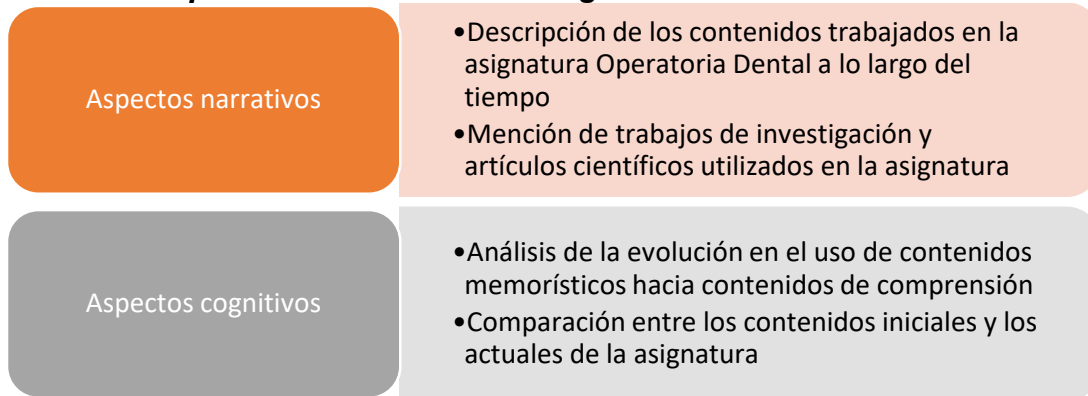
Por otro lado, Vallés y Vallés (2020) señalan la importancia de la metacognición en la práctica docente, permitiendo tomar conciencia y regular los propios procesos de pensamiento. Esto tampoco se aprecia de forma clara en relación a la planificación por parte del profesor.

Si bien el Profesor Principiante S manifiesta un buen grado de reflexión, sería importante que avance hacia una reflexión crítica sobre la planificación de las

asignaturas que atiende y desarrolle habilidades metacognitivas que enriquezcan su pensamiento didáctico en este ámbito.

2.2 Categoría “Contenidos”

Figura 62.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el profesor Principiante S acerca de la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

El profesor narra los cambios en los contenidos de la asignatura Operatoria Dental, desde contenidos memorísticos hacia contenidos de comprensión e investigación. Analiza la evolución en el uso de contenidos, pero no presenta reflexiones metacognitivas sobre sus procesos de selección y diseño de contenidos.

Aspectos narrativos.- “Actualmente los estudiantes de operatoria dental III cuando les preguntamos antes de los procedimientos los aspectos de conocimiento previo, ellos dan muestra de tenerlo y van más allá al traer artículos científicos para que los discutamos en clínicas.” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 18).

Aspectos cognitivos.- “Se empezó a pedirles en vez de ensayos que realizarán trabajos de investigación, y fue en este momento que la asignatura de operatoria dental empezó a dar otro giro y el autoaprendizaje empezó a florecer” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 18).

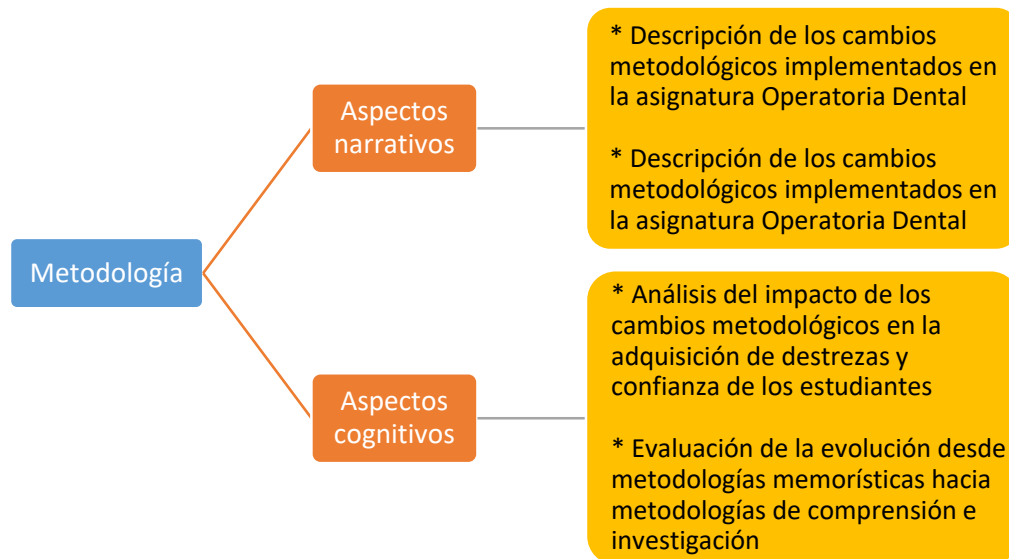
El profesor evidencia un nivel técnico de reflexión sobre los contenidos de su materia, describiendo y analizando los cambios incorporados, pero sin una aproximación crítica sobre las razones profundas de esas modificaciones. De acuerdo con lo planteado por Porlán y Rivero (2020), una docencia universitaria de calidad requiere una selección rigurosa de contenidos, evitando tanto el

enciclopedismo como la superficialidad. Esto no se aprecia claramente en el caso del Profesor Principiante S.

Asimismo, la reflexión metacognitiva sobre el propio pensamiento es fundamental en la práctica docente, tal como señalan Medina et al. (2019). Sin embargo, no hay indicios de este tipo de reflexión por parte del profesor en relación al diseño de contenidos.

2.3 Categoría “Metodología”

Figura 63.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el profesor Principiante S acerca de la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante S narra los cambios metodológicos realizados en la asignatura Operatoria Dental, analizando su impacto en las habilidades de los estudiantes; asimismo, compara las metodologías iniciales de la asignatura con las actuales, más centradas en la investigación y la comprensión. No obstante, no presenta reflexiones metacognitivas sobre su propio pensamiento en torno a las decisiones metodológicas adoptadas.

Aspectos narrativos.- “Se empezó a ordenar la metodología y requisitos de las clases de operatoria II y Operatoria III” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 16).

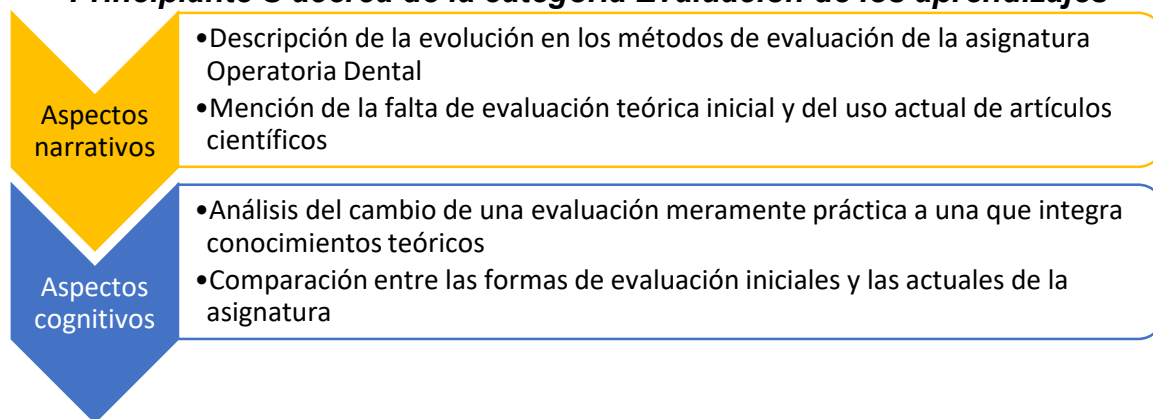
Aspectos cognitivos.- *“Esto dio lugar a que el estudiante pudiera adquirir mayor destreza y confianza” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 16).*

El profesor evidencia un nivel técnico de reflexión sobre la metodología de enseñanza en su asignatura, describiendo y analizando los cambios incorporados, pero sin un cuestionamiento profundo de los supuestos subyacentes. De acuerdo con Álvarez (2020), es necesario avanzar hacia enfoques metodológicos que promuevan un aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes universitarios. Esto requiere una reflexión crítica por parte del docente, que no se observa claramente en este caso.

Por otro lado, la metacognición docente es esencial para tomar conciencia y regular los propios procesos de pensamiento, tal como indican Mayor et al. (2021); sin embargo, no hay indicios de ello por parte del Profesor Principiante S en torno a sus decisiones metodológicas.

2.4 Categoría “Evaluación”

Figura 64.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el profesor Principiante S acerca de la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El profesor describe la evolución de los métodos de evaluación en Operatoria Dental, desde una evaluación únicamente práctica, hacia una que integra aspectos teóricos y artículos científicos. En esa línea, establece una comparación entre sus formas previas de evaluar, en contraste con las actuales, pero no presenta reflexiones metacognitivas sobre su pensamiento en torno a la evaluación:

Aspectos narrativos.- *“Actualmente los estudiantes de operatoria dental III cuando les preguntamos antes de los procedimientos los aspectos de*

conocimiento previo, ellos dan muestra de tenerlo y van más allá al traer artículos científicos para que los discutamos en clínicas.” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 18).

Aspectos cognitivos.-: *“Este aspecto me ayudo a tratar de ver las necesidades de cada uno de los estudiantes y poder darles acompañamientos a todos aquellos que necesitaban un refuerzo de los contenidos vertidos y dialogados en clase” (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 5).*

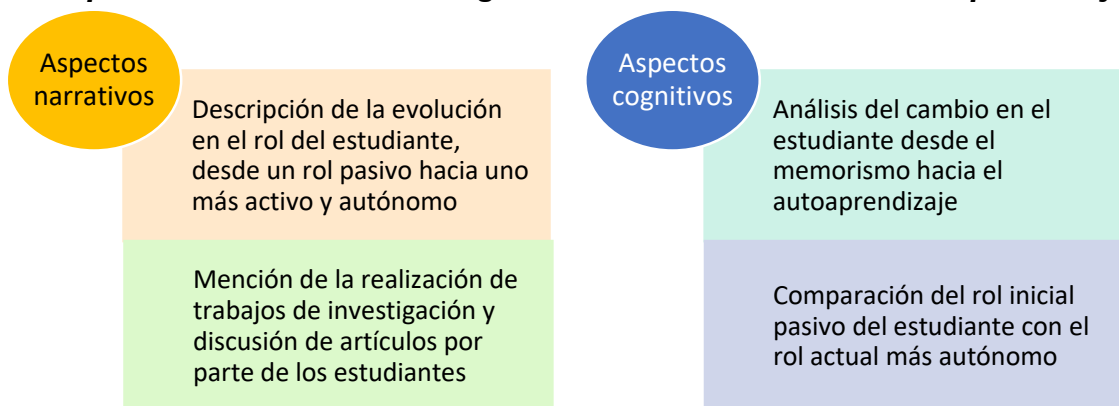
Se observa que el docente presenta un nivel técnico de reflexión sobre la evaluación en su materia, describiendo y analizando los cambios incorporados, pero sin una aproximación crítica sobre los fundamentos de esas modificaciones. Según lo planteado por Bain (2011), la evaluación debe orientarse a motivar el aprendizaje profundo de los estudiantes, no solo a medir conocimientos. Esto requeriría una perspectiva más crítica por parte del profesor.

De acuerdo con Krathwohl y Anderson (2021), la metacognición es esencial para desarrollar la práctica evaluativa docente, tal como señalan. Pero no se evidencian reflexiones metacognitivas del Profesor Principiante S sobre sus procesos de pensamiento acerca de la evaluación.

Pese a la reflexión técnica que reporta el profesor, sería importante que desarrolle un enfoque más crítico sobre la evaluación en su asignatura y promover la metacognición para enriquecer su práctica evaluativa.

2.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 65.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el profesor Principiante S acerca de la categoría Rol del Estudiante de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El profesor describe y analiza la evolución en su asignatura desde un rol pasivo del estudiante hacia un rol más activo y autónomo, enfocado en el autoaprendizaje y la investigación. Afirma que antes, el rol del estudiante era pasivo, mientras que actualmente es más activo:

Aspectos narrativos.- *"Actualmente los estudiantes de operatoria dental III cuando les preguntamos antes de los procedimientos los aspectos de conocimiento previo, ellos dan muestra de tenerlo y van más allá al traer artículos científicos para que los discutamos en clínicas." (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 18).*

Aspectos cognitivos.- *"Se empezó a pedirles en vez de ensayos que realizarán trabajos de investigación, y fue en este momento que la asignatura de operatoria dental empezó a dar otro giro y el autoaprendizaje empezó a florecer" (Profesor Principiante S, Diario reflexivo, párr. 18).*

El Profesor Principiante S manifiesta que el rol del estudiante durante las clases ha evolucionado hacia una actitud más autónoma; sin embargo, no muestra cuestionamientos críticos sobre los supuestos detrás de esa concepción del estudiante.

De acuerdo con Bricall et al. (2020), se requiere una visión del estudiante como protagonista de su aprendizaje, capaz de autorregularse, lo cual implica una reflexión pedagógica más profunda que no se evidencia en este caso, lo cual es avalado por Labra et al. (2019), quien lo percibe como algo esencial para examinar los propios procesos de pensamiento como docente.

En esa línea, no se encontraron indicios de una reflexión metacognitiva por parte del profesor sobre su concepción del rol del alumno, lo cual podría enriquecer su pensamiento didáctico en torno al estudiante.

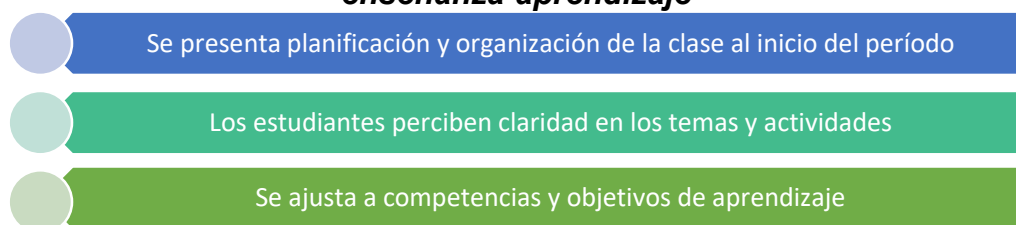
III. Teorías en acción mostradas por el Profesor Principiante S

En este apartado se presentan las evidencias de las teorías en acción demostradas por el Profesor Principiante S tanto en los comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas y en las teorías implícitas identificadas en el análisis del caso ficticio realizado por el profesor.

La presentación de los resultados en torno a las teorías en acción se realiza en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de lo manifestado por los estudiantes y lo observado durante las sesiones de clase.

3.1 Categoría “Planificación”

Figura 66.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante S en torno a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Según lo expresado por los estudiantes en el grupo focal, el Profesor Principiante S presenta la planificación y organización de la clase al inicio de cada período académico, lo cual les brinda claridad sobre los temas, actividades y sistema de evaluación, lo cual consideran que se ajusta a las competencias y objetivos de aprendizaje establecidos para la asignatura. Sin embargo, mencionan que en la práctica pueden presentarse imprevistos que lleven a desviaciones del plan original.

"siempre al principio de cada clase al iniciar cada periodo pues ellos nos muestran a una organización de la clase de cómo nos van a evaluar cuáles son los temas a realizar y las actividades a realizar" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 15).

"desde un inicio nos brindan la pauta de cómo va a ser la clase siempre es bueno tener como un instructivo o el temario verdad de lo que se va a estar

aprendiendo durante el período" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 16).

"siempre empezamos con los temas menos complejos y que nos van a ayudar a reforzar los siguientes temas" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 31).

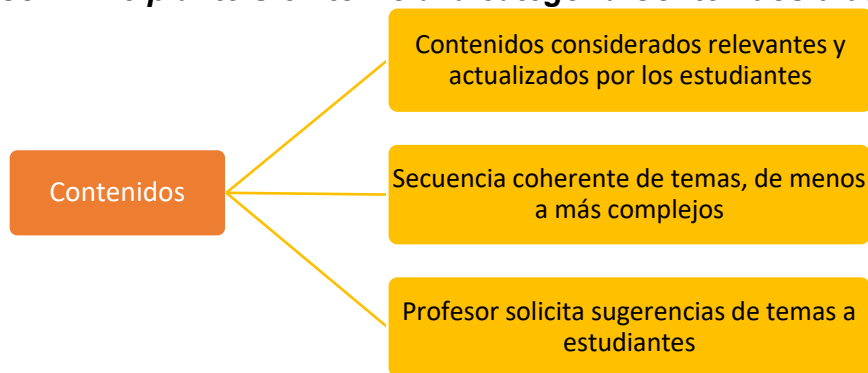
Por su parte, durante la observación de clase se evidencia cierta rigurosidad del profesor en cumplir con la planificación, aún ante imprevistos de los estudiantes. Este énfasis en la planificación y organización refleja la importancia otorgada por el profesor a la eficiencia en el proceso educativo; no obstante, sería importante considerar una mayor flexibilidad ante situaciones particulares para priorizar la comprensión y el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Knowles (2020), en el aprendizaje de adultos se deben considerar sus experiencias y situaciones de vida, por lo que el educador debe mostrar empatía y flexibilidad. Por otro lado, Tyler (1949) plantea que la planificación instruccional es esencial para lograr los objetivos educativos. Se requiere un equilibrio entre eficiencia y comprensión humana al planificar.

Las teorías declaradas por el profesor se enfocan en un aprendizaje activo y la evaluación objetiva. Sin embargo, en la práctica se observa mayor énfasis en la eficiencia que en la flexibilidad ante situaciones particulares de los estudiantes. Esto puede limitar un aprendizaje significativo en algunos casos; por tanto, es importante considerar una mayor reflexión sobre cómo integrar empatía y flexibilidad a la rigurosidad en los procesos de planificación.

3.2 Categoría "Contenidos"

Figura 67.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante S en torno a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes manifestaron en el grupo focal que los contenidos abordados en la asignatura les parecen relevantes y actualizados; además, destacan el uso de artículos de investigación recientes por parte del profesor. También perciben una secuencia coherente en la complejidad de los temas, yendo de menos a más complejos entre los distintos parciales. Finalmente, señalan que el profesor les permite sugerir ciertos cambios en el programa al inicio del período académico.

"siempre procuro verdad tanto repasar los años anteriores como enseñarnos los mas nuevos que hace con que hace años" (Inf-3 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 27).

"utilizábamos artículos que cuando hacemos artículos verdad estamos ya hablando de cosas que han sido investigadas ya más recientes de nuestras fechas" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 29).

"ella preguntó el tema tal vez a nosotros se los habían olvidado porque fui yo en mi caso yo recibí ortodoncia uno antes de la pandemia" (Inf-3 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 35).

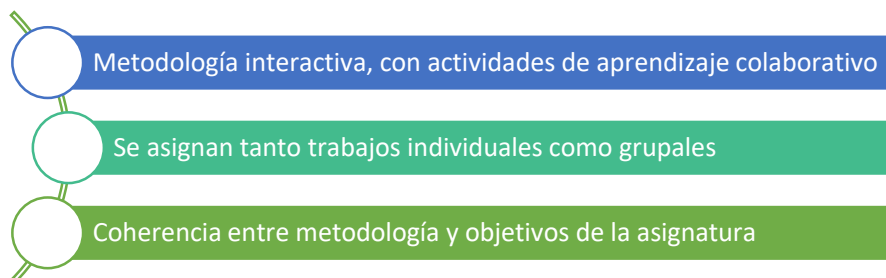
En la observación no se aportan mayores detalles sobre el contenido, enfocándose más en la metodología y evaluación. La retroalimentación entre el profesor y los estudiantes sobre los contenidos promueve su relevancia y significatividad del aprendizaje. Según Ausubel (1963), el aprendizaje significativo se logra cuando los nuevos contenidos se relacionan con los previos y experiencias del estudiante.

De la misma manera, Merrill (2002) plantea que el aprendizaje efectivo se promueve cuando se activan conocimientos previos, se demuestra el nuevo conocimiento, se aplica y se integra para resolver problemas del mundo real.

Desde este contexto se identifica que las teorías declaradas por el profesor enfatizan el aprendizaje activo y la evaluación objetiva, mientras que en la práctica, promueve contenidos actualizados, secuenciados de menor a mayor complejidad y con retroalimentación de los estudiantes. Esto evidencia un esfuerzo por lograr un aprendizaje significativo según los principios de Ausubel y Merrill. Sin embargo, se podría profundizar más en estrategias que activen los conocimientos previos de los estudiantes antes de presentar los nuevos contenidos.

3.3 Categoría "Metodología"

Figura 68.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante S en torno a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes indicaron en el grupo focal que la metodología empleada por el profesor es interactiva, con actividades colaborativas como debates y proyectos grupales (Figura 18). Destacan que se asignan tanto trabajos individuales como grupales, dependiendo de la actividad. Consideran que la metodología es coherente con los objetivos de aprendizaje de la asignatura:

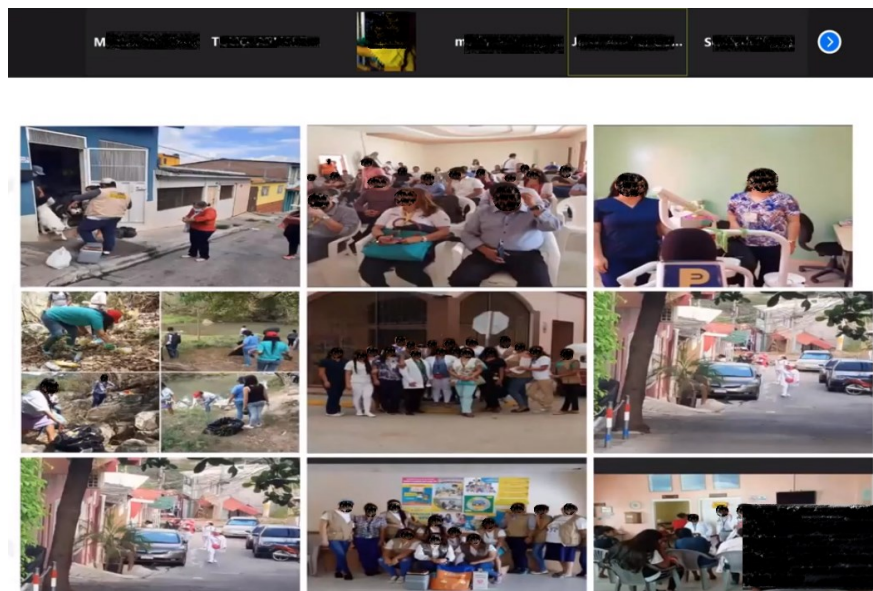
"fue aprender hacer recordar anteriormente la teoría y también de que no todo era solo leer leer, leer, leer y ya sino que discutirlo entre nosotros hacer diferentes grupos poder compartir nuestras opiniones" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 40).

"en esta clase si nosotros trabajamos bastante en equipo" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 44).

"Sí totalmente de acuerdo con lo que han dicho mis compañeros siempre está esto de pedir la opinión de del estudiante" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 37).

Durante las observaciones de clase pudo evidenciarse que el profesor asigna actividades de aprendizaje a los estudiantes, con una alta carga de participación, entre los cuales se incluyen proyectos comunitarios y de investigación, a partir de los cuales deben realizar alianzas estratégicas, elaborar y ejecutar planes, y autoevaluar sus progresos, para luego compartirlos con sus demás compañeros en sesiones sincrónicas.

Figura 69.- Evidencias del desarrollo de proyectos por parte de los estudiantes



Fuente: Sesión de observación realizada con el Profesor Principiante S

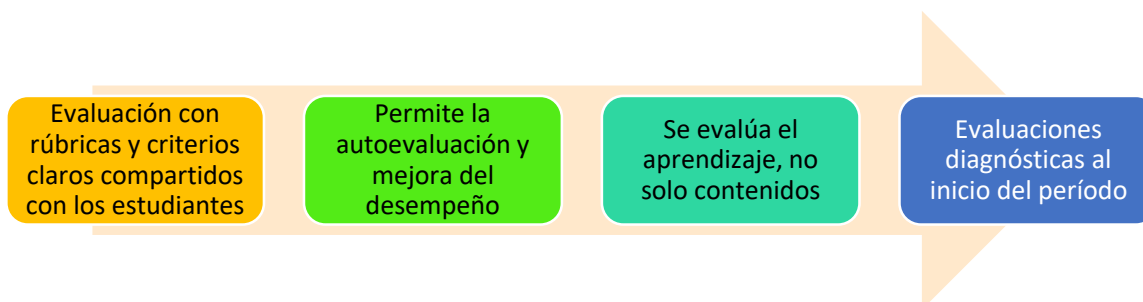
En la observación se evidencia mayor rigurosidad del profesor en la eficiencia de los procesos, se identificó poca empatía de parte del profesor ante algunas situaciones particulares de los estudiantes, debidas principalmente al contexto en el que los estudiantes se ven obligados a realizar las actividades; por ejemplo, la presencia de bebés, mostrándose riguroso y otorgando mayor importancia al eficiente desarrollo de la clase.

El contraste entre la metodología declarada y la observada en la práctica refleja la necesidad de mayor reflexión por parte del profesor para flexibilizar sus procesos y promover un aprendizaje experiencial significativo acorde a los objetivos de la asignatura.

Por otro lado, Schön (1992) plantea la formación del profesional reflexivo a través de la reflexión en la acción y sobre la acción. Por otro lado, según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial involucra la experimentación activa, la reflexión, el desarrollo de conceptos abstractos y la aplicación a nuevas situaciones.

3.4 Categoría “Evaluación”

Figura 22.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante S en torno a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al grupo focal, el profesor comparte rúbricas y criterios de evaluación claros con los estudiantes desde el inicio. Según indican, esto les permite autoevaluar su desempeño e identificar áreas de mejora. En esa línea, los estudiantes perciben que la evaluación se enfoca en el aprendizaje adquirido, no solo en los contenidos. Además, mencionan que se realizan evaluaciones diagnósticas al inicio del período académico:

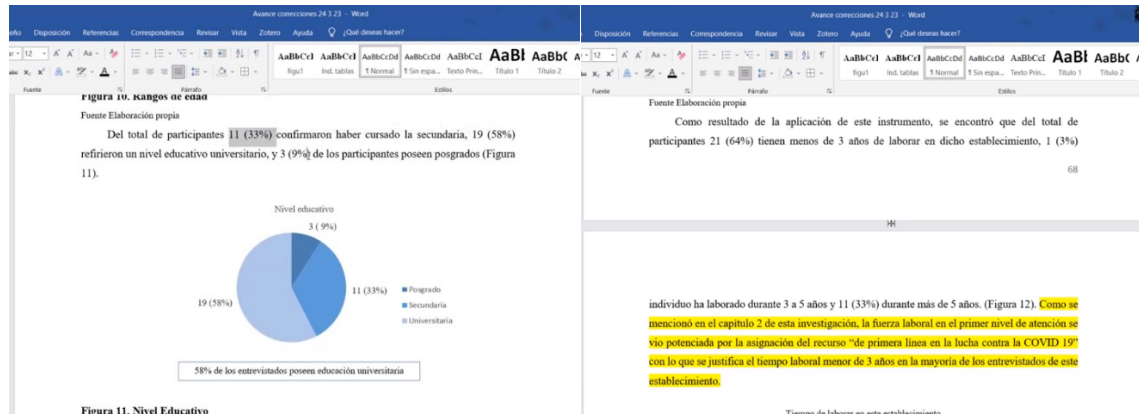
"como entregan la planificación de clases también entregan una rúbrica como se va ir evaluando" (Inf-3 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 55).

"Cuándo hacemos artículos verdad estamos ya hablando de cosas que han sido investigadas ya más recientes de nuestras fechas" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 29).

"tuvimos bueno yo considero una evaluación diagnóstica así como una prueba verdad al inicio a ver qué tal estamos con el el conocimiento" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Odontología, párr. 64).

La observación de clase pone de manifiesto que el profesor proporciona retroalimentación en tiempo real sobre el desempeño de los estudiantes (Figura 23), lo cual es esencial para orientar sus aprendizajes. Sin embargo, sería importante la implementación de estrategias más sistemáticas de retroalimentación formativa que permitan a los alumnos autorregular sus procesos de aprendizaje de forma continua.

Figura 70.- Evidencias de retroalimentación en tiempo real, de los trabajos socializados por los estudiantes



Fuente: Sesión de observación realizada con el Profesor Principiante S

Si bien la evaluación formativa y transparente es una condición necesaria para promover la autorregulación del aprendizaje, aún es necesario profundizar en modelos de evaluación que den cuenta de la complejidad de las competencias y aprendizajes que se busca desarrollar.

Como plantea Knight (2005), la evaluación efectiva de competencias complejas requiere el diseño de tareas auténticas, retroalimentación descriptiva por parte del docente y oportunidades constantes de aprender del error. Asimismo, Boud y Molloy (2013) enfatizan la relevancia de promover procesos metacognitivos de reflexión y diálogo a través de la retroalimentación, para que los estudiantes puedan comprender y asimilar los comentarios del profesor y seguir avanzando.

IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

A continuación se presentan los aspectos contrastantes entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico del Profesor Principiante S, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales del estudio.

Tabla 52.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante S

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación	• Toma en cuenta el contexto, necesidades de estudiantes y el modelo educativo. • Elabora estrategias de enseñanza y evaluación.	• Describe los cambios implementados en planificación, pero sin reflexión crítica sobre las razones subyacentes.	• Presenta la planificación al inicio, pero con poca flexibilidad ante imprevistos que afecten el aprendizaje.
Contenidos	• Prioriza las necesidades de los estudiantes y una progresión gradual según prerequisites. • Señala limitaciones materiales.	• Narra los cambios en contenidos, de memorísticos a investigación, pero sin aproximación crítica.	• Los estudiantes perciben contenidos relevantes, actualizados y con complejidad progresiva. • El profesor considera sus sugerencias.
Metodología	• Utiliza principalmente clases prácticas. • Trata de promover la investigación y el aprendizaje autónomo. • Realiza demostraciones personalizadas.	• Describe y analiza los cambios metodológicos, pero sin cuestionamiento profundo de supuestos subyacentes.	• Los estudiantes perciben una metodología interactiva, con actividades colaborativas. • Pero en la práctica se observa poca flexibilidad del profesor.
Evaluación	• Realiza evaluación de proceso, continua y formativa.	• Describe la evolución en métodos de evaluación, pero sin aproximación	• Los estudiantes tienen claridad sobre criterios de evaluación desde el inicio.

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	- Utiliza rúbricas pero enfatiza en el aprendizaje. - Da retroalimentación individualizada.	crítica sobre fundamentos de los cambios.	- Se enfoca en el aprendizaje, no solo contenidos. - El profesor da retroalimentación en tiempo real.
Rol del estudiante	- Considera que el estudiante debe resolver dudas, analizar y buscar comprensión del aprendizaje. - Debe construir su conocimiento, requiere motivación y confianza.	Describe evolución de rol pasivo a activo y autónomo del estudiante, pero sin cuestionamientos críticos.	Los estudiantes realizan actividades colaborativas y muestran un rol activo.
Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje	- Reconoce diferencia entre conocimiento disciplinar y pedagógico. - Considera que el conocimiento se transmite pero también se construye.		
Concepciones y creencias sobre la formación pedagógica	Valora que la formación pedagógica le ayudó a mejorar sus prácticas de enseñanza y a complementar sus conocimientos disciplinares.		
Concepciones y creencias sobre la investigación educativa	- Le da mucha importancia. - Ha creado semilleros de investigación para		



Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	involucrar a estudiantes. • La investigación respalda la labor docente.		

Fuente: Elaboración propia

9.1.3 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Historia

9.1.3.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Experimentada R

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en una Profesora Experimentada del Departamento de Historia

La Profesora Rojas (en adelante denominada como “Profesora Experimentada R”), del Departamento de Historia de la UNAH en el Valle de Sula (UNAH-VS), posee una vasta trayectoria docente, de más de dos décadas, como profesora universitaria. Su formación académica incluye una Licenciatura en Ciencias Sociales, estudios en Pedagogía y una Maestría en Tecnología Educativa. Ha impartido asignaturas como Historia de Honduras, tanto en modalidades presenciales como virtuales, apoyándose en el uso de la plataforma virtual. Se muestra muy interesada en la innovación educativa y en mantenerse actualizada sobre tendencias y herramientas tecnológicas aplicadas a la educación. Dada su trayectoria profesional, los planteamientos teóricos de Paricio (2019) la ubican en la categoría de profesora experimentada, dado que cuenta con más de 10 años de ejercicio docente, etapa en la cual los profesores se encuentran experimentando y buscando alternativas educativas.

Desde este contexto, el presente análisis se centra en estudiar las teorías declaradas y teorías en acción de la Profesora Experimentada R; específicamente, se exploran su nivel de reflexión, pensamiento didáctico y coherencia entre lo que declara hacer y lo que efectivamente realiza en la práctica docente.

Para ello, se ha recurrido a diversas fuentes de información: por un lado, las teorías declaradas se analizan a partir de una entrevista semiestructurada, una entrevista a profundidad y una programación didáctica elaborada por la profesora. Asimismo, para profundizar en su pensamiento didáctico, se estudia un diario reflexivo y su participación en un foro donde analizó un caso ficticio. Por otro lado, las teorías en acción se exploran mediante observaciones de clase, un grupo focal con sus estudiantes y el análisis de sus teorías implícitas en dicho caso. La triangulación de estas fuentes ha permitido identificar coherencias e incoherencias entre lo que dice y lo que hace la profesora.

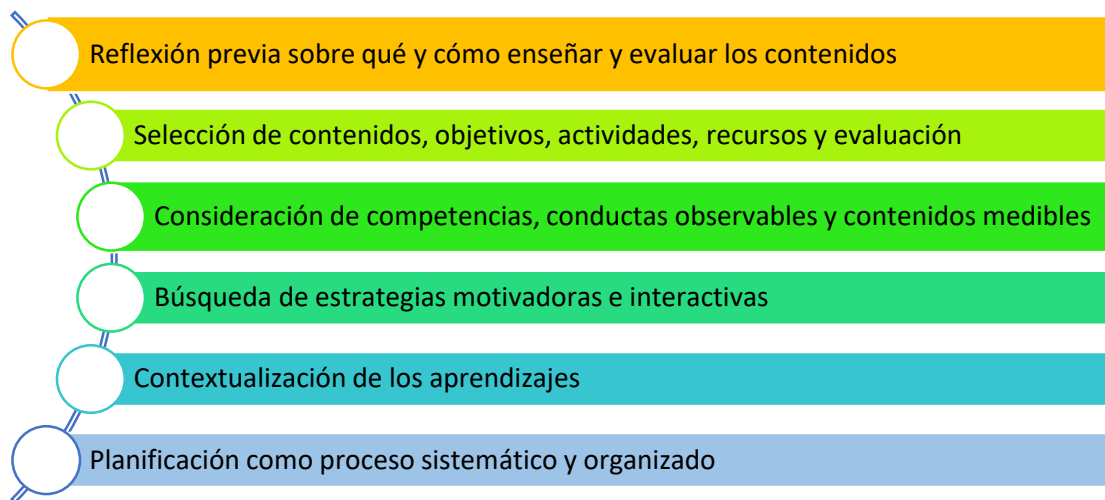
I. Teorías declaradas por la Profesora Experimentada R

En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por la Profesora Experimentada R del Departamento de Historia, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría “Planificación”

Figura 71.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R declara que la planificación didáctica implica una reflexión previa sobre qué y cómo enseñar los contenidos, así como la manera en que serán evaluados. Posteriormente, se realiza una selección de contenidos, objetivos, actividades, recursos y formas de evaluación del aprendizaje, considerando el desarrollo de competencias y conductas observables, además de contenidos medibles. Se busca plantear estrategias motivadoras e interactivas que promuevan un aprendizaje contextualizado. La planificación se asume como un proceso sistemático y organizado, como puede denotarse a partir de los comentarios de sus entrevistas:

“La planificación didáctica es un proceso para mí, reflexivo previo a lo que voy a planificar” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Empiezo a hacer como todo un mapa donde digo contenidos objetivos actividades recursos e instrumentos de evaluación entonces para mí la planificación es directamente un proceso” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“Empiezo a reflexionar no voy a diseñar esta actividad así, voy a hacer esta entonces dependiendo la naturaleza del contenido empiezo a decir si voy a enseñar por ejemplo procesos históricos que es mi campo en la historia” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 14).

“Luego hago también una selección de actividades qué son las posibles para evaluar esos contenidos o sea y me centro un buen tiempo reflexionando como de qué manera diseñó una actividad donde pueda eh captar la atención verdad, del estudiante y la motivación incluso el interés verdad” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 14).

En ese orden de ideas, la programación didáctica de la Profesora Experimentada R presenta una estructura organizada por unidades, competencias, saberes, actividades, recursos y criterios de evaluación, lo cual es coherente con los elementos que declara considerar en sus procesos de planificación didáctica. Esto puede observarse también en su programación didáctica (guía docente), la cual presenta por unidad, de conformidad con los contenidos que aborda: Unidad 1 “Introducción a la Historia de Honduras”; Unidad 2 “Periodo Prehispánico”; Unidad 3 “Periodo Colonial”; y Unidad 4 “Periodo Contemporáneo”. La coherencia que manifiesta considerar la Profesora Experimentada R como criterio de planificación, se ve evidenciada en la segunda unidad de su guía docente. (Figura 2)

Figura 72.- Fragmento de la programación didáctica o guía docente de la Profesora Experimentada R que ejemplifica la coherencia entre los elementos microcurriculares

Competencias Específicas	SABERES			Acciones y Estrategias Didácticas (Proceso Sugerido)	Recursos y Medios Didácticos	Calendario acción Semanal
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales			
Los alumnos serán capaces de valor la importancia que tiene el estudio del primitivo poblamiento de América.	1. Distingue cada una de las diferentes teorías antropológicas que explican el origen del Hombre americano.	1. Utiliza los conocimientos adquiridos sobre los argumentos antropológicos, para argumentar sus conocimientos adquiridos sobre el tema.	1. Se interesa por los aportes u opiniones vertidas por sus compañeros sobre el tema primitivos poblamiento de América.	Estrategia: <i>Autoaprendizaje</i> Técnicas: Estudio individual Tareas individuales Proyectos Investigaciones Actividades: Lectura comprensiva- Elaboración esquemas- Solución de ejercicios-Diario	https://campusvirtu.al.unah.edu.hk/course/view.php?id=18396 https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/ https://www.youtube.com/watch?v=nIF9w-1o4&t=165s	Fecha
Hacer uso apropiado de las herramientas teórica y metodológicas de la Historia para la comprensión de los hechos ocurridos en el continente americano	2. Enumera cada uno de los factores que hicieron posible el poblamiento de América.	2. Realiza comentarios sobre los factores que obligaron a los grupos emigrar del continente Asiático y Oceanía a nuestro continente.	2. Valora los opiniones y comentarios de los compañeros referente al tema poblamiento de América	Estrategia: <i>Aprendizaje interactivo</i> Técnicas: Exposiciones del docente Conferencias de expertos Entrevistas Visitas de campo Museos, sitios coloniales	https://www.youtube.com/watch?v=wYKPnE45zIA&t=21s Plataforma Moodle. Internet.	22 de julio al 05 de agosto Examen de II Unidad en el aula escrito 05 de agosto

Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada R

Se aprecia coherencia entre las teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en las entrevistas y lo que plantea en su programación didáctica. La docente asume la planificación didáctica como un proceso sistemático que implica una reflexión y selección de varios elementos, buscando promover aprendizajes contextualizados y significativos en los estudiantes. Esto se evidencia tanto en sus verbalizaciones como en la estructura y organización de la guía docente.

Sobre lo anterior, Barraza (2020), plantea que la planificación didáctica permite orientar de manera intencional y organizada los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando el contexto, los contenidos disciplinares y las competencias por desarrollar. En ese sentido, la reflexión y sistematicidad declaradas por la docente son aspectos clave dentro de este proceso, tal como lo indican Camacho y Sáenz (2021).

Por su parte, Ortiz (2019) señala que la planificación didáctica debe promover aprendizajes situados y experienciales, que resulten significativos para los estudiantes, tal como lo declara buscar la Profesora Experimentada R. No obstante, podría profundizarse más en estrategias didácticas que fomenten una participación activa de los educandos.

Desde este escenario, se aprecia un abordaje sistemático del proceso de planificación didáctica por parte de la docente, considerando aspectos clave como la reflexión, selección de contenidos y evaluación. Sin embargo, se sugiere profundizar en metodologías centradas en el aprendizaje activo y situado.

1.2 Categoría “Contenidos”

Figura 73.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R declara seleccionar los contenidos basándose principalmente en el programa o microcurrículo, aunque realiza actualizaciones cuando lo considera necesario, tomando en cuenta nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas. Asimismo, resalta la importancia de que el docente se muestre motivado con la asignatura. Busca vincular los contenidos con la actualidad para promover un aprendizaje contextualizado. En el discurso de la profesora no se perciben comentarios sobre dificultades para abordar los contenidos, asegurando organizarlos en unidades temáticas relacionadas entre sí.

“En primer lugar siempre me voy a sentar en lo que es el programa verdad, o sea soy muy cuidadosa de llevar prácticamente dentro de ese proceso de enseñanza aprendizaje” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 13).

“La historia no está escrita en piedra la historia es una asignatura que está en constante red verdad, descubrimiento y por qué no decir se está reescribiendo constantemente” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 21).

“Me gusta mucho hacer un espacio o mejor dicho una un espacio comparativo de traer el pasado al presente para que el estudiante vea verdad como ese pasado es muy determinante en el presente” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 21).

“Si me voy a salir quizás es con fines de actualizar esos contenidos pero no de de de decirlo me voy a salir del tema o que sé yo no!” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 19).

“La verdad quién limitaciones en cuanto a contenido no” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 21).

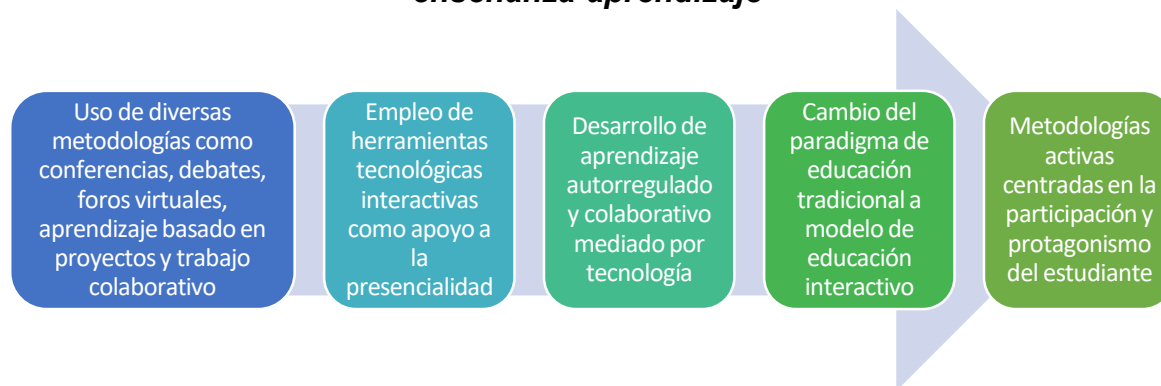
En la programación didáctica, como se indicó en el apartado relacionado con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se aprecia una organización de los contenidos por unidades temáticas relacionadas entre sí cronológicamente (Figura 2), lo cual es coherente con la forma en que la Profesora Experimentada R asegura estructurarlos. En este sentido, se observa concordancia entre las teorías declaradas de la docente sobre los contenidos en las dos entrevistas. Asimismo, la organización de los contenidos en unidades temáticas en la programación didáctica es consecuente.

La Profesora Experimentada R no declara dificultades para abordar los contenidos, al contrario, enfatiza en la importancia de vincularlos a situaciones actuales, tal como lo plantean Camacho y Sáenz (2021).

Por otro lado, si bien la docente señala tomar en cuenta nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas, no se aprecia con claridad en la programación didáctica el abordaje de los contenidos desde nuevos enfoques, como el aprendizaje situado, el enfoque por competencias o el aprendizaje experiencial, que según González y Flores (2020) permiten promover una comprensión profunda de los contenidos disciplinares, por tanto, sería importante enriquecer los contenidos integrando enfoques didácticos contemporáneos que promuevan un aprendizaje significativo.

1.3 Categoría “Metodología”

Figura 74.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las teorías declaradas por la Profesora Experimentada R, se observa el empleo de una variedad de metodologías tanto presenciales como virtuales, destacando el uso de conferencias, debates, foros virtuales, aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo, así como el uso de herramientas tecnológicas interactivas, a partir de las cuales busca promover un aprendizaje autorregulado y colaborativo. Manifiesta que busca cambiar el paradigma de la educación tradicional a un modelo interactivo con metodologías activas y participativas, donde el estudiante sea protagonista:

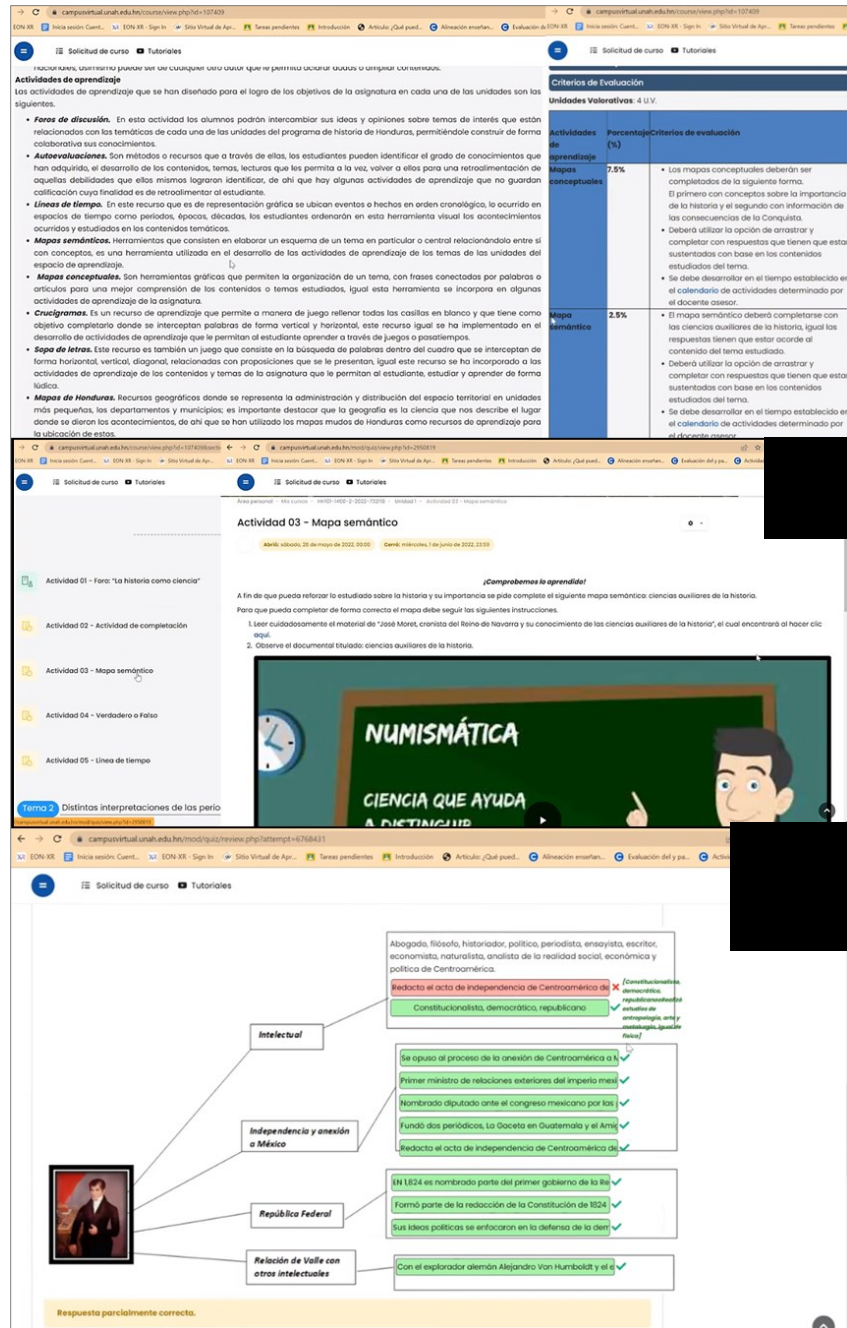
“No me gusta esa práctica del estudiante escuchando y escuchan y escuchando entonces uno no sabe” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 32).

“La conferencia a la vez utilizó temas de discusión, de debate muchas veces he utilizado el aula invertida hoy dan muchos muy buenos resultados” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 28).

“Utilizo mucho el debate verdad, y el foro aprovechando que el campus virtual nos ha permitido eh utilizar el aula virtual” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53).

De acuerdo con la programación didáctica de la Profesora Experimentada R, en la columna de “Acciones y estrategias didácticas” (Figura 5) se aprecian diversas metodologías como las mencionadas por la docente en las entrevistas.

Figura 75.- Capturas de pantalla del aula virtual de la Profesora Experimentada R donde se evidencia la aplicación de diversas metodologías



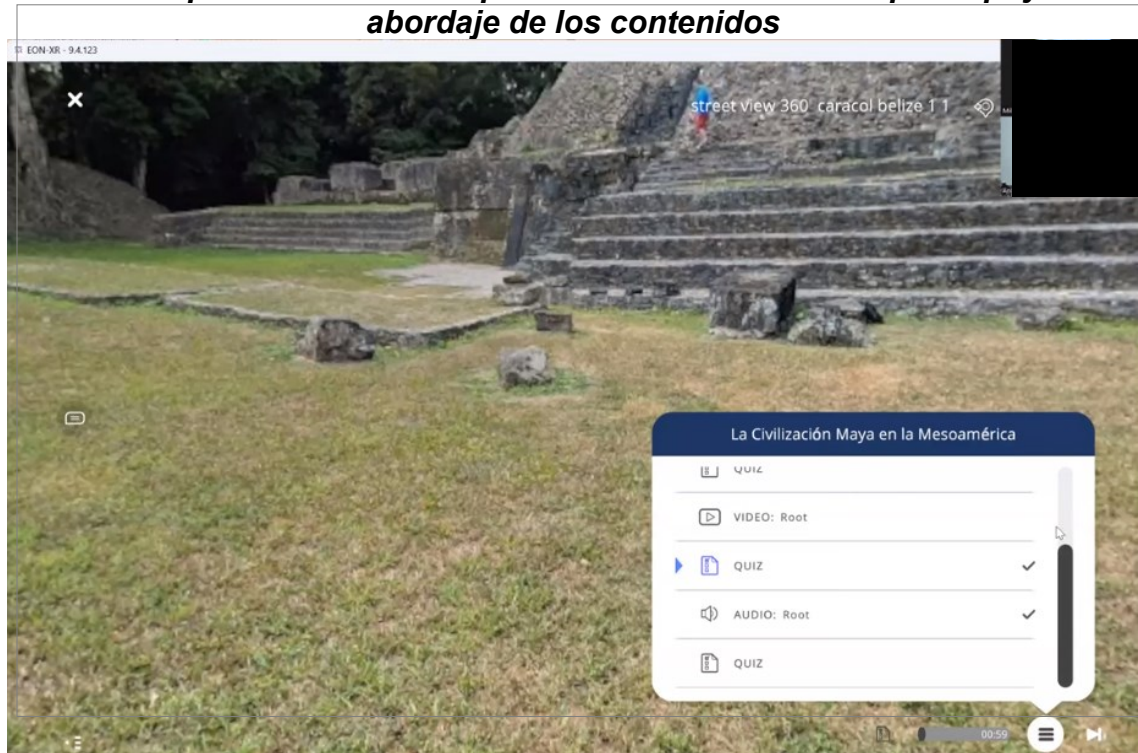
Fuente: Aula virtual diseñada por la Profesora Experimentada R

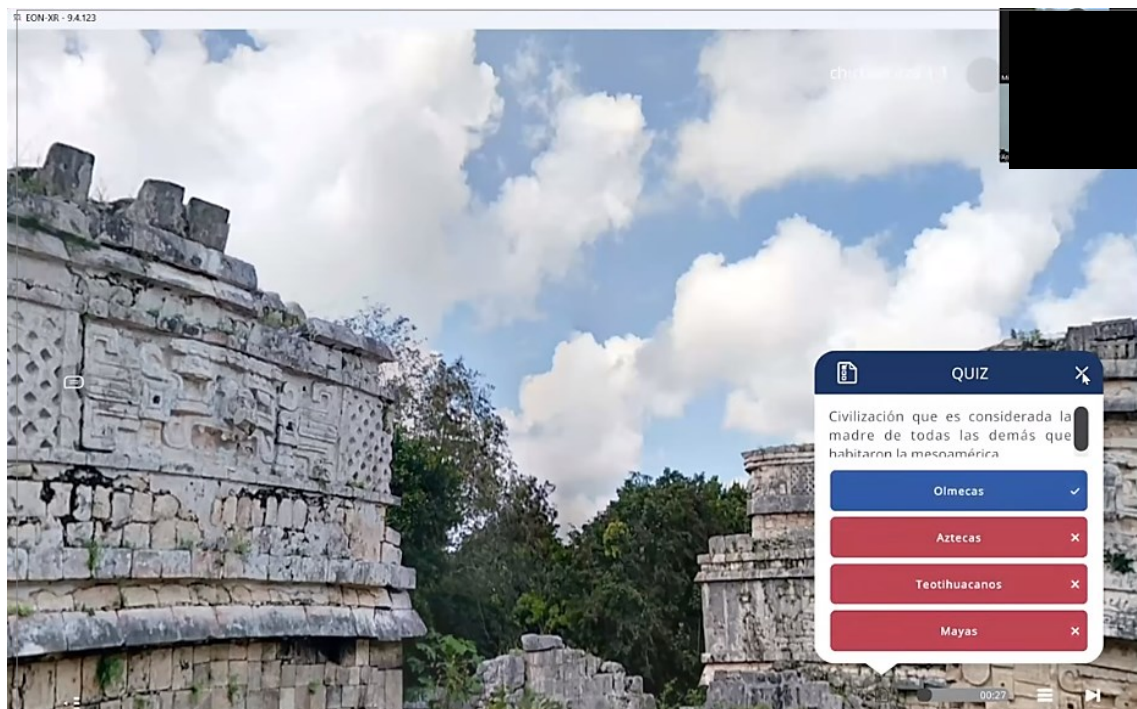
En línea con lo anterior, se observa coherencia entre las metodologías que declara emplear la

Profesora Experimentada R y las que plantea en la programación didáctica. La variedad y el uso de tecnología (Figura 6) denotan un interés por promover la

participación activa de los estudiantes (como por ejemplo, el uso de herramientas de realidad aumentada), tal como señalan Garbanzo y Orozco (2020).

Figura 76.- Capturas de pantalla de un objeto de realidad aumentada diseñado por la Profesora Experimentada R en EON XR para apoyar el abordaje de los contenidos



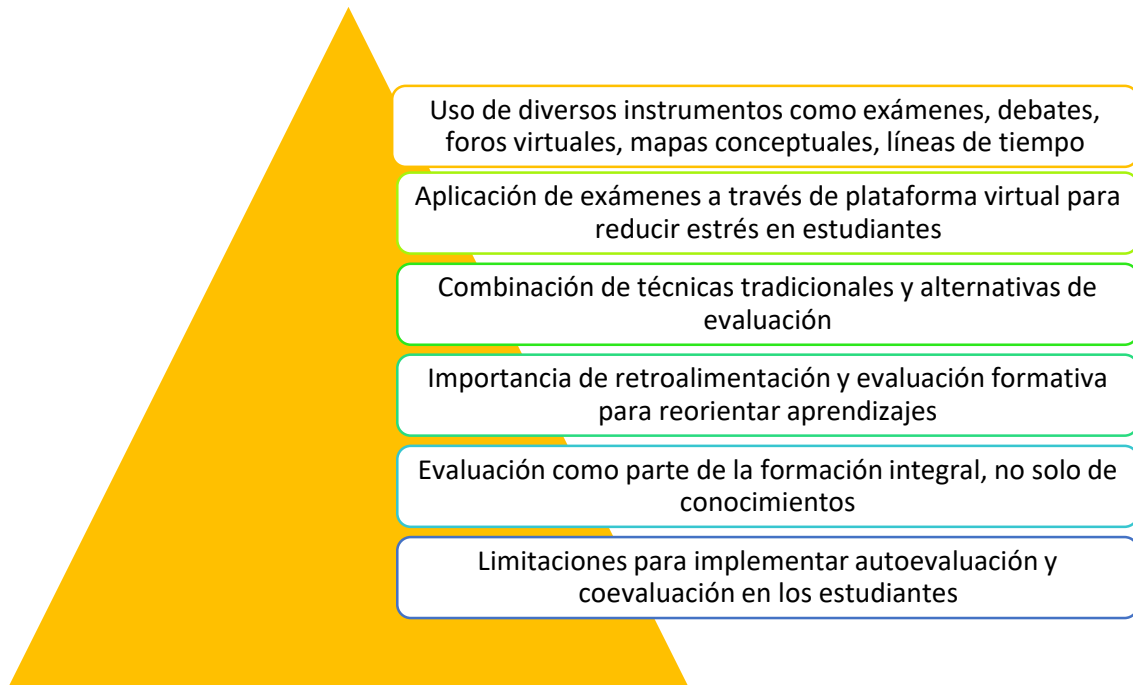


Fuente: Objeto de realidad aumentada diseñado por la Profesora Experimentada
R en EON-XR

No obstante, sería importante integrar otros métodos contemporáneos como el aprendizaje experiencial y el estudio de casos para profundizar la comprensión, ya que si bien la profesora declara y aplica diversas metodologías activas, aún hay espacio para enriquecer su práctica integrando métodos que lleven al estudiante a una comprensión más profunda desde la experiencia y la resolución de problemas cotidianos de su disciplina.

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 77.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R utiliza distintos instrumentos para evaluar a los estudiantes, combinando técnicas tradicionales como exámenes con alternativas como debates y foros virtuales. Aplica los exámenes en la plataforma virtual para disminuir el estrés. Resalta la importancia de la retroalimentación y evaluación formativa para reorientar el aprendizaje. Concibe la evaluación como parte de la formación integral, no solo de conocimientos. Señala limitaciones para implementar autoevaluación y coevaluación en los estudiantes por falta de valores y madurez:

“Nos hemos quedado precisamente con lo tradicional seguimos con una con una evaluación tradicional el examen el examen” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 26).

“El aprendizaje colaborativo el estudiante tiene la capacidad de poder reconstruir y construir nuevos conocimientos a través de esa interacción” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 16).

“El 96% dijo que el examen físico le estresaba más que el examen electrónico” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 53).

“Ya viéndolo desde el otro punto de vista eh cuando simplemente el estilo que también me gusta mucho el estilo autónomo” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 77).

“Esa cultura de la autoevaluación y de la coevaluación créame que yo creo que todavía seguimos en pañales” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 69).

En la programación didáctica (ver figura 8) solamente podría identificarse como tal los exámenes (los cuales aplica en modalidad virtual), ya que el resto de los que menciona (guías, foros, mapas conceptuales, ensayos, exposiciones grupales, cuadros comparativos, controles de lectura, etc.) no forman parte de esta categoría; por ello, podría inferirse que, para revisar las demás actividades que establece, o bien emplea alguna rúbrica o un documento similar, o lo hace sin ningún instrumento, confiando en lo que observa de sus estudiantes y aplicando su experiencia como docente (Figura 8).

Figura 78.- Fragmento de la programación didáctica o guía docente de la Profesora Experimentada R donde plantea la combinación de técnicas tradicionales y alternativas de evaluación

No.	Actividades de Aprendizaje	Métodos y Técnicas	Instrumentos de Evaluación	Puntaje Asignado	Fecha de Referencia
1.	Examen I unidad Online en el aula virtual con apoyo a la presencialidad.	Evaluación Continua y sumativa	Examen diseñado en el aula virtual.	15%	18/07/2019
2.	Desarrollar guía del documental “Origen de la Historia.	Este es un sitio al que puede acceso para la elaboración del mismo https://www.lucidchart.com/pages/es/empleos/mapa-conceptual www.aulaplaneta.com/2014/11/04/.../s-eis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo/	Guía elaborado por los alumnos del documental y subir el archivo al aula virtual.	2%	10-12/07/19
3.	Elaborar un mapa conceptual de las ciencias auxiliares de la Historia.		Mapa conceptual elaborado y deberán subir el archivo en Word al aula virtual.	2%	11-13/07/19
4.	Elaborar una línea de tiempo sobre las periodizaciones de la Historia.		Subir archivo en Word a la plataforma en el aula virtual.	2%	13-15/07/19
5.	Foro Tema Las periodizaciones de la Historia de Honduras Tradicionales y Actuales		Participación activa de los alumnos en el foro de debate de discusión programado en el aula virtual	2%	13-15/07/19
	El valor del examen es de 7% Nota acumulada al examen es de 8% Total del Examen I Unidad 15%		Vista al Museo de Antropología e Historia	5%	18/07/19

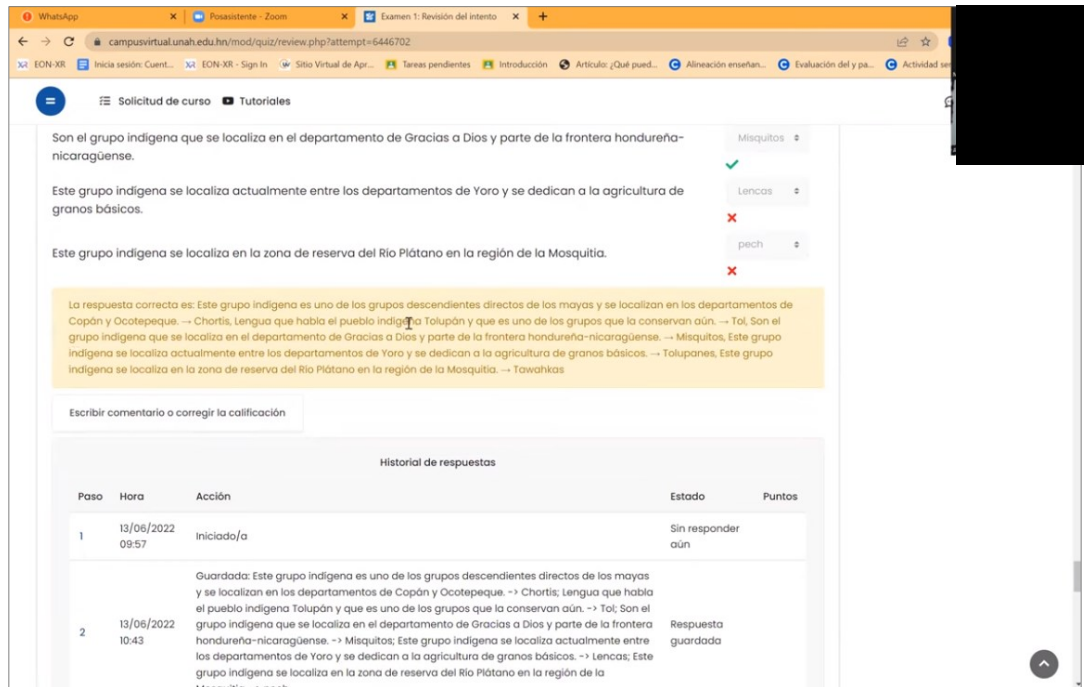
Fuente: Programación didáctica (guía docente) de la Profesora Experimentada R

Las teorías declaradas por la Profesora Experimentada R son coherentes con sus teorías en uso: al observar sus prácticas queda en evidencia lo sistemática y organizada que es la profesora; su aula virtual cuenta con instrucciones precisas, variados materiales y recursos de apoyo (de diferentes tipos) para la mayoría de las actividades, así como evaluaciones claras (Figura 9).

Desde este escenario se percibe un buen grado de compromiso en la Profesora Experimentada R con el aprendizaje de sus estudiantes; ella emplea un enfoque de enseñanza innovador y centrado en el estudiante, analizando y atendiendo el

contexto personal, profesional y académico en el cual se encuentran inmersos, para contribuir a que tengan éxito.

Figura 79.- Capturas de pantalla de retroalimentación de uno de los exámenes aplicados por la Profesora Experimentada R a través del aula virtual



Fuente: Aula virtual diseñada por la Profesora Experimentada R

Para evaluar el desempeño de sus estudiantes, la Profesora Experimentada R emplea mayormente pruebas tradicionales diseñadas en función de los intereses y necesidades de los estudiantes, aprovechando las bondades de la plataforma virtual de la universidad; de esta manera, puede brindar retroalimentación oportuna a sus estudiantes y ayudarlos a mejorar en las áreas en las que requieren más ayuda y orientación.

Desde este escenario, se observa coherencia entre los métodos evaluativos declarados por la Profesora Experimentada R y los propuestos en la programación didáctica. El uso de diversas técnicas evidencia un enfoque integral de la evaluación, tal como lo plantean Carless y Boud (2018). No obstante, es limitada la presencia de métodos como la autoevaluación y la evaluación entre pares, las cuales según Aguilar (2020), fomentan el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes universitarios. Sería importante el empleo de rúbricas y portafolios para contribuir a una evaluación más transparente y participativa.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento
Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de
Honduras”*

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez



1.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 80.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia la categoría Rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R plantea que el estudiante es el principal elemento en la construcción de conocimientos. Promueve el aprendizaje autónomo, autorregulado y la interacción entre pares. Busca involucrar al estudiante con metodologías activas y participativas. Considera que los estudiantes tienen acceso a información actualizada para su formación y que se deben aprovechar los dispositivos tecnológicos que manejan.

“El nivel de participación o implicación que tiene el estudiante en el desarrollo de la construcción de sus conocimientos es muy importante” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 21).

“El estudiante realmente el aporta y construye su propio conocimiento verdad, él mismo entonces siento que este aprendizaje eh es más eh más objetivo” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 77).

“El estudiante es un elemento fundamental en la construcción de sus propios aprendizajes” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 16).

“Aprovechar todo lo tecno pedagógico también que nos pueda eh ofertar ya sea la universidad u otros sitios verdad, para poder eh transmitir ese conocimiento” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 30).

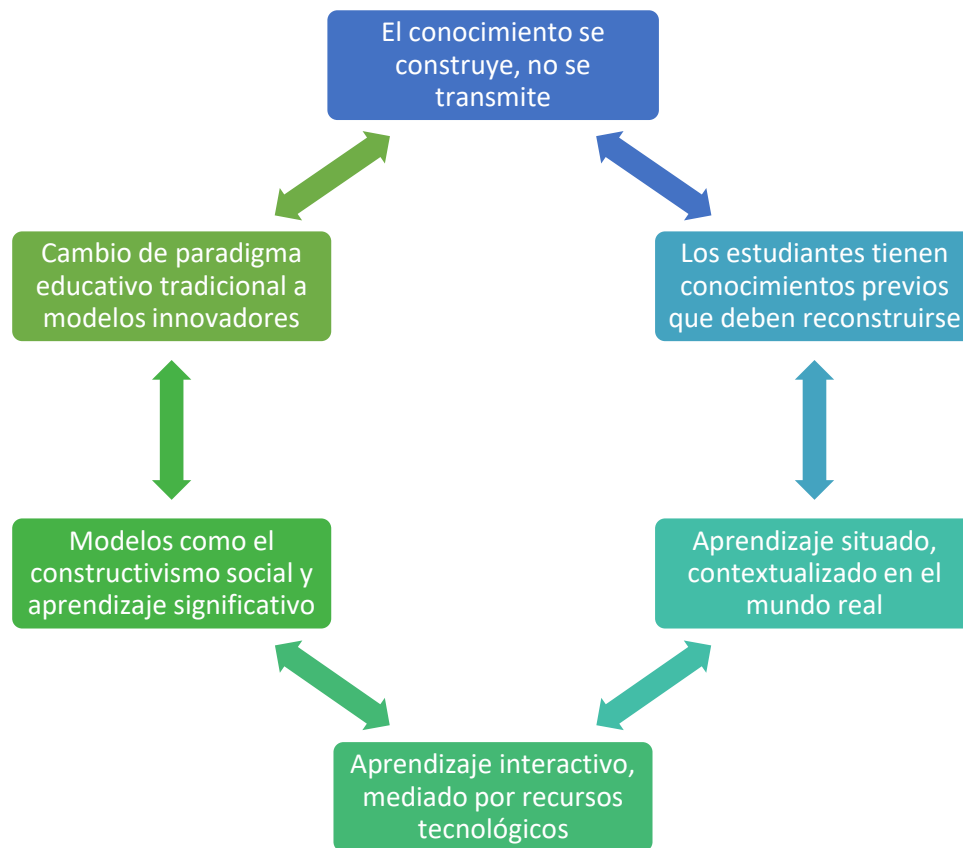
Se observa que la Profesora Experimentada R posee una concepción contemporánea sobre el rol protagónico del estudiante en la construcción de aprendizajes, ampliamente difundida en la educación superior. Favorece el aprendizaje activo y autorregulado, así como el aprovechamiento de tecnologías.

No obstante, como sugiere Garbanzo (2022), es necesario trascender del discurso y materializar estas creencias en forma tangible a través de las metodologías y procesos evaluativos que implemente. El reto está en lograr un equilibrio entre un rol activo del estudiante y la mediación docente.

La profesora tiene concepciones innovadoras sobre el papel del estudiante que debe llevar a la práctica de manera congruente, propiciando su participación efectiva y reflexión crítica en los procesos formativos.

1.6 Categoría “Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje”

Figura 81.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R declara que el conocimiento se construye, no se transmite, partiendo de los saberes previos de los estudiantes; asimismo, promueve un aprendizaje situado y contextualizado en el mundo real. Busca modelos interactivos de aprendizaje mediados por tecnología, bajo enfoques constructivistas y de aprendizaje significativo. La profesora plantea la necesidad de cambiar el paradigma educativo tradicional por modelos innovadores centrados en el estudiante:

“El conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 15).

“La tendencia actual verdad la contextualización del aprendizaje del estudiante en un mundo real” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 21).

“Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo

exactamente ese conocimiento que ya está dado” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 15).

“Cambiar ese paradigma de la educación tradicional que tenemos que el profesor solo es un simple transmisor de conocimiento si el estudiante es un receptor” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 32).

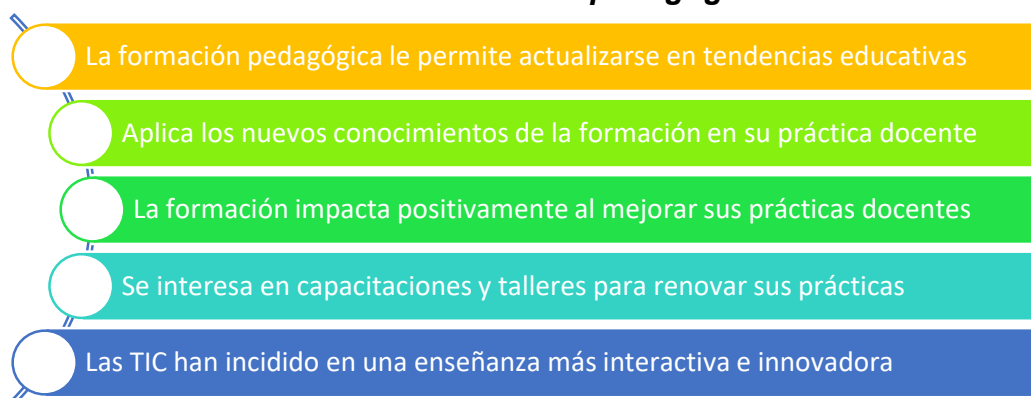
Se observa que la Profesora Experimentada R posee concepciones constructivistas sobre el conocimiento y el aprendizaje, enfocadas en un cambio del modelo transmisivo. Promueve el aprendizaje significativo contextualizado, la construcción de conocimientos por parte del estudiante y el uso de tecnologías interactivas.

Estas concepciones son coherentes con las tendencias actuales en educación superior que, según Garbanzo (2021), buscan formas alternativas de generación de conocimiento, alejándose del paradigma positivista y conductista. No obstante, es importante que la docente trascienda al discurso y lleve a la práctica sus concepciones sobre la construcción del conocimiento.

Las creencias expresadas por la Profesora Experimentada R denotan un enfoque innovador sobre el conocimiento y el aprendizaje. El desafío está en materializar estas concepciones a través de sus prácticas concretas de enseñanza y evaluación en el aula.

1.7 Categoría “Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica”

Figura 82.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R valora positivamente la formación pedagógico-didáctica por permitirle actualizarse en nuevas tendencias educativas y mejorar sus prácticas docentes con un enfoque más interactivo e innovador. Se muestra interesada en capacitaciones y talleres que contribuyan a renovar su enseñanza. Resalta los aportes del instituto de profesionalización docente a su formación y destaca la incidencia de las TIC en sus clases, como puede observarse en los siguientes comentarios:

“La formación perdón de la formación es que ha dado el instituto de profesionalización docente eso ha sido para mí una gran formación... Si han tenido incidencia positiva todo ese proceso formativo que me ha permitido actualizarme porque ya de base pues ya soy pedagoga pero no significa que me voy a quedar solo con ese conocimiento tradicional” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 30).

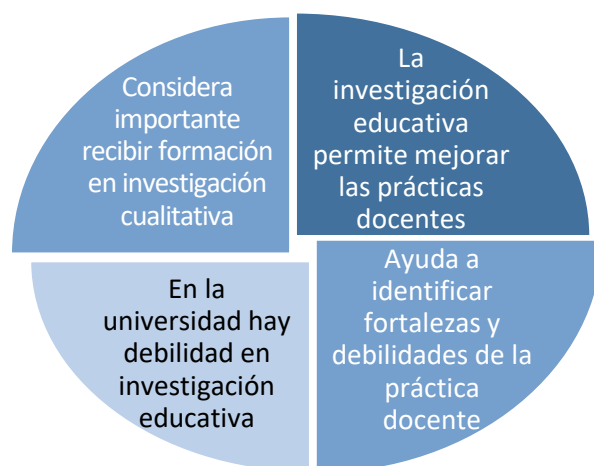
“Me ha permitido cada día ir eh adaptando todo ese proceso formal han cambiado mis prácticas docentes y claro actualizadas sobre ese campo... Los cursos de la die en la parte de tecno pedagógica también me ha ayudado mucho por qué porque todas esas herramientas me ha permitido ponerlas en práctica” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 30).

Las concepciones expresadas por la Profesora Experimentada R evidencian una valoración positiva de la formación pedagógico-didáctica y su incidencia para mejorar y actualizar sus prácticas docentes. Esta visión es compartida por Figueroa y Dávila (2020), quienes resaltan los efectos positivos de la capacitación en el desempeño de los profesores.

No obstante, es importante que la profesora trascienda la dimensión individual y aproveche los espacios de formación para generar reflexión crítica y construcción colectiva de conocimientos pedagógicos con sus colegas, tal como sugiere Cortez (2021).

1.8 Categoría “Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa”

Figura 83.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por la Profesora Experimentada R en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

La Profesora Experimentada R valora la investigación educativa por permitir la identificación de fortalezas y debilidades de la práctica docente, contribuyendo así a su mejora. Reconoce una debilidad en investigación educativa en la universidad, aunque ella realizó una sobre uso de TIC. Considera relevante recibir formación en investigación cualitativa en educación y de hecho participó en un curso con la UCR donde diseñó un proyecto en esta línea.

“En materia de educación eh nos hemos quedado postergados de hecho eh hace poco recibí un curso de investigación cualitativa a nivel de educación con la universidad de Costa Rica” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 35).

“Ese curso nos permitió precisamente ser como una radiografía de qué es lo que no estamos haciendo sobre nuestra práctica docente” (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 35).

“Yo creo que es muy importante por qué porque esto nos va a permitir ver qué estamos haciendo bien y qué estamos haciendo mal” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 35).

“En el trabajo de tesis precisamente fue eso verdad o sea ver [...] el tipo de cómo se están utilizando los recursos esos recursos con que cuenta la universidad” (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 36).

Se infiere que la Profesora Experimentada R posee una concepción contemporánea sobre la relevancia de la investigación educativa para mejorar las



prácticas docentes, al permitir identificar necesidades y áreas de mejora. Ha tenido experiencias realizando investigaciones en este campo en su contexto.

Sin embargo, Cortez (2021) señala que la investigación educativa debe trascender el mero diagnóstico y procurar una comprensión profunda de los problemas, buscando transformar las prácticas pedagógicas. En ese sentido, el reto para la docente es asumir un enfoque de la investigación educativa como herramienta para el cambio.



II. Nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada R

Para valorar el nivel de reflexión de la profesora respecto a sus prácticas docentes, se valoraron tres aspectos fundamentales de su pensamiento didáctico: narrativos, cognitivos y metacognitivos, a partir de dos fuentes: su diario docente y sus intervenciones en el foro virtual en relación a un caso ficticio que se solicitó analizar.

La Profesora Experimentada R presenta un nivel de reflexión bastante elevado, en el cual según Gun (2022) se da una integración de aspectos emocionales, conceptuales y conductuales, los cuales pueden observarse en el diario reflexivo de la profesora, donde una narrativa poderosa sobre su experiencia de rediseño de la asignatura, con un análisis profundo y visión holística de su práctica, generando propuestas innovadoras. Se observa una metacognición consciente sobre sus procesos de pensamiento y la capacidad de transformar su docencia. Todo esto indica procesos cognitivos profundos y evolucionados.

Por otro lado, en el foro sobre el caso ficticio, la profesora presenta un nivel de reflexión crítica o pedagógica, dado que su narrativa es más analítica, cuestionando supuestos y aspectos éticos y sociales de la docencia. Evidencia una mayor consciencia metacognitiva sobre las perspectivas que guían la práctica docente. Esto denota su capacidad para trascender el análisis técnico y adentrarse en reflexiones de fondo sobre la enseñanza.

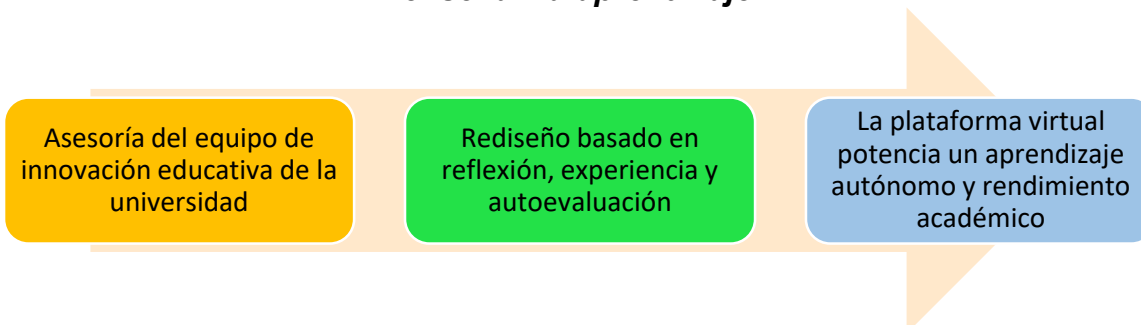
Según Larrivee (2018), la reflexión crítica trasciende el foco técnico y considera los supuestos éticos, sociales y políticos que subyacen en la práctica docente. Esto concuerda con el análisis ético y social que hace la profesora en el foro. Por su parte, Minott (2020) plantea que en la reflexión transformadora, el docente realiza cambios profundos en su práctica y perspectivas, tal como se evidencia en el diario de la profesora donde narra una transformación. Asimismo, Toom et al. (2020) sostienen que la reflexión transformativa implica una reestructuración del pensamiento docente y analizar críticamente el propio desempeño. El diario de la profesora muestra este cuestionamiento profundo.

En línea con lo anterior, a continuación se revisan los aspectos cognitivos, metacognitivos y narrativos en relación a las categorías principales de análisis: planificación, contenidos, metodología, evaluación y rol del estudiante.

2.1 Categoría “Planificación”

Figura 84.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora

Experimentada R acerca de la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Aunque no hace referencia directa a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Profesora Experimentada R narra y reflexiona sobre aspectos que implican un proceso de planeamiento didáctico, como el diseño de actividades apropiadas para el contexto, la creación de una arquitectura pedagógica, y la consideración de herramientas que potencien el aprendizaje autónomo. Esto denota competencias de planificación didáctica y uso de plataformas educativas.

Aspectos narrativos.- “Igualmente es importante resaltar que para el rediseño tuve asesoría de un equipo de trabajo de la DIE dos ingenieros programadores, tres pedagogas, y un encargado de equipo de editorial y de edición.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 19)

Aspectos cognitivos.- “Debe señalarse que la arquitectura pedagógica que rediseñe de esta asignatura de Historia de Honduras; fue producto practica reflexiva, pedagógica y de la experiencia de haberla impartido por más de 10 años en la modalidad virtual, y de muchas horas de pensar y repensar que tipo de actividades de enseñanza- aprendizaje podía diseñar para ser autoevaluadas, con aprendizaje autónomo y colaborativo, y que a su vez fuera autocalificadas por el mismo sistema de la plataforma Moodle, que es la utiliza la UNAH como recurso de mediación tecnológica entre los estudiantes y los docentes.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 14)

Aspectos metacognitivos.- “Cabe destacar que la plataforma Moodle es una plataforma educativa que permite, “El aprendizaje autónomo es abordado desde el aporte que brindan las plataformas virtuales, para este caso Moodle y su efecto en el aprendizaje. Se determinaron las dimensiones y características a potenciar de manera que al implementar el aprendizaje autónomo se mejore el rendimiento académico del estudiante”. (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 15)



Según Howard (2020), la planificación didáctica efectiva requiere que el docente reflexione sobre el contexto, los estudiantes y cómo promover aprendizajes significativos. La profesora muestra esta reflexión al narrar el diseño de actividades específicas. Por su parte, Ball et al. (2021) señalan que la planificación implica tomar decisiones informadas sobre estrategias y recursos educativos apropiados. El uso de la plataforma virtual denota esta selección intencionada. Finalmente, Zimmerman (2022) argumenta que la planificación debe considerar cómo potenciar la autogestión del aprendizaje. La profesora evidencia esto en sus referencias al aprendizaje autónomo.

De manera general se percibe que, si bien la profesora no aborda directamente la planificación en sus comentarios, se observan competencias relacionadas que concuerdan con los planteamientos teóricos actuales sobre una docencia reflexiva y estratégica, lo cual es coherente con su alto nivel de reflexión y pensamiento didáctico.

2.2 Categoría “Contenidos”

Figura 85.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada R acerca de la categoría Contenidos didácticos

Aspectos narrativos	•Cada unidad cuenta con elementos para recapitulación y autoevaluación •Rechazo de colegas y argumentos en contra del rediseño •El rediseño se basa en práctica reflexiva y experiencia
Aspectos cognitivos	•Reconocimiento de limitaciones docentes en estrategias y recursos •Críticas y resistencia al cambio en la implementación del rediseño
Aspectos metacognitivos	•Reflexión sobre el diseño de actividades para autoevaluación y aprendizaje autónomo •Reflexión sobre la necesidad de mejorar el desarrollo de contenidos

Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre la creación de recursos y actividades interactivas para facilitar el aprendizaje de contenidos. Narra dificultades con colegas por el diseño de estas actividades para la asignatura. En el caso ficticio identifica limitaciones en métodos para desarrollar contenidos. Esto denota una metacognición sobre cómo presentar los contenidos para promover un aprendizaje significativo.

Aspectos narrativos.- “Igualmente, cada una de las Unidades que forman parte del programa de la asignatura cuenta con las URAS, llamados unidades de recursos de aprendizaje, que son la recapitulación de cada Unidad, donde el alumno puede realimentarse previo al examen con contenidos, videos y autoevaluaciones previas al examen final de cada unidad, con contenidos interactivos.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 13)

El reconocer que los docentes universitarios tenemos muchas limitaciones de estrategias, métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los Contenidos y las formas correctas de evaluación de los aprendizajes.” (Profesora Experimentada R, Análisis de caso ficticio, párr. 5)

Aspectos cognitivos.- “la asignatura ya terminada se instaló en la plataforma Moodle del campus virtual de la UNAH el 2020, y se oferto como prueba piloto en el II PAC del 2022 donde la experiencia mas fea fue el rechazo de los colegas, ya que no la aceptaban porque argumentaron

muchas cosas entre: ellas que tenía muchos actividades de aprendizaje, y entre ellas habían autoevaluaciones no calificaban dicho sea de paso son actividades de realimentación de los aprendizajes de los estudiantes, celos profesionales, porque no la diseñó un historiador... una de mis frustraciones es saber que el gestor de la administración académica de mi unidad académica como el resto de los docentes criticar un trabajo que no es fácil de hacerlo, fue fuertemente criticado sin tener los conocimientos pedagógicos, didácticos y escaso o nulo conocimiento en el uso de las MLS y las TIC.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 20)

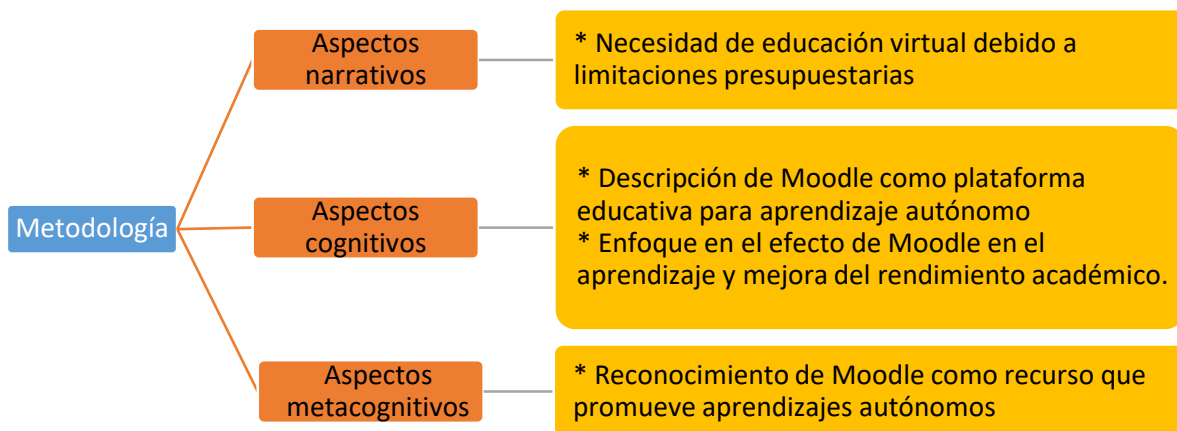
Aspectos metacognitivos.- *“Debe señalarse que la arquitectura pedagógica que rediseñe de esta asignatura de Historia de Honduras; fue producto práctica reflexiva, pedagógica y de la experiencia de haberla impartido por más de 10 años en la modalidad virtual, y de muchas horas de pensar y repensar que tipo de actividades de enseñanza- aprendizaje podía diseñar para ser autoevaluadas, con aprendizaje autónomo y colaborativo, y que a su vez fuera autocalificadas por el mismo sistema de la plataforma Moodle, que es la utiliza la UNAH como recurso de mediación tecnológica entre los estudiantes y los docentes.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 14)*

La profesora evidencia un nivel técnico de reflexión sobre los contenidos de su materia, describiendo y analizando los cambios incorporados, pero sin una aproximación crítica sobre las razones profundas de esas modificaciones. De acuerdo con lo planteado por Porlán y Rivero (2020), una docencia universitaria de calidad requiere una selección rigurosa de contenidos, evitando tanto el enciclopedismo como la superficialidad. Esto no se aprecia claramente en el caso de la Profesora Experimentada R.

Asimismo, la reflexión metacognitiva sobre el propio pensamiento es fundamental en la práctica docente, tal como señalan Medina et al. (2019). Sin embargo, no hay indicios de este tipo de reflexión por parte de la profesora en relación al diseño de contenidos.

2.3 Categoría “Metodología”

Figura 86.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada R acerca de la categoría Metodologías de enseñanza- aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre el uso de la metodología virtual y la plataforma Moodle para promover el aprendizaje autónomo, reconociendo su utilidad en el contexto de limitaciones para la educación presencial. Esto denota una metacognición sobre la selección intencional de métodos acordes al contexto y objetivos formativos.

Aspectos narrativos.- “Razón porque en nuestra universidad surge la necesidad de dar apertura a este tipo de educación virtual, ya que se tiene un compromiso moral con algunas ciudades y municipios donde la educación con la modalidad presencial, ya que esta cobertura no se puede dar debido por los bajos presupuestos asignado a nuestra universidad, que no permite su expansión de la educación superior hacia otras regiones del país.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 11)

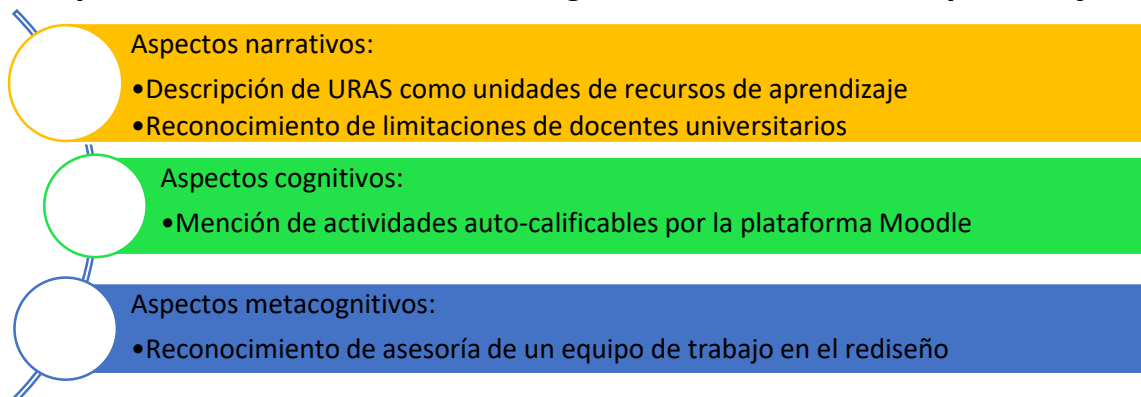
Aspectos cognitivos.- “Hay que destacar que la plataforma Moodle es una plataforma educativa que permite... el aprendizaje autónomo es abordado desde el aporte que brindan las plataformas virtuales, para este caso Moodle y su efecto en el aprendizaje. Se determinaron las dimensiones y características a potenciar de manera que al implementar el aprendizaje autónomo se mejore el rendimiento académico del estudiante” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 15)

Aspectos metacognitivos.- “No cabe duda de que la LMS Moodle es un recurso que permite a través de su variedad de herramientas TIC que ofrece, realizar y diseñar actividades de aprendizaje de manera interactiva y que propicia los aprendizajes autónomos en los estudiantes.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 16)

Según Howard (2020), la metodología debe considerar el contexto y recursos disponibles. La reflexión de la profesora sobre las limitaciones presenciales concuerda con esto. Por su parte, Ball et al. (2021) plantean que la metodología debe potenciar un rol activo del estudiante. El uso de Moodle para facilitar el aprendizaje autónomo se alinea con esta visión. Finalmente, Zimmerman (2022) señala que las experiencias de aprendizaje deben promover la autogestión. La metodología virtual implementada busca desarrollar esta capacidad en los estudiantes. En conclusión, se evidencia una selección intencional de la metodología acorde al contexto y objetivos formativos, lo cual es coherente con el alto nivel reflexivo de la profesora.

2.4 Categoría “Evaluación”

Figura 87.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada R acerca de la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

La profesora reflexiona sobre la incorporación de autoevaluaciones interactivas para la asignatura y reconoce en el caso ficticio limitaciones en formas adecuadas de evaluación. Esto denota una metacognición sobre la necesidad de diversificar la evaluación con métodos alineados al contexto y objetivos de aprendizaje.

Aspectos narrativos.- “Igualmente, cada una de las Unidades que forman parte del programa de la asignatura cuenta con las URAS, llamados unidades de recursos de aprendizaje, que son la recapitulación de cada Unidad, donde el alumno puede realimentarse previo al examen con contenidos, videos y autoevaluaciones previas al examen final de cada unidad, con contenidos interactivos.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 13)

“El reconocer que los docentes universitarios tenemos muchas limitaciones de estrategias, métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los Contenidos y las formas correctas de evaluación de los aprendizajes.” (Profesora Experimentada R, Análisis de caso ficticio, párr. 5)

Aspectos cognitivos.- *“las actividades de aprendizajes todas son auto-calificables por la plataforma Moodle.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 21)*

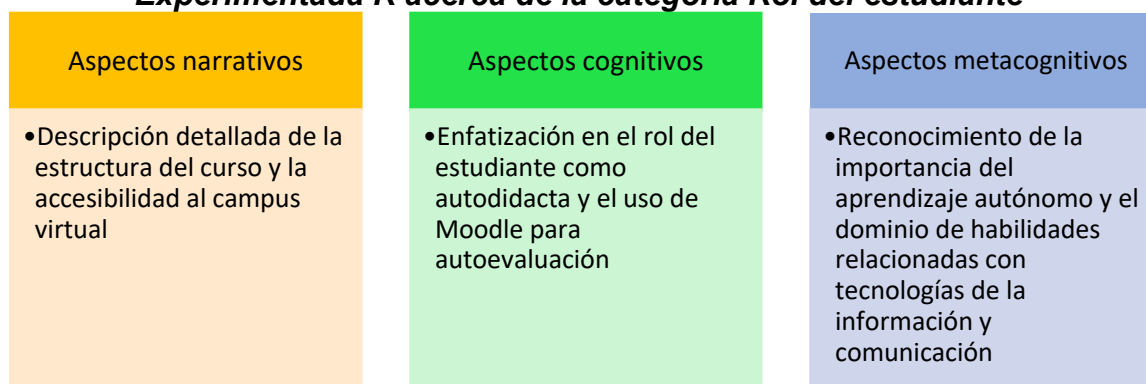
Aspectos metacognitivos.- *“Igualmente es importante resaltar que para el rediseño tuve asesoría de un equipo de trabajo de la DIE dos ingenieros programadores, tres pedagogas, y un encargado de equipo de editorial y de edición.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 19)*

Según Howard (2020), la evaluación debe proporcionar retroalimentación para promover el aprendizaje. El uso de autoevaluaciones concuerda con este enfoque formativo. Por su parte, Ball et al. (2021) plantean la importancia de alinear la evaluación a los objetivos y actividades de aprendizaje, el reconocimiento de limitaciones en el caso ficticio evidencia esta conciencia.

Finalmente, Zimmerman (2022) señala que la evaluación debe fortalecer la autogestión del aprendizaje. Las autoevaluaciones interactivas promueven esta capacidad en los estudiantes. En conclusión, se aprecia una visión formativa e intencional de la evaluación acorde a un nivel reflexivo avanzado.

2.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 88.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona la Profesora Experimentada R acerca de la categoría Rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

La profesora describe y analiza la evolución en su asignatura desde un rol pasivo del estudiante hacia un rol más activo y autónomo, enfocado en el autoaprendizaje

y la investigación. Afirma que antes, el rol del estudiante era pasivo, mientras que actualmente es más activo:

Aspectos narrativos.- *“Cabe destacar que los estudiantes han aceptado bien la asignatura, no ha habido ninguna queja en cuanto al diseño, ya que es muy accesible su ingreso al campus virtual, el navegación y el interfaz es muy amigable, ya que su estructura o arquitectura pedagógica es muy ordenada, consta de la estructura siguiente: Pagina introductoria con el nombre de la Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Historia de Honduras, código de la asignatura y el correlativo, el inicio que esta conformado en las secciones siguientes: cuatro foros de Avisos, presentación, consultas académicas, cafetería y calendario de actividades de las tres unidades donde están sus respectivos contenidos, videos, actividades de aprendizaje y examen de cada unidad, Generalidades constituida por: bienvenida, forma de trabajo, criterios de evaluación, glosario de la disciplina, directorio, créditos, referencias bibliográficas, el perfil del profesor donde se encuentra la sección de mensajería interna como medio de comunicación con los estudiantes, así como el cuadro de calificaciones de los estudiantes.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 22)*

Aspectos cognitivos.- *“el profesor solo es un mediador donde el estudiante trabaja solo, es un autodidacta, a través del aprendizaje autónomo, y es totalmente automatizada el docente lo único que hace es configurar las actividades y mantener una comunicación escrita asincrónica con los estudiantes, las actividades de aprendizajes todas son auto-calificables por la plataforma Moodle.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 21)*

Aspectos metacognitivos.- *“El aprendizaje autónomo es una de las competencias claves para el éxito académico y formativo de los estudiantes universitarios, para lo cual, entre otros componentes, requiere en ellos el dominio de habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación y la investigativa, así como de la asunción de una cultura de la investigación formativa en el docente y de esta manera realizar un traslape, el desarrollo de las capacidades investigativas en los estudiantes.” (Profesora Experimentada R, Diario reflexivo, párr. 7)*

La profesora promueve un rol activo y autogestivo del estudiante a través del aprendizaje autónomo en la plataforma virtual; en esa línea, narra cómo el diseño de actividades auto-evaluables en Moodle busca desarrollar habilidades de



autoaprendizaje. Esto denota una conciencia de la profesora como facilitadora y del estudiante como constructor de su aprendizaje.

La profesora evidencia una perspectiva constructivista donde el estudiante tiene un rol central en su aprendizaje, tal como plantean Howard (2020) y Ball et al. (2021). Además, promueve la autogestión del aprendizaje, en línea con Zimmerman (2022).

Partiendo de lo anterior se identifica que la profesora logra un equilibrio entre brindar recursos de apoyo e incentivar la autonomía del estudiante, lo cual denota un nivel avanzado de reflexión didáctica, al propiciar experiencias que empoderen al estudiante en la construcción de su conocimiento.

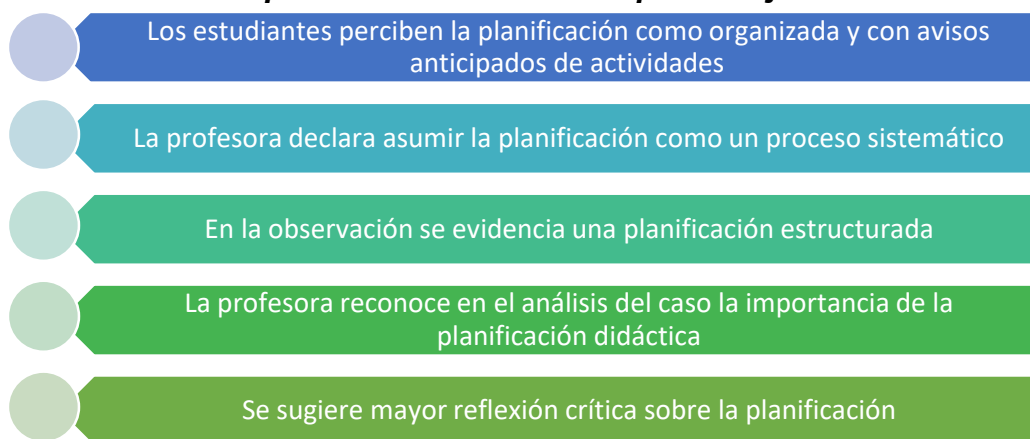
III. Teorías en acción mostradas por la Profesora Experimentada R

En este apartado se presentan las evidencias de las teorías en acción demostradas por la Profesora Experimentada R tanto en los comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas y en las teorías implícitas identificadas en el análisis del caso ficticio realizado por la profesora.

La presentación de los resultados en torno a las teorías en acción se realiza en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de lo manifestado por los estudiantes y lo observado durante las sesiones de clase.

3.1 Categoría “Planificación”

Figura 89.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada R en torno a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Según lo expresado por los estudiantes en el grupo focal, la Profesora Experimentada R presenta una planificación organizada de las actividades y evaluaciones al inicio de cada periodo académico, brindando notificaciones anticipadas sobre las tareas y fechas de entrega. Consideran que la planificación didáctica de la profesora se ajusta a las competencias y objetivos de aprendizaje de la asignatura:

“Sí, bien organizada.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 1, párr. 1)

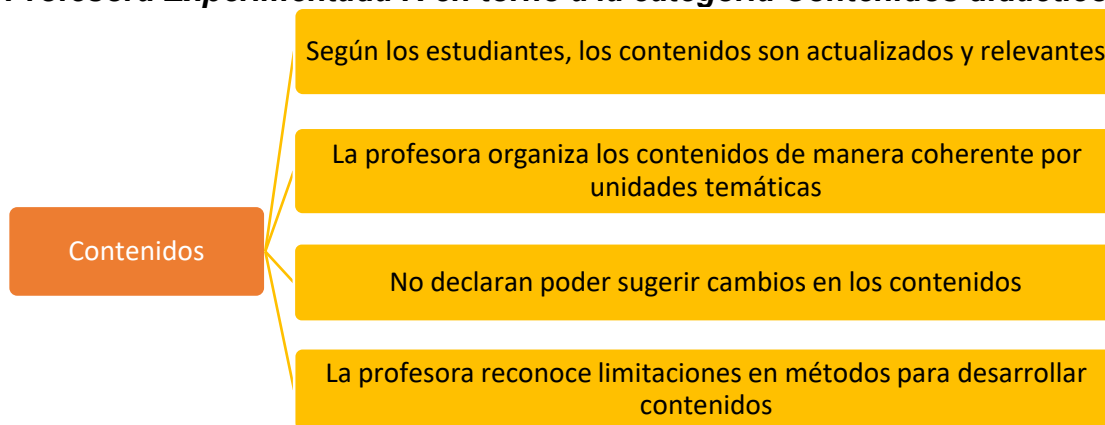
“Los profesores suelen decir con anterioridad los que se va a dar e incluso los eventos así como una presentación o una prueba se nos ante se nos da el aviso de semana a semana.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 1)

En la observación de clase también se evidencia que la profesora tiene una estructura y planificación definida. Esto concuerda con las teorías declaradas de la profesora, quien asume la planificación didáctica como un proceso sistemático de reflexión y organización. Asimismo, en el análisis del caso ficticio, la profesora reconoce la relevancia de una adecuada planificación didáctica y formación pedagógica para mejorar la práctica docente. No obstante, en su nivel de reflexión no profundiza críticamente sobre la planificación.

De acuerdo con Leal-Soto y Ferrer-Mave (2020), la planificación didáctica requiere de una reflexión crítica del docente sobre su práctica educativa, más allá de los aspectos técnicos. Por su parte, Zambrano (2021) plantea que la planificación debe orientarse a facilitar experiencias de aprendizaje significativo en los estudiantes. En ese sentido, sería importante que la profesora trascienda la dimensión técnica de la planificación y asuma este proceso de manera reflexiva, intencionada y flexible, como lo plantea en sus teorías declaradas, para promover aprendizajes profundos y experienciales en los estudiantes.

3.2 Categoría “Contenidos”

Figura 90.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada R en torno a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

En el grupo focal, los estudiantes manifiestan que los contenidos de la asignatura son actualizados y relevantes. Asimismo, perciben una organización coherente de los contenidos por unidades temáticas relacionadas, que van aumentando en

complejidad. Sin embargo, no declaran que la profesora les permita realizar sugerencias sobre los contenidos:

“En el apartado virtual si puedo decir que a veces el contenido es bastante repetitivo” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 2.1).

“Siento que la clase ha ido subiendo su nivel de poco a poco.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 2.2).

“El reconocer que los docentes universitarios tenemos muchas limitaciones de estrategias, métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los Contenidos y las formas correctas de evaluación de los aprendizajes.” (Profesora Experimentada R, Análisis del caso, párr. 5).

Por su parte, en la observación se evidencia una presentación estructurada de los contenidos. En el análisis del caso ficticio, la profesora reconoce limitaciones metodológicas para desarrollar contenidos. Esto contrasta con sus teorías declaradas, donde no expresa dificultades en el abordaje de contenidos, aunque destaca la importancia de vincularlos a situaciones actuales. Se sugiere integrar nuevos enfoques didácticos para enriquecer el abordaje de los contenidos.

La Profesora Experimentada R asegura tomar en cuenta las características de cada grupo de estudiantes que atiende, y que más que hacer un mero abordaje y evaluación de los contenidos de los espacios de aprendizaje, busca realimentar los aprendizajes de sus estudiantes a partir de una variedad de estrategias; esto puede corroborarse también en estrategias que la profesora mostró al momento de realizar la observación de sus clases. (Figura 21)

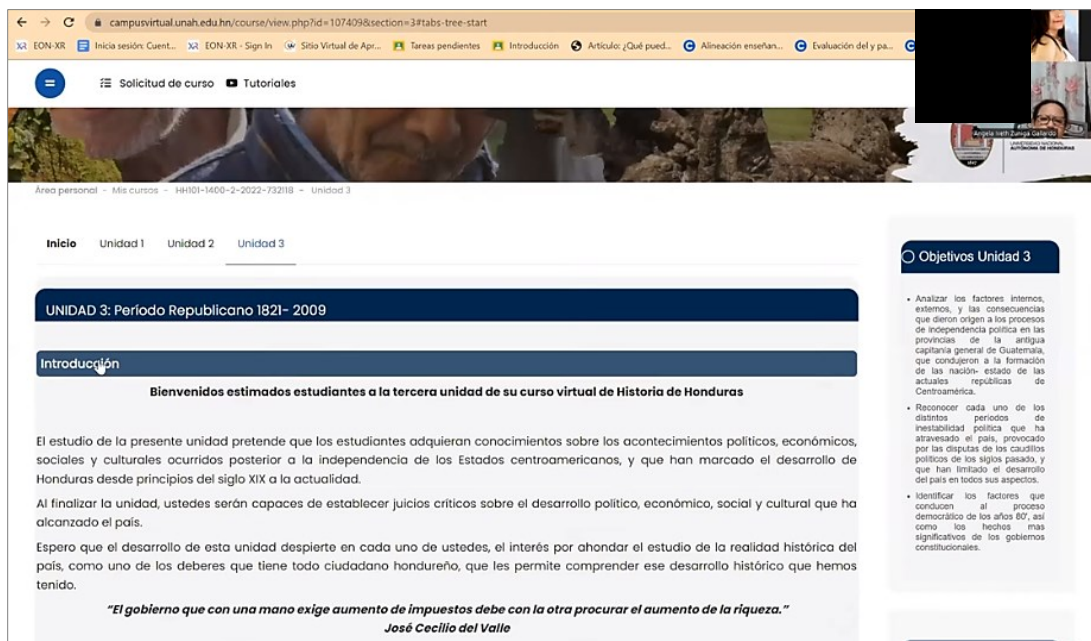
Figura 91.- Formulario empleado por la Profesora Experimentada R para considerar la percepción de los estudiantes sobre la realidad virtual



Fuente: Aula virtual diseñada por la Profesora Experimentada R

Durante la observación de la clase de la Profesora Experimentada R, también se evidenciaron algunos elementos que dejan ver la coherencia entre las teorías declaradas y sus teorías aplicadas o en uso, entendiendo que estas últimas son las que dominan las interpretaciones, acciones y proceso de toma de decisión que llevan a cabo los profesores; en esa línea en su aula virtual existen varios ejemplos donde se percibe el énfasis que la profesora hace en que los contenidos sean abordados y aplicados a la actualidad. (Figura 22)

Figura 92.- Captura de pantalla del aula virtual de la Profesora Experimentada R donde enfatiza en la aplicación de los contenidos a la actualidad

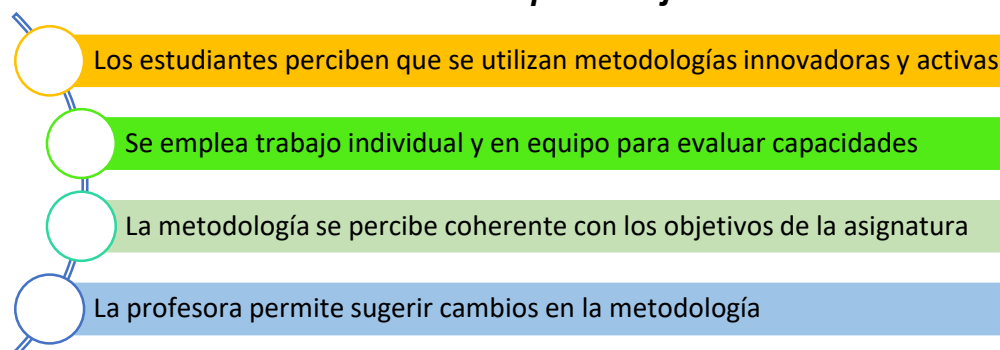


Fuente: Aula virtual diseñada por la Profesora Experimentada R

Según Porlán y Rivero (2020), la selección de contenidos debe ser rigurosa, evitando enciclopedismo o superficialidad. Por su parte, González y Flores (2020) plantean integrar enfoques como aprendizaje situado y basado en competencias para promover una comprensión profunda de los contenidos. En este sentido, se recomienda a la profesora enriquecer los contenidos con enfoques didácticos innovadores que faciliten un aprendizaje significativo.

3.3 Categoría “Metodología”

Figura 93.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada R en torno a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

En el grupo focal, los estudiantes expresan que la Profesora Experimentada R utiliza metodologías innovadoras que buscan motivar su participación, combinando trabajo individual y en equipo para evaluar distintas capacidades. Consideran la metodología coherente con los objetivos de la asignatura y afirman que la profesora permite proponer cambios metodológicos. Esto concuerda con las teorías declaradas de la profesora sobre el uso de estrategias activas y participativas.

“Pues en el tema de metodología yo siento que a veces los profesores buscan innovar para que el alumno no vea la clase como un reto sino que ellos nos dan hincapié a resolver una idea y para hacer eso utilizan ejercicio fácil y ya cuando una más complicado nos dice que pensemos fuera de la caja que aplicamos todo lo que nos enseñó e intentemos resolverlo porque como somos estudiantes uno está aprendiendo así que no es necesario que este peor que la primera y de tener alguna duda que le preguntemos a él.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 3.1)

La Profesora Experimentada R asegura emplear un amplio catálogo de metodologías con un rol protagónico del estudiante, como por ejemplo, el trabajo colaborativo y los foros, entre otras, los cuales considera que propician una presentación de criterios, juicios y argumentos desde un contexto real.

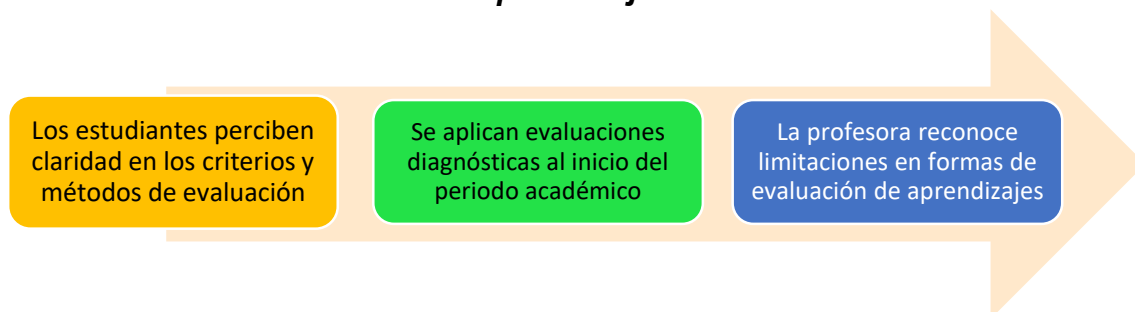
Lo anterior puede constatarse también en la programación didáctica (guía docente) y en las observaciones realizadas (ver figura 5 y columna “Acciones y Estrategias Didácticas – Proceso Sugerido” en la figura No. 2).

Las metodologías que la Profesora Experimentada R asegura utilizar con mayor frecuencia son los esquemas (mapas conceptuales, mapas mentales y otros), el trabajo colectivo y aprendizaje cooperativo, y el aprendizaje por proyectos o tareas. En esa línea, comenta utilizar la virtualidad como apoyo a la presencialidad, así como otras herramientas y recursos tecnológicos interactivos (dentro de las cuales menciona Geniality, Kahoot, Soft creative, Hot potatoes y Padlet, EON XR, entre otros).

Según Howard (2020), es esencial reflexionar sobre cómo la metodología considera el contexto y promueve un rol activo del estudiante. Por ello, se recomienda a la profesora profundizar en el análisis crítico de sus decisiones metodológicas, para mejorar constantemente su contribución al aprendizaje significativo.

3.4 Categoría “Evaluación”

Figura 22.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por la Profesora Experimentada R en torno a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

En el grupo focal, los estudiantes manifiestan que los criterios y métodos de evaluación son claros y justos. Indican que los docentes aplican evaluaciones diagnósticas al inicio del periodo para conocer el nivel de los estudiantes. Sin embargo, en el análisis del caso, la profesora reconoce limitaciones en formas adecuadas de evaluar aprendizajes, lo cual contrasta con sus teorías declaradas sobre el uso de diversas técnicas evaluativas.

“Si está bien organizado sí porque uno no se espera ninguna actividad por sorpresa y en caso que alguien tenga que reponer alguna actividad ellos ya no los han dejado saber desde el inicio de la clase ya que en el silabo suelen estar todos los parámetros entonces siento que está muy bien tanto la manera en que se lea y la virtual los profesores sí nos dejan claro todo lo que vamos a hacer durante la materia la clase.” (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 4.2)

“El reconocer que los docentes universitarios tenemos muchas limitaciones de estrategias, métodos, técnicas y recursos para el desarrollo de los Contenidos y las formas correctas de evaluación de los aprendizajes.” (Profesora Experimentada R, Análisis del caso, párr. 5)

Según Aguilar (2020), la autoevaluación y evaluación entre pares fomentan el pensamiento crítico en estudiantes. Por ello, sería importante que la profesora implemente más estrategias de este tipo para enriquecer la evaluación de aprendizajes en la asignatura.

IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

A continuación se presenta una tabla en la que se contrastan las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico de la Profesora Experimentada R, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales de análisis.

Tabla 53.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción de la Profesora Experimentada R

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Asumida como proceso sistemático y organizado. - Reflexión previa sobre qué y cómo enseñar	- No profundiza sobre planificación. - Se sugiere mayor análisis crítico	- Estudiantes perciben planificación clara y organizada. - Evidencia planificación estructurada
Contenidos didácticos	- Seleccionados del programa académico. - Busca vincularlos a situaciones actuales	- No hay reflexión metacognitiva sobre contenidos. - Se sugiere mayor rigor en selección	- Estudiantes perciben contenidos actualizados y progresivos. - Reconoce limitaciones en métodos para contenidos
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	- Declara uso de metodologías activas y participativas. - Uso de tecnologías interactivas	- No se aprecian comentarios sobre metodología. - Se recomienda mayor análisis crítico	- Estudiantes perciben metodologías innovadoras y activas. - Se permite sugerir cambios metodológicos
Evaluación de los aprendizajes	- Combina técnicas tradicionales y alternativas. - Enfatiza en retroalimentación	- No hay evidencias de reflexión sobre evaluación. - Se sugiere más autoevaluación y coevaluación	- Estudiantes perciben claridad en criterios de evaluación. - Reconoce limitaciones en

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
			formas de evaluación
Rol del estudiante	- Promueve aprendizaje activo y autorregulado. - Aprovechamiento de tecnologías	- No se aprecian reflexiones sobre rol del estudiante. - Se sugiere análisis de equilibrio autonomía/mediación	- Diseño de actividades auto-evaluables promueve autoaprendizaje. - Asume rol de facilitadora del aprendizaje
Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje	- Conocimiento se construye, no se transmite. - Aprendizaje situado y mediado por tecnología	- Se requiere materializar concepciones en prácticas concretas	- Promueve aprendizaje autónomo en plataforma virtual
Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica	- Valora positivamente por permitir mejorar prácticas docentes. - Se muestra interesada en capacitaciones	- Se sugiere generar reflexión y construcción colectiva	- Reconoce en caso necesidad de formación pedagógica
Concepciones y creencias sobre la investigación educativa	- La valora por permitir mejorar prácticas docentes. - Ha realizado investigaciones en su contexto	- Se requiere asumir enfoque para generar cambios	- Reconoce en caso limitaciones en evaluación de aprendizajes

Fuente: Elaboración propia



9.1.3.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Principiante B

Contraste de teorías declaradas, nivel de reflexión, aspectos del pensamiento didáctico y teorías en acción observadas en un Profesor Principiante del Facultad de Ciencias Sociales

El Profesor Blanco (en adelante, “Profesor Principiante B”) es un docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Aguán (UNAH-TEC Aguán), que atiende asignaturas o espacios de aprendizaje como Sociología, Antropología Cultural y Local, para diferentes carreras, entre ellas, la de Desarrollo Local. Tiene menos de cinco años de haberse incorporado a la Facultad de Ciencias Sociales, por lo que a pesar de su edad, de acuerdo con la literatura sobre desarrollo profesional, podría considerarse como profesor principiante.

La formación del profesor consiste en una licenciatura como profesor de Ciencias Sociales para el nivel de educación media otorgada por una universidad pedagógica hondureña, una licenciatura en Filosofía por una universidad española, un máster en Ciencias Sociales con una institución mexicana y un doctorado en Filosofía, también con una universidad española. También cabe señalar que es coautor de algunos libros y partícipe en investigaciones realizadas en el extranjero.

A continuación se analizan las teorías declaradas, nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico del profesor, así como sus teorías en acción, con el propósito de identificar las coherencias e incoherencias que existen entre lo que el profesor dice que hace, lo que piensa y lo que en realidad realiza en sus prácticas docentes.

Para estudiar sus teorías declaradas, se ha analizado una entrevista semiestructurada y una entrevista a profundidad, así como una programación didáctica. Para explorar su nivel de reflexión y aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos presentes en su pensamiento didáctico, se ha examinado el diario reflexivo del profesor y su participación en un foro donde el profesor ha analizado un caso ficticio. Finalmente, para valorar las teorías en acción del Profesor Principiante B, se analizaron algunas sesiones de observación de clase y las declaraciones de sus estudiantes realizadas durante un grupo focal con estudiantes, así como las teorías implícitas del profesor al analizar el caso ficticio.

I. Teorías declaradas por el Profesor Principiante B

En este apartado se presenta un resumen del discurso tanto verbal como escrito, que refleja las teorías declaradas por el Profesor Principiante B del Facultad de



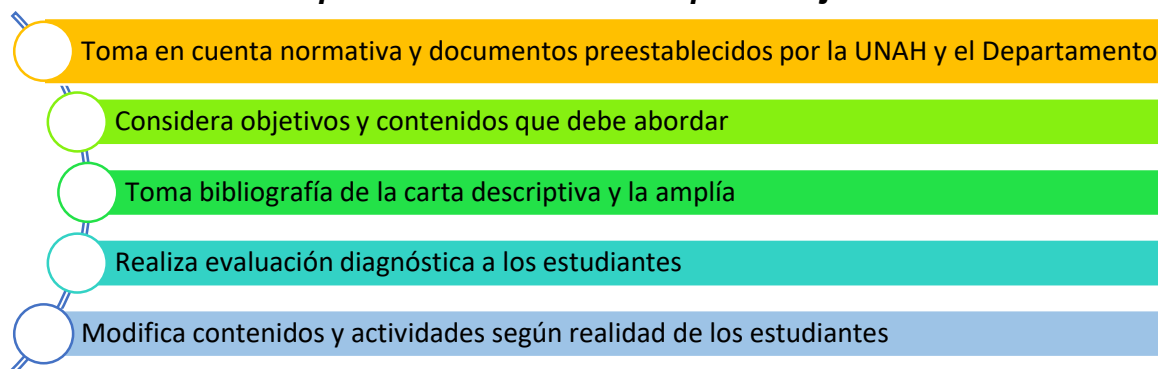


Ciencias Sociales, a partir de la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad en las que participó, así como el análisis documental que se realizó de su programación didáctica (guía docente).

Para una mejor presentación de las teorías, se han elaborado diagramas sagitales en torno a cada categoría de análisis (Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, Contenidos didácticos, Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Evaluación, Rol del estudiante, Concepciones y creencias sobre el conocimiento, Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica, y Concepciones y creencias sobre la investigación educativa), debajo de los cuales se plasman algunos fragmentos significativos de las declaraciones realizadas en las entrevistas y programación didáctica o guía docente.

1.1 Categoría "Planificación"

Figura 94.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante B declara que para planificar su proceso de enseñanza-aprendizaje parte de la normativa y documentos preestablecidos por la UNAH y el Departamento al que pertenece, lo cual le permite conocer los objetivos y contenidos que debe abordar. Además, considera la bibliografía sugerida en la carta descriptiva, la cual amplía y actualiza. También realiza una evaluación diagnóstica a sus estudiantes, lo que le permite modificar contenidos y actividades según la realidad que identifica.

"Básicamente partimos o o tomó como referencia lo que son las normas académicas es eh pues un elemento vital verdad así como el modelo el educativo de la universidad y también me gusta tener siempre a mano lo que es el plan de estudio de la carrera cuando estoy impartiendo una materia entre una carrera inespecífica cuando es una materia general siempre me gusta tener incluso eh pues la descripción mínima de la misma porque en ella se encuentran los objetivos, las eh referencias bibliográficas básicas que se pueden utilizar y a partir de las cuales se pueden ampliar eh a otros contenidos". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 10)

"Además de estos contenidos mínimos uhm por lo general si las circunstancias lo permiten me gusta ser una especie de evaluar de evaluación diagnóstica con mis estudiantes aunque ya tenga una especie de guion prediseñado verdadero un plan de la asignatura prediseñada eh la cual como usted lo sabe uno debe eh discutirlo con los estudiantes". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"el profesor tiene todo una gama de conocimiento relacionados con esa malla curricular con este mes o currículo y ese micro currículo entonces el

profesor tiene una variedad de contenidos que él puede seleccionar y que sabe que van a hacer quizás las competencias que el estudiante va a necesitar desarrollar" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 19).

Según el profesor, considerar la normativa y documentos preestablecidos por la universidad y el Departamento del que forma parte, le permite conocer los objetivos y contenidos que deben ser abordados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, en función de la bibliografía que se encuentra en la carta descriptiva o descripción mínima, asevera tomar en cuenta algunos aspectos para enriquecer y actualizar los contenidos, a partir de referentes con aproximadamente 10 o menos años de antigüedad, además de otros clásicos, como puede constatar en su programación didáctica o guía docente (Figura 2).

Figura 95.- Fragmento de la programación didáctica o guía docente del Profesor Principiante B, donde se observa la consideración de contenidos de actualidad

Dosificación de contenidos			
I Unidad: El campo de la antropología cultural.			
Fecha: Del 27 de mayo al 18 de junio de 2022			
No.	FECHAS	TEMAS	BIBLIOGRAFIA
1	18 al 19 de mayo.	Exploración de la plataforma por parte de los estudiantes.	Obligatoria Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá, Colombia. Envión Editores.
2	20 de mayo.	Reunión sincrónica para brindar las orientaciones generales de la clase.	Kottak, C. P. (2011). ¿Qué es la antropología?. En <i>Antropología Cultural</i> . McGRAW-Hill/Interamericana Editores. Pp. 1-16.
3	21 de mayo.	Evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes.	Kottak, C. P. (2011). La cultura. En <i>Antropología Cultural</i> . McGRAW-Hill/Interamericana Editores. Pp. 27-50.
4	27 de mayo	¿Qué es la antropología cultural?	Miller, B. (2011). Investigando la cultura. En la <i>Antropología cultural</i> . PEARSON/UNED. Pp.71-99
5	28 de mayo.	Evaluación 1: Respuesta selección única. 7%	Complementaria Boas, F. (1964). <i>Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural</i> .
6	3 de junio.	La cultura.	
7	4 de junio.	Evaluación 2: Tipo verdadero o falso. 0%	

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante B

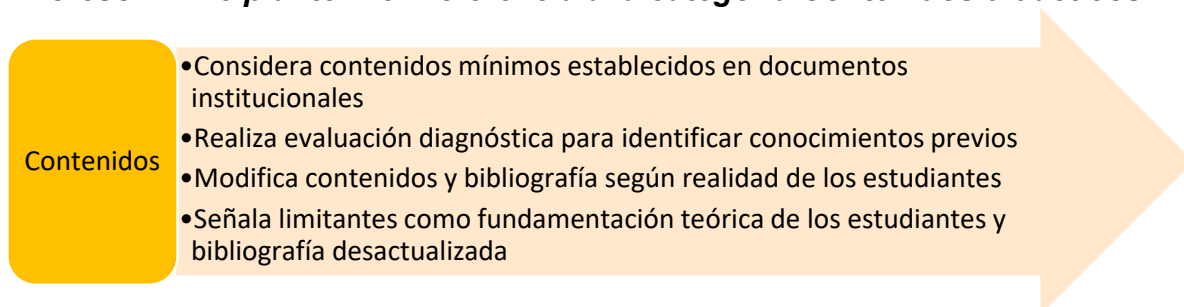
Al contrastar las entrevistas y la programación didáctica, se observa que el Profesor B declara aplicar el constructivismo de forma ecléctica, sin embargo en la práctica se evidencia un uso limitado del aula virtual solo para comunicación, sin promover una participación activa de los estudiantes; asimismo, declara utilizar técnicas como cuadros sinópticos y exposiciones, las cuales no se especifican en la programación didáctica.

El Profesor Principiante B declara utilizar principalmente el constructivismo de forma ecléctica, aplicando técnicas como cuadros sinópticos y exposiciones. Sin embargo, Pozo y Pérez Echeverría (2021) señalan que la integración ecléctica de diversos enfoques pedagógicos puede resultar confusa, por lo que es mejor decantarse por uno que sea coherente con las metas educativas. Por otra parte,

Medina y Verdejo (2020) afirman que el uso de plataformas virtuales debe trascender la mera comunicación y buscar promover el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes. En este sentido, se evidencia una discordancia entre las teorías declaradas por el profesor sobre metodologías constructivistas y el limitado uso del aula virtual encontrado en la práctica.

1.2 Categoría "Contenidos"

Figura 96.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

El profesor manifiesta que para seleccionar y organizar los contenidos parte de los mínimos establecidos en documentos institucionales. Además, realiza una evaluación diagnóstica para conocer los saberes previos de los estudiantes y poder modificar contenidos y bibliografía según su realidad. Indica que algunas limitantes son la falta de fundamentación teórica de los estudiantes y la bibliografía desactualizada en ciertas sedes regionales.

"Bueno uhm voy a responder esta pregunta partiendo uhm eh de la respuesta anterior sobre todo de lo último que expresaba y es ah lo de los contenidos mínimos de la asignatura pero además de estos contenidos mínimos uhm por lo general si las circunstancias lo permiten me gusta ser una especie de evaluar de evaluación diagnóstica con mis estudiantes aunque ya tenga una especie de guión prediseñada verdadero un plan de la asignatura prediseñada eh la cual como usted lo sabe uno debe eh discutirlo con los estudiantes". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"el profesor tiene que seleccionar los contenidos más pertinentes y que sean también en un mundo contextualizado para que el estudiante pueda valorar y pueda identificar cuál es realmente la importancia de ese conocimiento que se pretende que el desarrolle" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 19).

Al revisar la programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante B, se observa que considera el proceso de selección y uso de los contenidos como una contribución a la generación de aprendizajes significativos. En ese sentido, ofrece una lista detallada de los contenidos que se abordarán durante el periodo académico, con sus respectivas fechas de clase y bibliografía de referencia, dosificados (según palabras del mismo profesor) en función de tres unidades; esta lista incluye temas relacionados con la familia, el patrimonio cultural, la identidad local, la etnia y diferentes actores sociales dentro de un municipio o comunidad. (Figura 4)

Figura 97.- Fragmento de la programación didáctica o guía docente donde el Profesor Principiante B “dosifica” los contenidos

Dosificación de contenidos			
I Unidad: El campo de la antropología cultural.			
Fecha: Del 27 de mayo al 18 de junio de 2022			
No.	FECHAS	TEMAS	BIBLIOGRAFIA
1	18 al 19 de mayo.	Exploración de la plataforma por parte de los estudiantes.	Obligatoria
2	20 de mayo.	Reunión sincrónica para brindar las orientaciones generales de la clase.	Restrepo, E. (2016). <i>Etnografía: alcances, técnicas y éticas</i> . Bogotá, Colombia. Envión Editores.
3	21 de mayo.	Evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes.	Kottak, C. P. (2011). ¿Qué es la antropología?. En <i>Antropología Cultural</i> . McGRAW-Hill/Interamericana Editores. Pp. 1-16.
4	27 de mayo	¿Qué es la antropología cultural?	Kottak, C. P. (2011). La cultura. En <i>Antropología Cultural</i> . McGRAW-Hill/Interamericana Editores. Pp. 27-50.
5	28 de mayo.	Evaluación 1: Respuesta selección única. 7%	Miller, B. (2011). Investigando la cultura. En <i>la Antropología cultural</i> . PEARSON/UNED. Pp.71-99
6	3 de junio.	La cultura.	Complementaria
7	4 de junio.	Evaluación 2: Tipo verdadero o falso. 9%	Boas, F. (1964). <i>Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural</i> .
8	10 de junio.	La investigación en la Antropología Cultural.	Estañol, B. (2009). La evolución cultural del hombre. ¿Una forma de transmisión darwiniana? <i>Ludus Vitalis</i> , XVII, 353-360. http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/259/249
9	11 de junio.	Evaluación 3: Cuestionario selección múltiple. 8%	Harris, M. (1979). El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura. Siglo XXI Editores.
10	17 de junio.	Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Exposición grupo 1	Quintero, P. (2012). Los estudios antropológicos del desarrollo. <i>Temas Antropológicos</i> , 34(2), 131-154. https://www.redalyc.org/pdf/4558455845081006.pdf
11	18 de junio.	Evaluación 4: Elige la palabra perdida....8%	

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante B

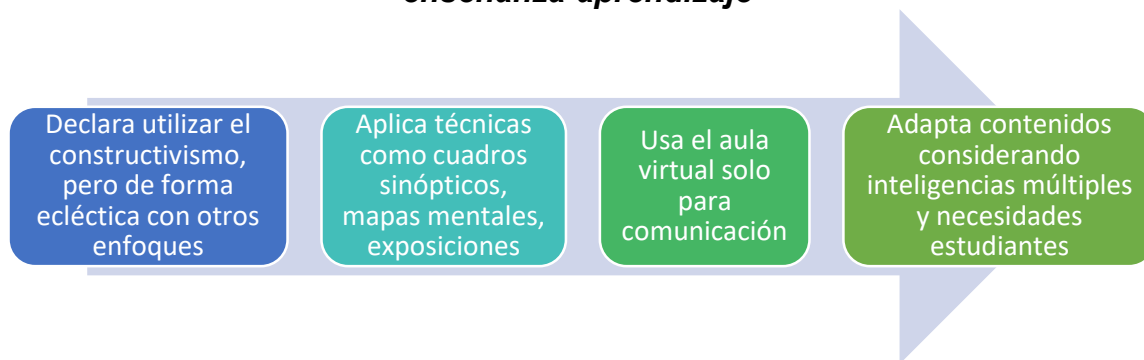
Al contrastar las entrevistas y la programación didáctica se observa concordancia en que el Profesor B selecciona los contenidos basándose en los mínimos establecidos en documentos institucionales. Además, en ambas fuentes declara realizar una evaluación diagnóstica de conocimientos previos. Sin embargo, no especifica de qué manera analiza esos resultados para modificar contenidos y bibliografía según las necesidades identificadas.

El profesor declara seleccionar los contenidos de su espacio de aprendizaje tomando como base los mínimos establecidos en documentos institucionales y aplicando una evaluación diagnóstica. En esa línea, Knight et al. (2019) señalan la importancia de considerar los contenidos prescritos en documentos curriculares al planificar la enseñanza.

Asimismo, diversos autores (Brown, 2017; Medina & Verdejo, 2020; Suskie, 2020) destacan la relevancia de aplicar evaluaciones diagnósticas para conocer los saberes previos de los estudiantes y poder tomar decisiones sobre los contenidos; sin embargo, tal como afirma Coll (2021), no basta con obtener información sobre las ideas y conocimientos de los alumnos, sino que es necesario analizarla para identificar sus necesidades y poder seleccionar y organizar contenidos que sean significativos para ellos. De esta manera, se puede promover un aprendizaje situado y conectado con sus experiencias e intereses.

1.3 Categoría "Metodología"

Figura 98.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor B asegura que utiliza principalmente el constructivismo de forma ecléctica con otros enfoques como el conductismo. Comenta aplicar técnicas como cuadros sinópticos, mapas mentales y exposiciones. Utiliza el aula virtual sólo para comunicación con los estudiantes. También declara adaptar contenidos considerando las inteligencias múltiples y necesidades particulares que identifica en los estudiantes, como problemas visuales o de aprendizaje.

"Eh bueno eh yo utilizo hasta donde las circunstancias lo permiten lo que es el constructivismo pero también me gusta hacer yo creo que es por un asunto más de estilo de vida me gusta ser ecléctico creo que no hay una un método que tiene todas las condiciones para lograr eh un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso en a nivel universal partiendo de eso puesto en un poquito del constructivismo un poquito del conductismo y hay momentos en donde me veo en la necesidad de incluso a acudir a las metodologías tradicionales para poder complementar las verdad o a los o a las a los procesos o a las técnicas eh tradicionales". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 18)

"yo soy mucho me gusta mucho por ejemplo los cuadros sinópticos, los mapas mentales, las exposiciones, la lluvia de idea, eh las preguntas generadoras eh ésta se prestan verdad para clases como eh sociología eh u otras de carreras como la que es la licenciatura en el desarrollo local". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 27)

"el estudiante es un elemento fundamental en la construcción de sus propios aprendizajes si lo vemos desde las diferentes estrategias hoy en día se está la estrategia del aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo el estudiante tiene la capacidad de poder reconstruir y construir nuevos conocimientos a través de esa interacción que tiene con otros jóvenes y guiados claro y monitoreados por el docente también que es el que tiene el papel protagónico ahí de saber diseñar las estrategias metodológicas para dirigir al estudiante a este tipo de aprendizaje que son los aprendizajes contextualizados" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 16).

No se observa que el Profesor Principiante B declare el uso de otras herramientas tecnológicas más que la plataforma virtual, la cual emplea con fines meramente de comunicación docente-estudiante, tanto en reuniones sincrónicas como en los espacios designados para consultas.

Figura 99.- Fragmento de la programación didáctica o guía docente donde el Profesor Principiante B detalla las acciones/estrategias didácticas y los recursos/medios didácticos

II Unidad: Cultura y sociedad (adaptaciones y desafíos socioculturales).						
Competencia específica	Saberes			Acciones y estrategias didácticas (proceso sugerido)	Recursos y medios didácticos	Fechas
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales			
Establece las interrelaciones entre el hombre, la naturaleza y la cultura.	Identifica los principales cambios que está sufriendo la humanidad (En la familia, en el trabajo, migración, entre otros). Define lo que se entiende por familia nuclear, familia extensiva y el impacto que ha tenido la industrialización en la organización familiar. Conceptualiza los tipos de migración que existen. Indica los modos de producción en las sociedades no industriales y en las sociedades industrializadas.	Explica los nuevos tipos de familia que van surgiendo en nuestro tiempo. Determinar que se entiende por matrimonio, incesto, exogamia y endogamia. Analizar los derechos matrimoniales y del matrimonio del mismo sexo. Determina la importancia que tiene la inclusión de los migrantes en las sociedades de destino. Interpreta la importancia de la economía familiar en nuestra sociedad a partir de la lectura sugerida. Prepara exposiciones y poster académicos sobre los temas asignados para compartir en los espacios pedagógicos correspondientes.	Asume con responsabilidad el cumplimiento de sus deberes en la asignatura. Afianza sus conocimientos partiendo del saber académico obtenido, de su experiencia de vida y valorando los saberes de los demás.	Reuniones sincrónicas. Lectura exploratoria. Lectura comprensiva. Evaluaciones continuas sumativas tipo: • Expositivo. • Elige la palabra perdida. • Verdadero o falso. • Glosario. • Selección única. • Foros. Consultas bibliográficas en línea. Foro de consultas académicas. Consultas académicas por mensajería personalizada en el Aula Virtual.	Computadora. Conectividad a internet. Aula Virtual UNAH. Repositorios académicos. Revistas indexadas. Sala de foros del Aula Virtual. Mensajería personalizada del Aula Virtual.	Del 24 de junio al 23 de julio

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante B

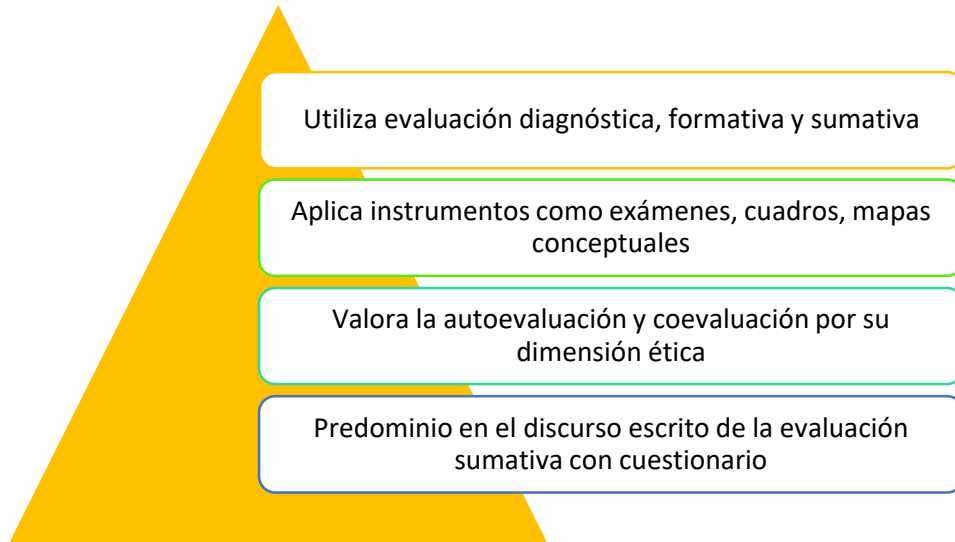
El profesor declara aplicar el constructivismo de forma ecléctica; sin embargo, en la práctica se evidencia un uso limitado del aula virtual solo para comunicación, sin promover una participación activa de los estudiantes. Asimismo, declara utilizar técnicas como cuadros sinópticos y exposiciones, las cuales no se especifican en la programación didáctica.

Desde este contexto se identifican algunas incoherencias en sus teorías declaradas, ya que si bien el profesor considera desarrollar habilidades procedimentales en sus estudiantes (investigar, caracterizar, exponer y analizar, entre otros), y tanto en la entrevista semiestructurada como al inicio de su documento de programación (guía docente) asegura desarrollar sus clases a través de un enfoque constructivista, con un rol activo del estudiante, las acciones y estrategias didácticas (como se les denomina en el documento) se limitan fundamentalmente a reuniones sincrónicas, lecturas exploratorias, lecturas comprensivas, foros (para las tres unidades en que se plantea el abordaje de los contenidos), consultas o investigaciones bibliográficas (para dos de las tres unidades) y trabajo en equipo (solamente en una de las unidades). (Figura 6)

El Profesor Principiante B menciona que utiliza principalmente el enfoque constructivista en su práctica docente; sin embargo, también declara ser ecléctico y complementar con otros enfoques como el conductismo. Al respecto, Pozo y Pérez Echeverría (2021) señalan que combinar múltiples enfoques pedagógicos puede dificultar la coherencia metodológica, por lo que sugieren priorizar un modelo acorde con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, Medina y Verdejo (2020) plantean que el uso de plataformas virtuales en la docencia debe aprovecharse para promover procesos de aprendizaje activos y autogestionados en los estudiantes, y no limitarse a la comunicación. En este sentido, se aprecia un desfase entre las teorías declaradas por el profesor sobre metodologías constructivistas y el uso restringido que hace del aula virtual en la práctica.

1.4 Categoría “Evaluación”

Figura 100.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El Profesor B declara utilizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Aplica instrumentos como exámenes, cuadros, mapas conceptuales, autoevaluación y coevaluación, valorando su dimensión ética. Sin embargo, en la programación didáctica se observa un predominio de la evaluación sumativa a través de cuestionarios, con sólo una aplicación de autoevaluación y coevaluación. Esto denota una contradicción entre sus teorías declaradas sobre evaluación y lo evidenciado en la práctica.

"Bien voy a iniciar eh con lo último que usted ha expresado siempre me gusta eh partir de los objetivos que tengo en mi programación eso me gusta siempre mantenerlos en perspectiva y partiendo de eso que quiero lograr y adicionar si es posible verdad si las circunstancias lo permiten es que voy utilizando pues una serie de metodologías o métodos con sus propias técnicas inicialmente le comentaba que yo me decanto más por una práctica pedagógica ecléctica o sea que tomo un poquito tanto de él la metodología tradicional eh la constructivista". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 27)

"Eh cuando doy la clase por el la plataforma por el aula virtual por ejemplo yo siempre he querido trabajar con eh mapas conceptuales, cuadros sinópticos pero todavía no he adquirido las competencias verdad para poder diseñarlo e insertarlos eh debido a que no todas las clases están virtualizadas". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 29)

"vuelvo a hacer una red recapitulación prácticamente en diez minutos del tema anterior por qué porque tengo que enlazar ese tema con el siguiente

entonces eso es evaluación sumativa también verdad el hecho de que como profesor estoy realimentando constantemente de un a otro tema otro tema eso a la larga al estudiante pues le ayuda mucho" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 26).

Las actividades en la programación didáctica del Profesor Principiante B se orientan principalmente a una evaluación de tipo sumativa: la actividad de evaluación más utilizada por el docente son los cuestionarios de verdadero o falso, con 3 aplicaciones a lo largo del curso. Le siguen los cuestionarios de "Elige la palabra perdida" y las preguntas de selección única, con 2 aplicaciones cada uno. Otras actividades como la evaluación diagnóstica, los glosarios, las exposiciones, las preguntas de opción múltiple, la autoevaluación y la coevaluación, sólo se aplican una vez en la programación. Se observa entonces una predominancia de los cuestionarios de respuesta cerrada como instrumentos de evaluación sumativa. (Tabla 1)

Tabla 54.- Sistema de evaluación propuesto en la programación didáctica

Unidad	Actividad de evaluación	Calificación asignada
Ninguna	Evaluación diagnóstica	
Unidad I	Respuesta selección única	7%
	Verdadero o falso	9%
	Selección múltiple	8%
	Elige la palabra perdida	8%
Unidad II	Verdadero o falso	10%
	Elige la palabra perdida	9%
	Glosario	8%
	Selección única	8%
	Elige la palabra perdida	5%
Unidad III	Opción múltiple	8%
	Verdadero o falso	5%
	Exposición	10%
	Autoevaluación	2%
	Coevaluación	3%

Fuente: Elaboración propia a partir de la programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante B

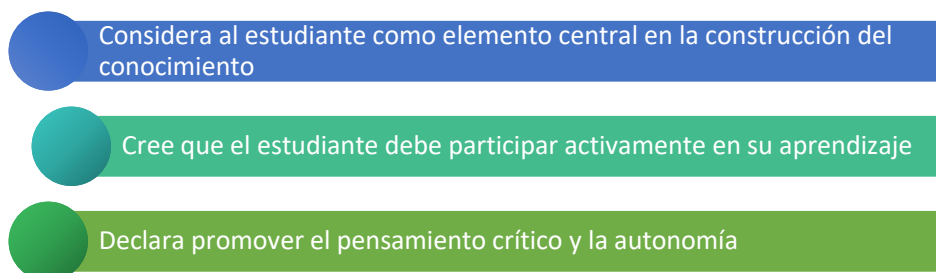
Al contrastar lo declarado por el Profesor B sobre evaluación con su programación didáctica, se encuentran discrepancias, ya que en las entrevistas señala utilizar diversas técnicas de evaluación formativa y valorar la autoevaluación, mientras que en la práctica predomina la evaluación sumativa a través de cuestionarios.

Esto pone en evidencia una falta de coherencia entre sus teorías declaradas y su accionar docente.

Si bien el Profesor Principiante B manifiesta verbalmente considerar la evaluación como un proceso amplio que incluye la diagnóstica, formativa y sumativa, en concordancia con Knight et al. (2019), en la práctica se observa un predominio de instrumentos sumativos. Como afirman Medina y Verdejo (2020), la evaluación debe trascender la medición y buscar la mejora continua, retroalimentando a tiempo a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. En este sentido, se evidencia una discordancia entre las teorías declaradas por el profesor y su programación didáctica, donde no se aprovecha todo el potencial de la evaluación para promover aprendizajes profundos.

1.5 Categoría "Rol del Estudiante"

Figura 101.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia la categoría Rol del estudiante



Fuente: Elaboración propia

El profesor considera que el estudiante es el elemento más importante en la construcción de sus aprendizajes, por lo que debe tener un rol activo, desarrollar pensamiento crítico y autonomía. Sin embargo, en las sesiones observadas se evidenció que es el docente quien lleva el peso de las explicaciones y uso del aula virtual, denotando un rol más pasivo del alumno. Esto revela una contradicción entre el discurso del profesor sobre el protagonismo del estudiante y lo que ocurre en la práctica.

"Creo que el nivel de participación o implicación que tiene el estudiante en el desarrollo de la construcción de sus conocimientos es muy importante creo que es el factor o elemento perdón más importante que hay dentro de este proceso educativo". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 21)

"Bueno en primer lugar yo creo que la autonomía y el pensamiento crítico en nuestros estudiantes tiene que ser precisamente basado en el tipo y

diseño de estrategias de aprendizaje". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 23)

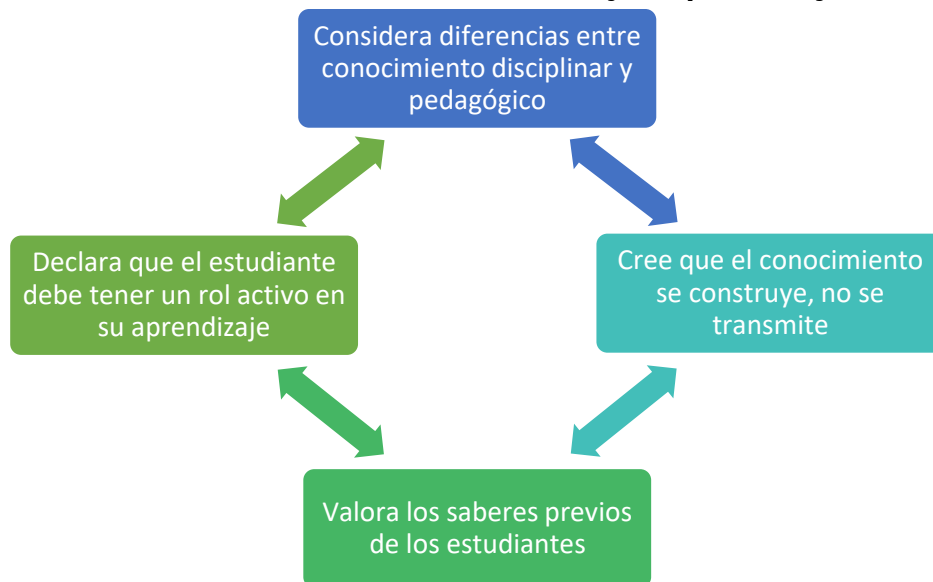
Al contrastar lo declarado por el Profesor B con las sesiones observadas, se encuentra una divergencia entre la importancia verbalizada sobre el rol activo y autónomo del estudiante, y el protagonismo del docente evidenciado en la práctica. Esto pone de manifiesto una inconsistencia entre su discurso sobre el papel central del alumno y lo que efectivamente ocurre en las clases.

Si bien el Profesor Principiante B manifiesta que el estudiante debe ser el actor principal en la construcción de aprendizajes, en concordancia con los planteamientos de Coll (2021), como se identifica en la programación didáctica (Figura 6) y como puede evidenciarse en las teorías en acción, durante las sesiones de clase observadas, donde se evidenció un rol más pasivo.

Como afirman Medina y Verdejo (2020), en el marco de una educación centrada en el aprendizaje, es necesario dar mayor participación al estudiante, propiciando su autorregulación. De lo contrario, se corre el riesgo de limitar su desarrollo competencial. En este sentido, se observa una falta de alineación entre el discurso del profesor y lo que ocurre en la práctica respecto al protagonismo de los estudiantes.

1.6 Categoría "Concepciones y Creencias sobre el Conocimiento y el Aprendizaje"

Figura 102.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor B reconoce diferencias entre el conocimiento disciplinar y pedagógico. Concibe el conocimiento como una construcción del estudiante, no algo que se transmite. Valora los saberes previos de los alumnos y cree que deben tener un rol activo en su aprendizaje. Estas concepciones denotan un enfoque constructivista. Sin embargo, en la práctica se observó un rol más bien pasivo de los estudiantes, evidenciando una inconsistencia entre sus creencias y acciones.

"Claro que sí hay diferencias porque el conocimiento especial es el que prácticamente disponemos todos los maestros que hemos sido formados en una área especial del conocimiento llámese historia, llámese sociología, llámese antropología, geografía, etcétera y la el conocimiento pedagógico pues es diferente estamos hablando de aquel conocimiento que se obtiene a través de una formación una formación en el campo precisamente de la pedagogía". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 14)

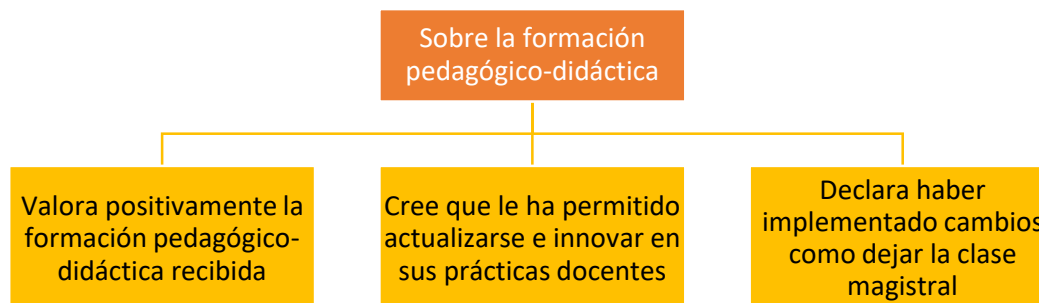
"Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado no hay que olvidar que nuestros estudiantes tienen ya conocimientos previos y dentro de esos conocimientos previos es parte de ese conocimiento que se ha venido transmitiendo". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 15)

Al contrastar las entrevistas con las sesiones observadas, se encuentra que el Profesor B declara concepciones constructivistas sobre el conocimiento y el aprendizaje, valorando los saberes de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica se evidenció un rol más bien pasivo de los alumnos, sin partir de sus conocimientos previos. Esto revela cierta inconsistencia entre sus creencias y su accionar docente.

Si bien el Profesor Principiante B verbaliza concepciones constructivistas, en línea con Coll (2021), la pasividad de los estudiantes observada en las sesiones de clase no se condice del todo con dichas creencias, tal como señalan Medina y Verdejo (2020). Estos autores afirman que para llevar a la práctica un enfoque centrado en el aprendizaje, es necesario congruencia entre las concepciones y las acciones docentes. En este caso, se evidencian limitaciones en la alineación entre las creencias declaradas por el profesor y su accionar en torno a la participación activa de los alumnos.

1.7 Categoría "Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-Didáctica"

Figura 103.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la formación pedagógico-didáctica



Fuente: Elaboración propia

El Profesor B valora positivamente la formación pedagógico-didáctica recibida, considerando que le ha permitido actualizarse e implementar cambios para innovar en sus prácticas docentes, como dejar la clase magistral. Sin embargo, en las sesiones observadas aún se evidencia un predominio de metodologías tradicionales pasivas como la exposición del docente. Esto pone de manifiesto una inconsistencia entre las innovaciones que declara haber implementado a partir de su formación y lo que efectivamente se observa en su accionar en el aula.

"Claro que sí verdad o sea no solo... pero creo que la pregunta iba en el sentido de qué incidencia han tenido en mí por ejemplo los procesos de formación que recibí. Ok bueno en cuanto a la incidencia que ha tenido todos estos procesos de formación pedagógico y tecno verdad o tecno pedagógico la verdad que he tenido un impacto positivo". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 30)

"Bueno en primer lugar siempre me ha gustado que la que esa práctica... no me gusta esa práctica del estudiante escuchando y escuchan y escuchando entonces uno no sabe". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 32)

Al contrastar lo declarado por el Profesor B con las sesiones observadas, se encuentra una divergencia entre los cambios e innovaciones que dice haber implementado a partir de su formación pedagógica, y el predominio de metodologías tradicionales evidenciado en la práctica. Esto denota cierta falta de coherencia entre su discurso sobre la incidencia positiva de la formación docente y su accionar en el aula.

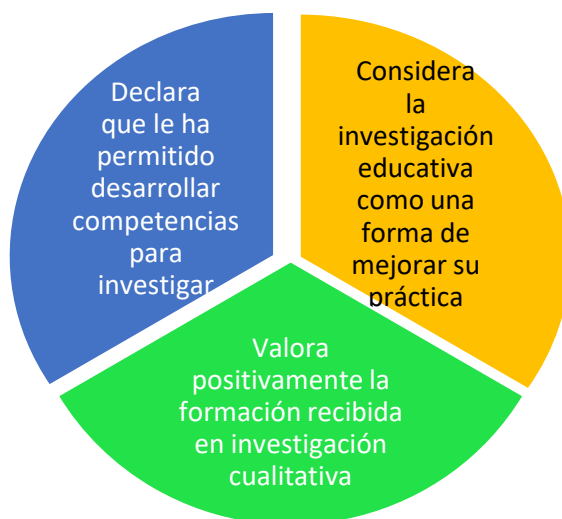
Si bien el Profesor Principiante B manifiesta que la formación pedagógico-didáctica le ha permitido innovar en sus prácticas, en consonancia con Knight et

al. (2019), en las sesiones de clase se sigue observando un enfoque predominantemente transmisivo.

Como señalan Medina y Verdejo (2020), es importante la congruencia entre las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje que se promueven desde la formación docente y la actuación en el contexto del aula. En este caso, se evidencia una inconsistencia entre las creencias del profesor sobre los aportes de su formación pedagógica y lo que se refleja en cuanto a innovación metodológica.

1.8 Categoría "Concepciones y creencias sobre la Investigación Educativa"

Figura 104.- Diagrama sagital sobre las principales teorías declaradas por el Profesor Principiante B en referencia a la categoría Concepciones y creencias sobre la investigación educativa



Fuente: Elaboración propia

El Profesor B concibe la investigación educativa como una vía para mejorar su práctica docente. Valora de forma positiva la formación recibida en investigación cualitativa, declarando que le brindó competencias para investigar su propia práctica. Sin embargo, no se evidencia que haya llevado a la acción procesos concretos de investigación educativa más allá de la formación inicial. Esto denota cierta brecha entre sus creencias sobre la relevancia de investigar la práctica y la concreción de esto en acciones de indagación en el aula.

"Bueno yo creo que es muy importante por qué porque esto nos va a permitir ver qué estamos haciendo bien y qué estamos haciendo mal verdad yo creo que es una de las áreas y que se nos ha enfatizado a través del instituto que es una de las áreas donde nuestra universidad tiene más y

mucho más debilidades". (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 35)

"Claro que sí verdad le decía que el año pasado sacamos un curso era con la universidad de Costa Rica en convenio con la Organización de Estados iberoamericanos y la UNAH y el instituto de hecho ya recibimos esa formación para poder hacer los estudios en materia de investigación educativa". (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 38)

Al contrastar las entrevistas con la programación didáctica y resumen de observación, se evidencia que el Profesor B concibe la investigación educativa como relevante y declara haber recibido formación al respecto. Sin embargo, no se observan acciones concretas de investigación de su práctica más allá de la formación inicial. Esto denota una brecha entre sus creencias sobre la importancia de investigar y la aplicación efectiva de esto para mejorar su quehacer docente.

Si bien el Profesor Principiante B manifiesta concepciones positivas sobre la investigación educativa, en línea con los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), no se evidencia la puesta en práctica de procesos investigativos en su quehacer docente. Como afirman Medina y Verdejo (2020), es importante la coherencia entre las creencias y la acción pedagógica. En este sentido, se observa una inconsistencia entre las teorías declaradas por el profesor sobre la relevancia de investigar su práctica y la concreción de esto en el trabajo de aula.

II. Nivel de reflexión y aspectos del pensamiento didáctico del Profesor Principiante B

Para valorar el nivel de reflexión del profesor respecto a sus prácticas docentes, se valoraron tres aspectos fundamentales de su pensamiento didáctico: narrativos, cognitivos y metacognitivos, a partir de dos fuentes: su diario docente y sus intervenciones en el foro virtual en relación a un caso ficticio que se solicitó analizar.

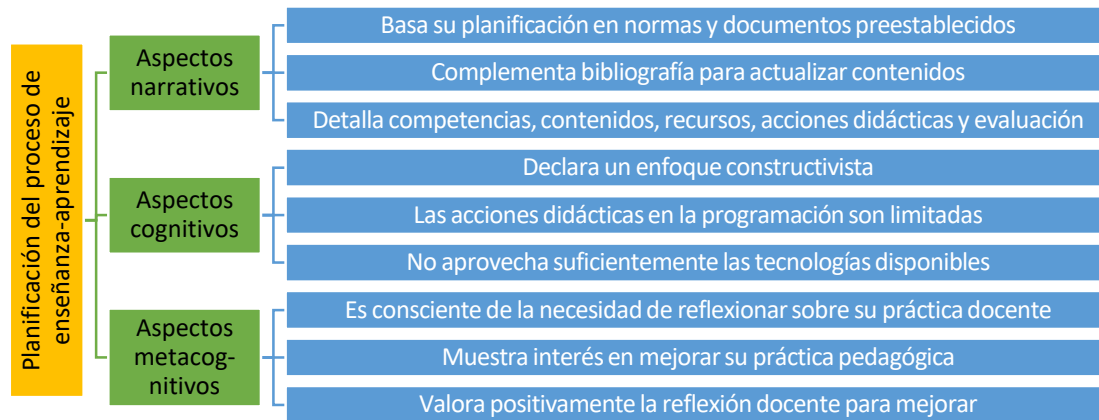
El pensamiento didáctico del Profesor Principiante B, evidenciado en el análisis del caso y su diario reflexivo, se enfoca principalmente en aspectos técnicos e instrumentales de la práctica docente. Su reflexión gira en torno al uso de estrategias didácticas como los mapas mentales y la adaptación de estas a las necesidades de los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Sin embargo, no profundiza en cuestionamientos críticos más amplios sobre las bases éticas, políticas o sociales que sustentan su práctica. Este tipo de reflexión técnica se centra en mejorar destrezas y técnicas pedagógicas dentro de los límites dados por las condiciones institucionales, los fines y los medios de la enseñanza (Uzuner Smith & Mehta, 2020).

El nivel de reflexión que manifiesta el profesor se caracteriza por ser técnico e instrumental. Esto quiere decir que su pensamiento didáctico se centra en el análisis y mejora de aspectos concretos de la enseñanza, como las técnicas y herramientas utilizadas en el aula, sin ahondar en una reflexión crítica más profunda sobre los propósitos y contexto de la educación, como señalan Zwozdiak-Myers (2021). En esa línea, el profesor se enfoca en soluciones prácticas a problemas técnicos, dentro de los parámetros y supuestos existentes sobre la enseñanza, en coherencia con lo que plantea Rosales López (2018).

Tal como se presentaron los resultados respecto a las teorías declaradas, en este segundo apartado se presentan los aspectos relacionados con el nivel de reflexión y el pensamiento didáctico del Profesor Principiante B en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de la reflexión del profesor.

2.1 Categoría “Planificación”

Figura 105.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante B acerca de la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante B fundamenta su planificación en lineamientos institucionales, complementando la bibliografía sugerida. Declara un enfoque constructivista, pero se observan inconsistencias entre esta postura teórica y sus prácticas de planificación, ya que las acciones didácticas propuestas son limitadas y no aprovechan suficientemente las tecnologías. No obstante, es consciente de la necesidad de reflexionar sobre su práctica y muestra interés en mejorar su quehacer pedagógico.

Aspectos narrativos.- *"En cierta medida todas las etapa que ha atravesado la Profesora Maylin están presente en los profesores que mostramos interés en mejorar nuestra práctica docente y estamos abiertos a la evolución de nuestro quehacer pedagógico" (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 7).*

Aspectos cognitivos.- *"Un aspecto que siempre debemos estar dispuestos a mejorar son las estrategias didácticas que implementamos de acuerdo al contenido que vamos a enseñar y los estudiantes que tengamos" (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 11).*

Aspectos Metacognitivos.- *"La practica pedagógica demanda de la reflexión constante del docente y las áreas de mejoras pueden estar condicionadas por la experiencia y formación pedagógica que tengamos, por el entorno institucional en que nos encontramos y la realidad social que enfrentamos" (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 10).*

El análisis del pensamiento didáctico del Profesor Principiante B revela inconsistencias entre su discurso sobre un enfoque constructivista y las limitadas estrategias didácticas propuestas, tal como señalan Hein (2019) y De Diego y García (2020). Esto denota la presencia de concepciones y prácticas transmisivas que no promueven una construcción activa y situada del conocimiento; sin

embargo, en línea con lo planteado por Marcelo (2020), el profesor reconoce la necesidad de reflexionar sobre su quehacer pedagógico para mejorar al respecto.

2.2 Categoría "Contenidos"

Figura 106.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante B acerca de la categoría Contenidos didácticos

Aspectos narrativos	• Toma como referencia los contenidos mínimos de la asignatura • Realiza evaluación diagnóstica de conocimientos previos • Detalla contenidos, bibliografía y fechas por unidad
Aspectos cognitivos	• Establece contenidos relacionados con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal • No se observan estrategias para activar conocimientos previos • No se evidencia vinculación de contenidos con problemas reales

Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante B muestra un proceso detallado de selección y dosificación de contenidos, tomando como referencia los lineamientos institucionales. Sin embargo, no se observan estrategias para activar los conocimientos previos ni para vincular los contenidos con problemas reales, lo cual es necesario para promover aprendizajes significativos según la perspectiva constructivista que declara.

Aspectos narrativos: "A veces además de la carga de trabajo que tiene uno eh a veces asume responsabilidades verdad que le limitan en cuestión al tiempo o sobre todo el profesorado por ahora que no podemos tener eh un pago mensual tenemos que hacer otras cosas" (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 37)

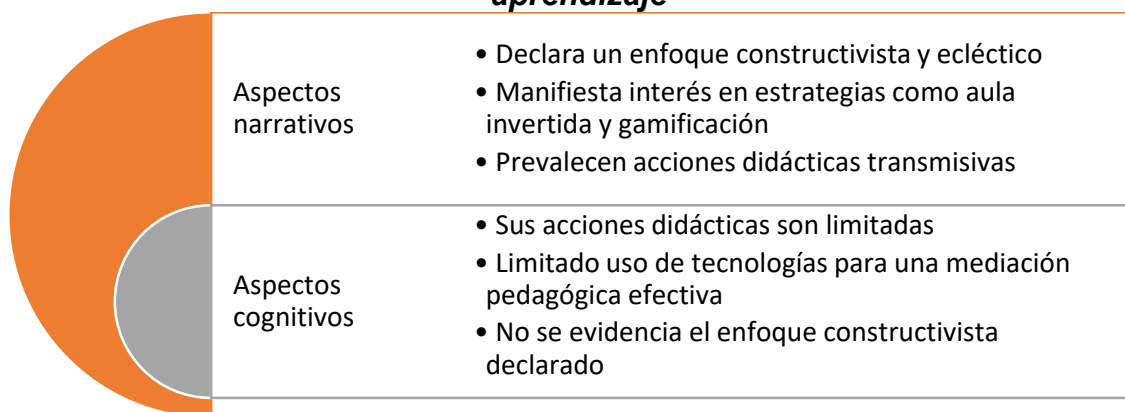
Aspectos cognitivos: "Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 15).

Al analizar lo que el profesor piensa acerca de los contenidos se encuentra que no implementa estrategias para activar los conocimientos previos, tal como plantea Coll (2021) dentro de un marco constructivista. Tampoco se observa una articulación de los contenidos con situaciones y problemas reales, según advierten Estévez et al. (2019). Esto revela una limitación en su quehacer pedagógico, al no promover aprendizajes situados y significativos.

Lo anterior revela una limitación en su quehacer pedagógico, al no promover aprendizajes situados y significativos. Si bien declara un enfoque constructivista, en la práctica prevalece un abordaje tradicional para la selección y organización de contenidos. Esto es coherente con el nivel técnico de reflexión que se ha identificado en su perspectiva didáctica, ya que se enfoca en aspectos más instrumentales que críticos de su práctica docente.

2.3 Categoría “Metodología”

Figura 107.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante B acerca de la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Se observa una inconsistencia entre el discurso del Profesor Principiante B sobre metodologías activas y constructivistas, y el uso limitado que hace de estrategias alineadas en la práctica. Prevalecen acciones didácticas transmisivas, con un aprovechamiento acotado de tecnologías. Esto no refleja el enfoque que declara, por lo que es clave que fortalezca la alineación entre sus concepciones y prácticas pedagógicas.

Aspectos narrativos.- *"A veces además de la carga de trabajo que tiene uno eh a veces asume responsabilidades verdad que le limitan en cuestión al tiempo o sobre todo el profesorado por ahora que no podemos tener eh un pago mensual tenemos que hacer otras cosas" (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 37)*

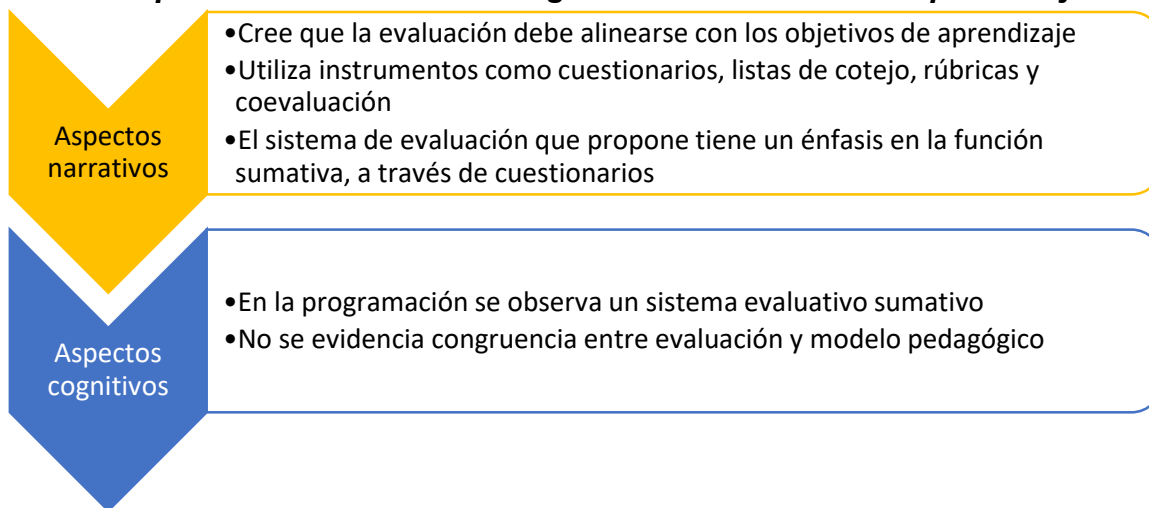
Aspectos cognitivos.- *"Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 15).*

Por otro lado, la metacognición docente es esencial para tomar conciencia y regular los propios procesos de pensamiento, tal como indican Mayor et al. (2021); sin embargo, no hay indicios de ello por parte del Profesor Principiante B en torno a sus decisiones metodológicas.

El análisis de lo que el Profesor Principiante B piensa respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje muestra una preeminencia de estrategias transmisivas en su práctica docente, a pesar de que declara interés en metodologías activas y constructivistas. Esto pone en evidencia la presencia de contradicciones entre el discurso y la acción pedagógica, tal como advierte Márquez (2021). En esa línea, si bien verbaliza aspectos alineados al constructivismo, hace un uso limitado de herramientas y acciones didácticas que promuevan una construcción situada del conocimiento.

2.4 Categoría "Evaluación"

Figura 108.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante B acerca de la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

Se observa un predominio de la evaluación sumativa mediante cuestionarios en la programación didáctica del Profesor Principiante B. Esto no refleja congruencia con el enfoque constructivista que declara, ya que no enfatiza la evaluación formativa y el uso de estrategias auténticas según este modelo pedagógico.

Aspectos narrativos.- *"A veces además de la carga de trabajo que tiene uno eh a veces asume responsabilidades verdad que le limitan en cuestión al [...] sobre todo el profesorado por ahora que no podemos tener eh un*

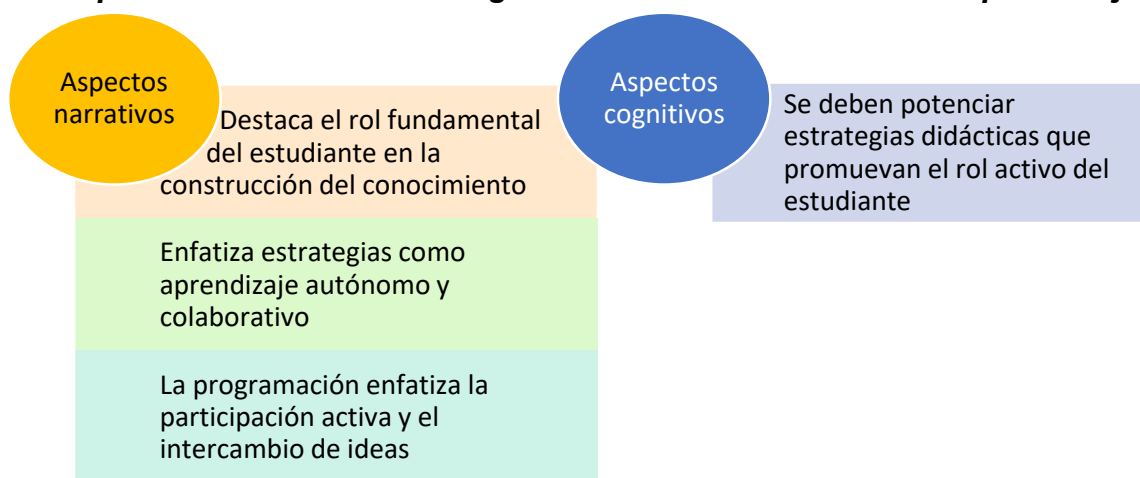
pago mensual tenemos que hacer otras cosas" (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 37)

Aspectos cognitivos.- *"Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 15).*

El análisis de la categoría Evaluación pone de manifiesto una prevalencia de estrategias de corte sumativo en la práctica evaluativa del Profesor Principiante B. Esto se contrapone a los planteamientos de Moreno (2020) sobre la importancia de la evaluación formativa y auténtica dentro del enfoque constructivista. En ese sentido, se observa una falta de alineación entre las concepciones declaradas por el profesor y las acciones de evaluación que implementa.

2.5 Categoría "Rol del Estudiante"

Figura 109.- Diagrama sagital sobre los principales aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en torno a los cuales reflexiona el Profesor Principiante B acerca de la categoría Rol del Estudiante de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El Profesor Principiante B es coherente en cuanto a enfatizar el rol activo del estudiante tanto en su discurso como en la programación didáctica. No obstante, esto debe complementarse con estrategias didácticas alineadas que potencien efectivamente la participación y construcción de conocimiento por parte del alumno.

Aspectos narrativos.- *"A veces además de la carga de trabajo que tiene uno eh a veces asume responsabilidades verdad que le limitan en cuestión al tiempo o sobre todo el profesorado por ahora que no podemos tener eh*



un pago mensual tenemos que hacer otras cosas" (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 37)

Aspectos cognitivos.- *"Desde el punto de vista pedagógico del conocimiento se construye no se transmite porque si lo transmitimos entonces estamos reproduciendo exactamente ese conocimiento que ya está dado" (Profesor Principiante B, entrevista a profundidad, párr. 15).*

El énfasis del Profesor Principiante B en el rol activo del estudiante es coherente con sus planteamientos sobre un enfoque constructivista, tal como señalan Chofre (2020) y Picón (2021). Sin embargo, para llevar esto a la práctica de manera efectiva es necesario implementar estrategias didácticas alineadas, como aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas y mayor aprovechamiento de las TIC, aspectos en los que se observan limitaciones. Esto revela una falta de congruencia entre sus concepciones y acciones pedagógicas, propia de su nivel técnico de reflexión centrado en aspectos instrumentales de la enseñanza.

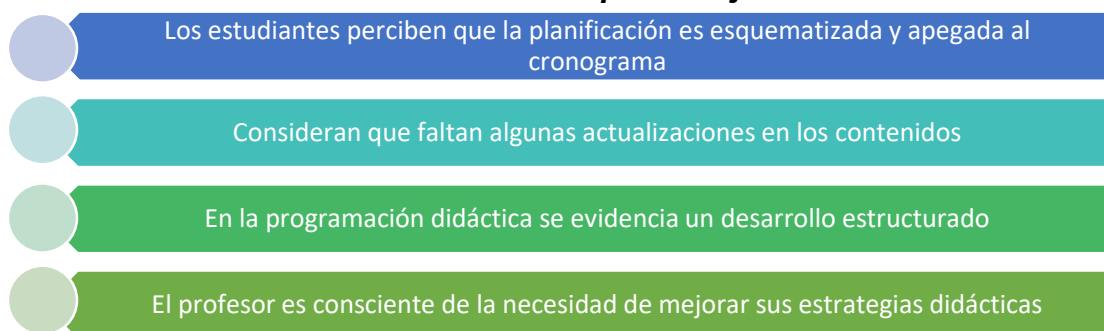
III. Teorías en acción mostradas por el Profesor Principiante B

En este apartado se presentan las evidencias de las teorías en acción demostradas por el Profesor Principiante B tanto en los comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal, como en las observaciones de clase realizadas y en las teorías implícitas identificadas en el análisis del caso ficticio realizado por el profesor.

La presentación de los resultados en torno a las teorías en acción se realiza en función de las cuatro categorías principales de la práctica docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, plasmando en primer lugar un diagrama sagital, luego el análisis sobre lo encontrado y finalizando con evidencias de lo manifestado por los estudiantes y lo observado durante las sesiones de clase.

3.1 Categoría "Planificación"

Figura 110.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante B en torno a la categoría Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

A partir del grupo focal, se observa que los estudiantes perciben la planificación del Profesor Principiante B como esquematizada y apegada al cronograma, aunque mencionan que faltan algunas actualizaciones en los contenidos. Por otro lado, al revisar su programación didáctica se evidencia un desarrollo estructurado de los elementos de planificación. Asimismo, en el análisis del caso ficticio el profesor muestra ser consciente de la necesidad de mejorar sus estrategias didácticas, lo que denota interés por evolucionar profesionalmente.

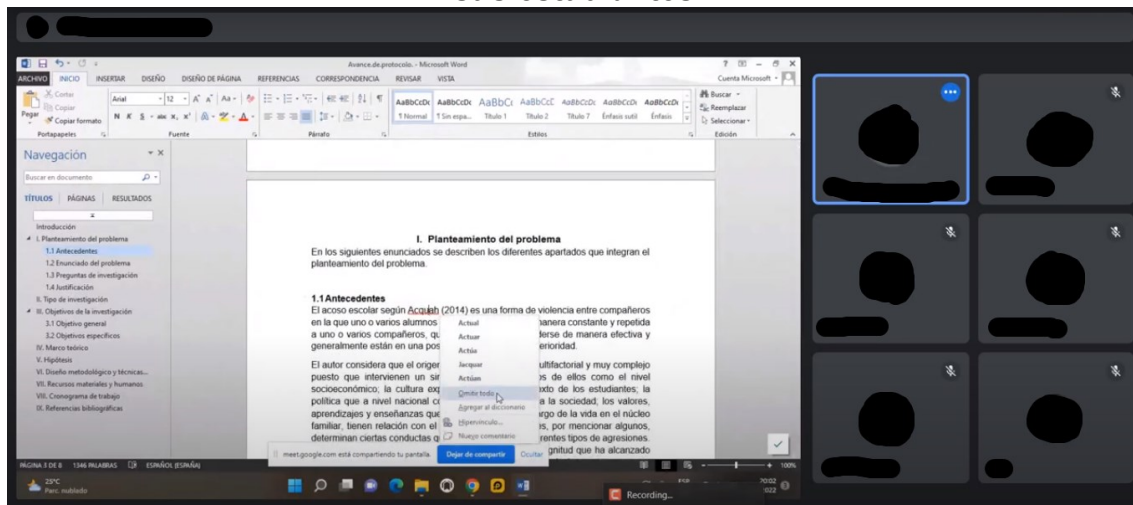
"Bueno desde mi punto de vista pienso que es una es lo hacen de una manera muy esquematizada también utilizan muchos temas diría yo que ya están por sentados tal vez faltaría algún tipo de actualización" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 15).

"Los equipos de reflexión sobre la práctica docente integrados por profesionales que imparten la misma disciplina resultan valiosos para mejorar nuestro quehacer pedagógico" (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 12).

El análisis del grupo focal muestra que los estudiantes perciben falencias en cuanto a la actualización de contenidos en la planificación de clases del Profesor Principiante B. Esto contrasta con la estructura evidenciada en su programación didáctica y con la consciencia expresada en el análisis del caso sobre la necesidad de mejorar sus estrategias didácticas. Se observa entonces una incongruencia entre la percepción de los alumnos y el interés declarado del docente por evolucionar profesionalmente.

Durante las sesiones de observación se percibió coherencia entre las declaraciones del profesor y sus teorías en acción en cuanto a que fomenta en sus estudiantes la competencia de investigación y de escritura académica. (Figura 18)

Figura 111.- Captura de pantalla de una sesión sincrónica realizada por el Profesor Principiante B donde fortalece la competencia de investigación en sus estudiantes



Fuente: Observación realizada al Profesor Principiante B

A partir de los trabajos de investigación que sus estudiantes le presentan, el Profesor Principiante B les brinda retroalimentación constante sobre cómo llevar a cabo procesos sistemáticos de investigación a partir de los cuales pueden alcanzar aprendizajes más profundos y significativos.

En ese orden de ideas, el grupo focal reveló que los estudiantes perciben ciertas limitaciones en la actualización de contenidos dentro de la planificación del

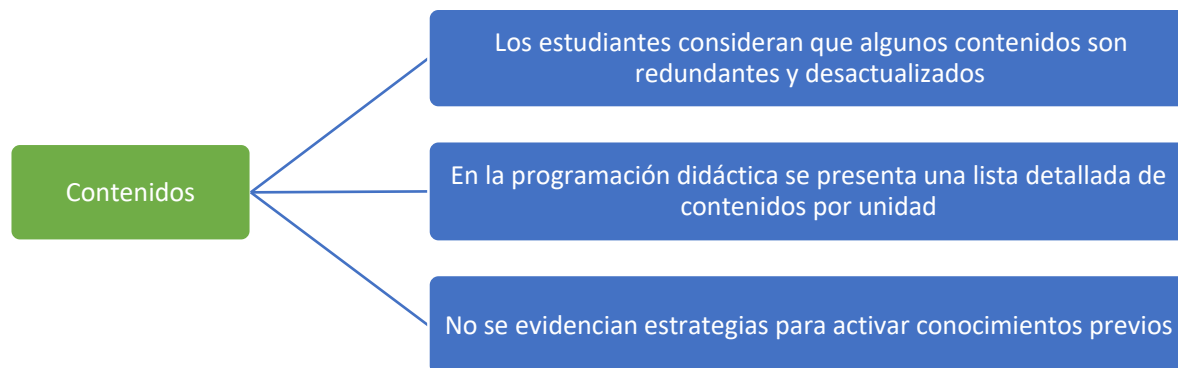
Profesor Principiante B, lo cual se contrapone a la estructura y organización evidenciada en el análisis documental de su programación didáctica (Castillo & Cabrerizo, 2021).

Lo anterior denota una incongruencia entre la percepción de los alumnos y las intenciones declaradas por el docente sobre los procesos de planificación. No obstante, en el análisis del caso ficticio el profesor expresa interés por mejorar sus estrategias didácticas a través de espacios colaborativos de reflexión docente, en línea con planteamientos sobre desarrollo profesional (Marcelo, 2020; Porlán, 2021)

Si bien se observan inconsistencias entre sus teorías declaradas y en acción respecto a la planificación, el Profesor Principiante B muestra una disposición inicial para avanzar hacia niveles superiores de desarrollo profesional mediante la reflexión crítica sobre su práctica. Por tanto, sería importante que transite de un pensamiento técnico hacia una reflexión más profunda, que le permita alinear de mejor manera sus concepciones, discurso y acciones pedagógicas.

3.2 Categoría “Contenidos”

Figura 112.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante B en torno a la categoría Contenidos didácticos



Fuente: Elaboración propia

A partir del grupo focal, se observa que los estudiantes perciben ciertos contenidos abordados por el Profesor Principiante B como redundantes y desactualizados. Por otro lado, el análisis de la programación didáctica muestra una lista detallada de contenidos por unidad. Sin embargo, no se evidencian estrategias para activar los conocimientos previos de los estudiantes, lo cual es necesario dentro de un enfoque constructivista. Se observa entonces una falta de activación de saberes que limita la generación de aprendizajes significativos.

"Lo que pasa que a veces los temas pueden llegar a sonar un poco redundantes y por tanto eso genera que el estudiante pierda interés" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 16).

"Un aspecto que siempre debemos estar dispuestos a mejorar son las estrategias didácticas que implementamos de acuerdo al contenido que vamos a enseñar y los estudiantes que tengamos." (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 11).

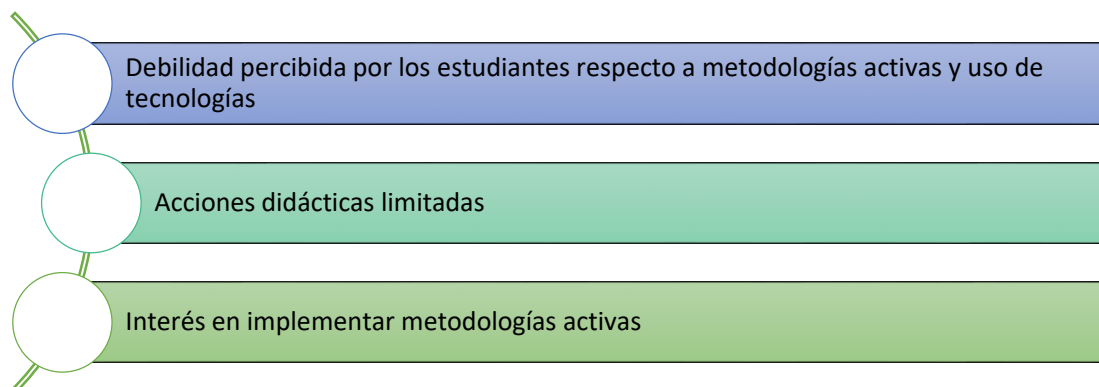
El análisis del grupo focal revela que los estudiantes perciben algunos contenidos como redundantes y desactualizados, lo cual contrasta con la lista detallada de contenidos y bibliografía presentada en la programación didáctica del profesor. Esto, sumado a la falta de estrategias para activar conocimientos previos evidenciada, denota limitaciones para promover aprendizajes significativos acordes al enfoque constructivista declarado.

El grupo focal pone de manifiesto la percepción de contenidos redundantes y desactualizados por parte de los estudiantes, a pesar de la lista detallada plasmada en la programación didáctica del Profesor Principiante B (Pozo y Pérez Echeverría, 2021). La falta de estrategias para activar saberes previos confirma inconsistencias entre sus concepciones constructivistas declaradas y sus acciones implementadas, tal como advierte Coll (2021).

Si bien en el pensamiento didáctico del profesor se evidencia interés por mejorar su práctica, es necesario avanzar hacia una reflexión crítica más profunda que trascienda aspectos técnicos e incorpore principios pedagógicos coherentes con un enfoque constructivista. Esto le permitirá alinear de mejor manera sus teorías declaradas, pensamiento didáctico y acciones implementadas en relación al abordaje de contenidos para la generación de aprendizajes significativos.

3.3 Categoría "Metodología"

Figura 113.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante B en torno a la categoría Metodologías de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

El grupo focal revela que los estudiantes perciben debilidad en cuanto al uso de metodologías activas y aprovechamiento de tecnologías por parte del Profesor Principiante B. Esto contrasta con el análisis documental de la programación didáctica, donde se evidencian acciones didácticas limitadas, con predominio de estrategias transmisionistas. No obstante, en las teorías declaradas el profesor manifiesta interés por metodologías como el aprendizaje invertido. Se observan entonces inconsistencias entre sus concepciones, discurso y acciones implementadas en relación a la mediación pedagógica.

"Yo creo que poner eso en práctica eh en eso y considero que está un poquito ahí eh verdad faltando eso el tema de tecnología tal vez" (Inf-5 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 22).

"Los equipos de reflexión sobre la práctica docente integrados por profesionales que imparten la misma disciplina resultan valiosos para mejorar nuestro quehacer pedagógico." (Profesor *Principiante B*, Análisis de caso, párr. 12)

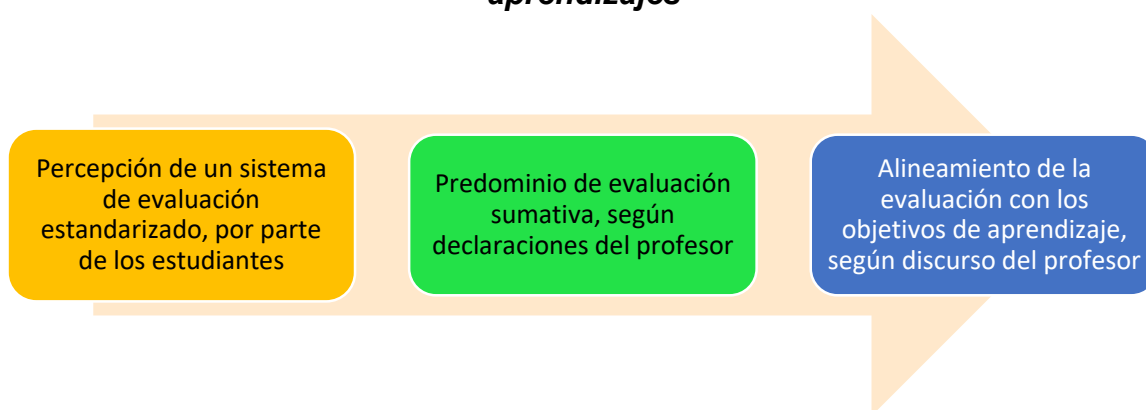
El grupo focal revela limitaciones percibidas por los estudiantes en cuanto al uso de metodologías activas y tecnologías, lo cual contrasta con la declaración del profesor sobre su interés en estrategias como el aprendizaje invertido. Esto, sumado al predominio de acciones transmisivas evidenciado, pone de manifiesto inconsistencias entre sus teorías declaradas, pensamiento didáctico y acciones implementadas respecto a la mediación pedagógica.

El análisis del grupo focal y la programación didáctica revelan inconsistencias entre las concepciones del Profesor Principiante B sobre metodologías activas y el uso limitado que hace de las mismas en la práctica, tal como advierten Márquez (2021) y Porlán (2021). A pesar de declarar interés en estrategias constructivistas, prevalecen acciones de corte transmissivo que no promueven una construcción situada del conocimiento.

Lo anterior es coherente con el nivel técnico de reflexión evidenciado, centrado en aspectos instrumentales más que en la coherencia con principios pedagógicos profundos. Es necesario entonces que el profesor avance hacia una reflexión crítica de sus teorías en uso, que le permita mejorar la mediación pedagógica alineando de manera efectiva sus concepciones, discurso y acciones implementadas.

3.4 Categoría "Evaluación"

Figura 22.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante B en torno a la categoría Evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El grupo focal revela que los estudiantes perciben un sistema de evaluación estandarizado y centrado en contenidos por parte del Profesor Principiante B. Esto se confirma en el análisis documental de la programación didáctica, donde se evidencia un predominio de la evaluación sumativa. Sin embargo, en las teorías declaradas el profesor señala que alinea sus estrategias de evaluación con los objetivos de aprendizaje. Se observan entonces inconsistencias entre sus concepciones, discurso y acciones de evaluación implementadas.

"Yo diría que contenido ya que todas las evaluaciones siempre se va a basar tal vez en cuanto información pudimos retener y no realmente lo que podemos haber aprendido en esta clase" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 78).

"La práctica pedagógica demanda de la reflexión constante del docente y las áreas de mejoras pueden estar condicionadas por la experiencia y formación pedagógica que tengamos." (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 10)

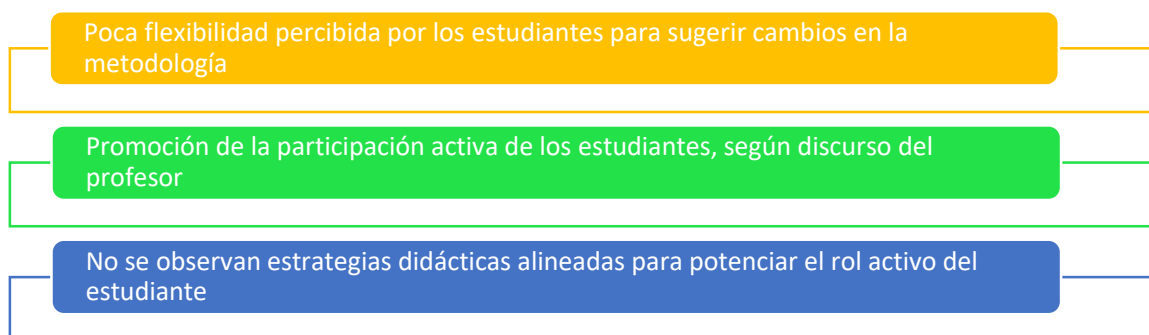
El énfasis en evaluación de contenidos y predominio de estrategias sumativas percibido por los estudiantes contrasta con la declaración del profesor sobre alinear la evaluación con los objetivos de aprendizaje. Esto confirma inconsistencias entre sus teorías declaradas y en acción respecto a la evaluación de los aprendizajes.

El análisis del grupo focal y la programación didáctica revelan la preeminencia de una evaluación sumativa centrada en contenidos, incongruente con las concepciones declaradas por el Profesor Principiante B sobre alinear la evaluación con los objetivos de aprendizaje, tal como advierten Moreno (2020) y Suskie (2020).

Si bien en su discurso declara principios alineados al constructivismo, en la práctica prevalecen estrategias evaluativas tradicionales. Esto es coherente con el nivel técnico de reflexión evidenciado, enfocado en aspectos instrumentales más que en la coherencia entre concepciones y acciones de evaluación implementadas. Es necesario entonces avanzar hacia una reflexión crítica que le permita al docente mejorar sus prácticas evaluativas de acuerdo a principios pedagógicos constructivistas.

3.5 Categoría “Rol del Estudiante”

Figura 22.- Diagrama sagital sobre las teorías en acción evidenciadas por el Profesor Principiante B en torno a la categoría Rol del Estudiante



Fuente: Elaboración propia

El grupo focal revela que los estudiantes no perciben flexibilidad por parte del Profesor Principiante B para que puedan sugerir cambios en la metodología de enseñanza. Esto contrasta con las teorías declaradas del profesor, en las que enfatiza la participación activa y construcción colaborativa del conocimiento. Sin embargo, en la práctica no se evidencian estrategias didácticas alineadas que potencien efectivamente el rol activo del estudiante. Se observan entonces



inconsistencias entre el discurso del profesor y las acciones implementadas para promover este rol.

"No creo que no casi no se da esa opción la metodología que ellos brindan esa es la que se aborda y no hay opción de cambio por parte de nosotros" (Inf-5 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 60).

"Los aprendizajes, el entorno y las circunstancias históricas en que se encuentra le permitirán innovar en su práctica pedagógica y en otras le obligaran a retroceder para implementar estrategias didácticas que ya consideraba superadas." (Profesor Principiante B, Análisis de caso, párr. 8)

La falta de flexibilidad metodológica percibida por los estudiantes se contrapone al énfasis declarado por el profesor sobre la participación activa. Sin embargo, no se observan estrategias didácticas que potencien efectivamente este rol, evidenciando inconsistencias entre su discurso y acciones implementadas.

El análisis del grupo focal revela que los estudiantes no perciben flexibilidad metodológica por parte del Profesor Principiante B, lo cual se contrapone a su énfasis discursivo sobre el rol activo, tal como advierten Moreno y Marrero (2021). La falta de estrategias didácticas alineadas evidencia inconsistencias entre sus concepciones y acciones. Si bien su pensamiento didáctico denota interés por mejorar, es necesario avanzar hacia una reflexión crítica más profunda, que le permita implementar metodologías que potencien efectivamente la participación activa de los estudiantes en situaciones de aprendizaje significativo.



IV. Contraste entre teorías declaradas, nivel de reflexión y teorías en acción

A continuación se presentan los aspectos contrastantes entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento didáctico del Profesor Principiante B, y sus teorías en acción, en relación a las categorías principales del estudio.

Tabla 55.- Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y las teorías en acción del Profesor Principiante B

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Basa planificación en normas y documentos preestablecidos - Declara un enfoque constructivista	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	- Estudiantes perciben esquematización y falta de actualización en contenidos - Programación didáctica evidencia desarrollo estructurado
Selección y organización de los contenidos	- Presenta lista detallada de contenidos por unidad - Establece contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	- Estudiantes perciben contenidos redundantes y desactualizados - No se evidencian estrategias para activar conocimientos previos
Metodologías de enseñanza	- Declara enfoque constructivista y ecléctico - Manifiesta interés en metodologías activas	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	- Estudiantes perciben debilidad en metodologías activas y uso de tecnologías - En programación prevalecen acciones didácticas limitadas
Evaluación de los aprendizajes	- Indica alinear evaluación con objetivos de aprendizaje - Usa cuestionarios,	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar	- Estudiantes perciben sistema de evaluación estandarizado - En programación

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	listas de cotejo y rúbricas	práctica docente	predomina evaluación sumativa
Rol del estudiante	- Destaca rol activo del estudiante en construcción de conocimiento - Enfatiza aprendizaje autónomo y colaborativo	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	- Estudiantes no perciben flexibilidad para sugerir cambios en metodología - No se evidencian estrategias didácticas para potenciar este rol
Concepciones y creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje	- Conocimiento se construye y no se transmite - Destaca importancia de conocimientos previos	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	
Concepciones y creencias sobre la formación pedagógica	- Valora positivamente procesos de formación pedagógico-didáctica - Considera esencial formación en uso de tecnologías y campus virtual	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	
Concepciones y creencias sobre la investigación educativa	- Valora investigación educativa para mejorar práctica docente - Le interesa seguir formándose en investigación cualitativa	- Enfoque técnico e instrumental - Interés en mejorar práctica docente	

Fuente: Elaboración propia

9.1.4 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Sociología

9.1.4.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Experimentado MR

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Experimentado MR

TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN

- Planifica a partir del programa oficial, pero lo adapta al contexto, necesidades actuales y características de los estudiantes
- Toma en cuenta el nuevo enfoque metodológico de la perspectiva accional
- Se apega al paradigma socioconstructivista y la autogestión del aprendizaje

De manera general, se observan coherencias entre lo declarado por el profesor en las entrevistas con respecto a la planificación didáctica y lo plasmado en la programación de su asignatura. Tanto en las entrevistas como en la programación, señala la importancia de partir del programa oficial y adaptarlo mediante un diagnóstico inicial de los estudiantes.

Por un lado, la programación didáctica contempla dar asesorías y revisar avances, relacionándose con la declaración sobre la importancia de diagnosticar a los estudiantes. Las teorías del profesor son consistentes con el paradigma socioconstructivista y la autogestión del aprendizaje.

“para realizar mi planificación didáctica toma en consideración eso de un de un diagnóstico inicial” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 10).

“el rol y eso es muy importante porque el rol que juega el el el sílabo por ejemplo el contenido de lo que uno va a impartir clase es importantísimo porque es la base para es la base o la guía de lo que uno va a darle al estudiante no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 13).

En la programación didáctica se establece que se darán asesorías y se revisarán avances, lo cual se relaciona con la importancia declarada de hacer un diagnóstico inicial de los estudiantes. Desde una perspectiva socioconstructivista, la planificación didáctica requiere considerar los conocimientos previos y el nivel de desarrollo real de los estudiantes, para orientar el aprendizaje hacia su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979).

Asimismo, la metodología del “aprender haciendo” declarada por el profesor, promueve la autogestión del aprendizaje (McDonald & Cater-Steel, 2017). Por tanto, se evidencia coherencia entre las teorías declaradas por el profesor y principios de las teorías pedagógicas actuales.

El profesor declara y pone en práctica teorías sobre la importancia de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la adaptación contextualizada de un programa oficial, a partir de un diagnóstico inicial de los estudiantes. Esto concuerda con los planteamientos del paradigma socioconstructivista y de un enfoque de aprendizaje autogestionado.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Actualiza los contenidos usando literatura especializada.
- Los contenidos del plan de estudios están desactualizados, deben revisarse.
- Se revisan continuamente los contenidos.

El profesor manifiesta la necesidad de actualizar continuamente los contenidos curriculares, lo cual también se evidencia en su programación didáctica. Esta teoría es consistente con la exigencia actual sobre la vigencia del conocimiento.

“el rol y eso es muy importante porque el rol que juega el el el sílabo por ejemplo el contenido de lo que uno va a impartir clase es importantísimo porque es la base para es la base o la guía de lo que uno va a darle al estudiante no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“entonces eh ya basado en en en literaturas vistas en en en en otras universidades es que trato de actualizar los los contenidos de las asignaturas que imparto no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 13).

“el plan de estudio es de establecido y en en la cual ya especifican los temas y sus temas que se deben tratar en cada en cada clase ahora lógicamente que sobre todo en la carrera de sociología que es donde yo más trabajo ese plan de estudio data de... paso en el año 90, 91 fue bastante bastante antiguo entonces yo me he visto obligado a actualizar actualizar los los sílabos” (Profesor Experimentado MR, entrevista a profundidad, párr. 13).

Considerando la vigencia cada vez menor del conocimiento en la era digital (Spender, 2019), resulta fundamental que los docentes universitarios actualicen periódicamente los contenidos, tal como lo declara el profesor. Desde este escenario, el análisis realizado permite concluir que existe una coherencia integral

entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado MR sobre la selección y actualización de contenidos, su discurso al respecto en las entrevistas, y su práctica docente plasmada en la programación didáctica de la asignatura.

Esta congruencia se evidencia en la importancia declarada y puesta en acción sobre la revisión periódica de contenidos curriculares por parte del profesorado, con el fin de garantizar su vigencia y relevancia para un aprendizaje significativo en los estudiantes. Dicha teoría es consistente con las exigencias de la educación actual sobre la acelerada caducidad del conocimiento y la necesidad de una constante puesta al día para un desempeño profesional idóneo.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Utiliza el aprendizaje basado en la discusión de casos y situaciones.
- Promueve la participación de los estudiantes en grupos pequeños para generar debates.
- Emplea inicialmente la clase magistral para luego realizar actividades aplicadas.

El Profesor Experimentado MR declara utilizar una metodología basada en el análisis de casos, la discusión en grupos pequeños y una fase inicial de clase magistral antes de actividades prácticas.

“yo lo que utilizo mucho y la discusión entre ellos en la participación o sea en proceso me reúno por grupos y que hago es de que haya un debate no, con respecto al tema que estamos tratando haya una discusión no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 28).

“Eh los temas que yo imparto por lo mismo que son especializados verdad, por ejemplo cómo le digo a usted no, demografía demografía y distinto por ejemplo a de sígo estudiar matemática no, en del estudiante puede ser quizás o en una asignatura donde el estudiante fuese autodidacta y la va a entender pero por ejemplo el tema como la demografía no entonces yo muchas veces tengo que eh tengo que dar la clase magistral ya doy por ejemplo una clase magistral de de 30 minutos para que después con lectura previa ellos puedan eh discutirse si no es en ese momento si no es en este momento a través de preguntas y y respuestas en ese momento es es en la siguiente clase no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 30).

“yo trabajo mucho con más [...] y pongo mucho de ejemplo a los estudiantes no, porque si la práctica me enseñó la práctica me enseñó a ser así va la

práctica me enseñó a ser así no” (Profesor Experimentado MR, entrevista a profundidad, párr. 58).

El profesor declara utilizar una metodología activa, colaborativa y orientada a la aplicación de conocimientos, basada en el análisis de casos, la discusión grupal y una fase inicial de clase magistral. En la programación didáctica también se establece una metodología activa y colaborativa, lo cual resulta consistente con un paradigma pedagógico contemporáneo centrado en el alumno. Por tanto, se evidencia coherencia entre las teorías declaradas por el profesor y su práctica docente, promoviendo un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por tanto, se evidencia coherencia entre las teorías declaradas por el profesor y su práctica docente. Dicha metodología promueve la participación, el pensamiento crítico y un aprendizaje significativo en los estudiantes, tal como lo señalan Bhowmick, Wang y Hurst (2022).

CATEGORÍA 4: “EVALUACIÓN”

- Utiliza evaluaciones prácticas como participación en debates, foros virtuales y análisis de casos.
- En investigaciones, realiza evaluación grupal de las exposiciones más preguntas y respuestas aleatorias.
- Emplea también la evaluación tradicional con pruebas escritas.

El profesor declara emplear diversas modalidades de evaluación, tanto de tipo práctico y participativo, como pruebas escritas tradicionales. Entre las evaluaciones prácticas menciona la participación en debates y foros virtuales, el análisis de casos, así como la presentación grupal de investigaciones con espacio para preguntas y respuestas aleatorias a los integrantes del equipo. Asimismo, manifiesta utilizar exámenes escritos que probablemente se centran en los contenidos conceptuales.

“en el caso de la investigación eh... los estudiantes realizan la investigación estas 2 sintonías por ejemplo esas 2 clases que tienen impartido últimamente, ellos ellos ya van a terminar la su investigación y a partir del 10 al 17 ellos tienen que exponer esa investigación ya” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 49).

“Ya con respecto al sistema de evaluación Vemía... yo soy práctico para hacer para hacer mis evaluaciones prácticos en el sentido de que en estos últimos años durante la pandemia eh... elaborado o sea por ejemplo pruebas escritas no, vamos a pruebas escritas eh la participación por

ejemplo en foros” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 49).

“yo soy práctico para hacer para hacer mis evaluaciones prácticos en el sentido de que en estos últimos años durante la pandemia eh... elaborado o sea por ejemplo pruebas escritas no” (Profesor Experimentado MR, entrevista a profundidad, párr. 49).

En la programación didáctica se establece una evaluación integral, sistemática y flexible, enfocada en competencias procedimentales. Esto se relaciona con la declaración del profesor sobre evaluaciones de tipo participativo y desempeño en trabajos prácticos.

Un sistema de evaluación combinado entre lo procedimental y lo conceptual, permite una valoración más integral y auténtica de los aprendizajes, tal como lo plantean Castillo y Cabrerizo (2022). Por tanto, las teorías del profesor son consistentes con un modelo de evaluación para el aprendizaje.

En términos generales se evidencia coherencia entre las concepciones del profesor sobre evaluación formativa y auténtica, su discurso al respecto y sus formas declaradas de evaluación de los estudiantes.

CATEGORÍA 5: “ROL DEL ESTUDIANTE”

- Promueve la participación activa del estudiante en debates y discusiones.
- Fomenta el trabajo en equipos colaborativos con diversos perfiles de estudiantes.
- Propicia la investigación y lectura independiente de los alumnos.

El profesor manifiesta promover un rol activo y protagónico del estudiante durante el proceso educativo, mediante diversas actividades que fomentan su participación, el trabajo colaborativo, la investigación y la lectura autónoma. Específicamente, declara organizar a los estudiantes en grupos de discusión para propiciar el debate y el intercambio de perspectivas sobre diferentes situaciones y casos. Asimismo, menciona la conformación de equipos de trabajo integrados por perfiles heterogéneos de estudiantes, para potenciar sus habilidades. Si bien señala problemas relacionados con los hábitos de lectura del alumnado, se esfuerza por incentivar su investigación individual a través de diversas tareas.

De esta manera se aprecia una coherencia entre las teorías del profesor sobre el rol activo del estudiante y su práctica docente declarada tanto en la entrevista

como en la programación didáctica de la materia. Estas concepciones son consistentes con un paradigma educativo centrado en el aprendizaje.

“yo lo que utilizo mucho y la discusión entre ellos en la participación o sea en proceso me reúno por grupos y que hago es de que haya un debate no, con respecto al tema que estamos tratando haya una discusión no” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 28).

“el problema de la de la lectura esa es la principal dificultad que he visto. Yo le cuento a los estudiantes no, que en mi época era un era normal que un profesor por o que un estudiante andaré con dos, tres libros en el brazo no, además sus cuadernos no, de antes uno recurría mucha biblioteca para estudiar y toda esa cosa pero hoy en día ya no no, hoy en día ya con un celular eh... en el nuestro está todo entonces el estudiante ahí no más se basa para para para poder leer entonces eso es lo que he visto hay mucha limitaciones” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 15).

“...pongo mucho de ejemplo a los estudiantes no, porque si la práctica me enseñó la práctica me enseñó a ser así va la práctica me enseñó a ser así no” (Profesor Experimentado MR, entrevista a profundidad, párr. 58).

Según Bolívar (2019), en el paradigma educativo contemporáneo el estudiante debe tener un rol participativo y autorregulado, construyendo en colaboración la dinámica de aprendizaje mediante diversos medios, contextos y estrategias.

A partir del análisis, se observa coherencia entre las teorías manifestadas por el Profesor Experimentado MR sobre el rol activo y autogestivo del estudiante, su discurso al respecto en la entrevista y las actividades planteadas en su programa de estudios para promover la participación y responsabilidad del alumno sobre su proceso formativo. Estas concepciones resultan consistentes con los principios de un paradigma educativo centrado en el aprendizaje.

CATEGORÍA 6: “CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA”

- Es indispensable capacitarse continuamente en aspectos pedagógicos y didácticos.
- La formación pedagógica modifica las concepciones sobre la enseñanza, hacia un enfoque de aprender-haciendo
- Algunas acciones formativas, como por ejemplo el programa de mentoría de la UNAH no cumplió sus expectativas.

El profesor manifiesta la importancia de actualizarse permanentemente en aspectos pedagógicos y didácticos, reconociendo el impacto positivo de su propia formación al replantear sus creencias sobre la enseñanza hacia un enfoque basado en la aplicación práctica de conocimientos. Asimismo, señala la necesidad de capacitarse en estrategias para la educación virtual. Por tanto, se aprecia una concepción favorable sobre la formación docente continua.

“a pesar de que yo tengo maestría en educación superior también eh pero es más trabajar más en la parte pedagógica. Sí pedagógica para la parte pedagógica didáctica sí la parte pedagógica didáctica” (Profesor Experimentado MR, entrevista semiestructurada, párr. 88).

“uno tiene habilidades para una cosa o para otra usa entonces eh... de esa manera veo veo que que funciona y eso me puede funcionar ya y eso me funciona entonces otra de las cosas que también eh aunque no sé creo que hay una pregunta sobre evaluación no, porque evaluación...” (Profesor Experimentado MR, entrevista a profundidad, párr. 36).

El profesor reconoce que su formación pedagógica le proporcionó una concepción de enseñanza basada en la aplicación práctica de conocimientos, que efectivamente le ha dado resultados. Declara la importancia de formarse continuamente en pedagogía y didáctica, resaltando cómo esto transformó positivamente sus creencias sobre la práctica docente.

Según Escudero (2019), la formación didáctica resulta esencial para orientar las prácticas de enseñanza que permitan un aprendizaje competencial en los estudiantes acorde a los retos contemporáneos.

En esa línea, el profesor declara la importancia de actualizarse permanentemente en aspectos pedagógicos. Asimismo, reconoce que su capacitación impactó positivamente al replantear sus creencias sobre la enseñanza; no obstante, menciona una experiencia negativa con un programa de mentoría. Se evidencia entonces una concepción favorable, aunque crítica, sobre su propia formación docente.

NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

El profesor muestra un pensamiento didáctico que se ubica principalmente en el nivel de reflexión técnica, dado que analiza aspectos específicos de su práctica docente y busca soluciones prácticas para mejorarla, pero sin profundizar en cuestionamientos más amplios. Se enfoca en observar, describir y buscar cambios en estrategias concretas de enseñanza.

Esta valoración se sustenta en lo planteado por Larrivee (2000), quien afirma que en la reflexión técnica el profesor busca principalmente mejorar su eficiencia y eficacia mediante el uso de diferentes técnicas y estrategias, sin cuestionar los supuestos subyacentes o las consecuencias más amplias de su enseñanza. De igual manera, Sparks-Langer et al. (1990) señalan que este nivel se caracteriza por la búsqueda de soluciones dentro de los paradigmas y supuestos existentes, sin examinar opciones alternativas para la práctica docente. Así, el análisis se centra en aspectos instrumentales o técnicos de la enseñanza.

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A) Aspectos narrativos:

- Cambio en la estrategia de enseñanza al notar diferencias en los estudiantes actuales versus los de años anteriores.
- Uso de casos y experiencias para facilitar la comprensión de conceptos.

B) Aspectos cognitivos:

- Análisis del desempeño de los estudiantes para identificar cambios necesarios en la estrategia.
- Búsqueda de métodos para motivar la lectura y la participación de los estudiantes.

C) Aspectos metacognitivos:

- Reflexión sobre la necesidad de cambiar paradigmas personales de enseñanza ante los resultados obtenidos.
- Reconocimiento de la importancia de implementar nuevas estrategias ante las diferencias en los estudiantes.

Los aspectos narrativos evidencian ciertos cambios realizados en la práctica a partir de la observación y la experiencia, lo cual representa el componente vivencial de la reflexión (Ulanoff et al., 2020). No obstante, no se profundiza en el significado o el impacto de esos cambios. Los aspectos cognitivos muestran un análisis de necesidades y búsqueda de soluciones, pero limitado a aspectos procedimentales o técnicos. No hay un cuestionamiento profundo sobre las concepciones subyacentes. Finalmente, en los aspectos metacognitivos se observa una toma de conciencia sobre la necesidad de cambiar, pero no se explicita una reflexión consciente sobre los propios procesos de pensamiento.

Aspectos narrativos.- *"me di cuenta de que algunos estudiantes tienen dificultades para expresarse con claridad, así que decidí dedicar más tiempo a trabajar en habilidades de comunicación en las próximas clases".*

(Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3); "Personalmente me identifico con el momento inicial de su carrera como profesor, los resultados vistos durante el primer momento como docente no fueron convincentes y con dudas, creo que el segmento de la población de estudiantes (edad madura) tenía que ver por la presión que ejercían". (Profesor Experimentado MR, análisis del caso ficticio, párr. 7)

Aspectos cognitivos.- *"Decidí dedicar más tiempo a trabajar en habilidades de comunicación en las próximas clases". (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3); "El transcurrir de los años en la docencia, sumada a la especialización en docencia superior, le fue dando mayor experiencia poniendo en práctica nuevas estrategias de enseñanza, sistema de evaluación y programación didáctica". (Profesor Experimentado MR, análisis del caso ficticio, párr. 9)*

Tanto en el diario reflexivo como en el análisis del caso ficticio realizado por el profesor, se observa un pensamiento técnico sobre la planificación didáctica, enfocándose en cambios procedimentales más que en un cuestionamiento profundo. Coincide así con el segundo nivel de reflexión según Sparks-Langer et al. (1990), aunque se acerca algo al primer nivel en cuanto hay principalmente descripciones de acciones, más que un análisis detallado de su práctica. Sería deseable integrar otros instrumentos y ampliar la muestra de reflexiones del profesor, para confirmar su nivel predominante de reflexión pedagógica.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS DIDÁCTICOS

A) Aspectos narrativos:

- Selección de contenidos sobre sociología y su importancia para comprender fenómenos sociales.
- Uso de casos para ejemplificar aplicación de teorías.

B) Aspectos cognitivos:

- Análisis de la teoría del conflicto y su aplicación en distintas situaciones sociales.
- Trabajo en grupos para analizar casos usando teorías sociológicas.

En los aspectos narrativos se evidencia una selección intencionada de ciertos contenidos para las clases, lo cual denota un proceso de toma de decisiones. Los aspectos cognitivos muestran un uso analítico de las teorías abordadas, aunque no se explicita una reflexión profunda sobre los contenidos mismos; en ese

sentido, no se identifican aspectos metacognitivos en el diario del docente ni en el análisis que realizó respecto al caso ficticio.

Aspectos narrativos: *"Discutimos sobre la importancia de la sociología en la comprensión de los fenómenos sociales y cómo puede ayudarnos a entender mejor el mundo en el que vivimos". (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 2)*

Aspectos cognitivos: *"Hoy discutimos sobre la teoría del conflicto y cómo se aplica a diferentes situaciones sociales. Los estudiantes participaron activamente en la discusión y compartieron sus puntos de vista." (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3)*

En el diario reflexivo se evidencian algunos aspectos narrativos y cognitivos sobre la selección y uso de contenidos para las clases de sociología, mientras que en el análisis del caso ficticio no se hallaron frases literales relevantes sobre contenidos. Esto puede deberse a que este instrumento se centra en analizar las prácticas pedagógicas de la profesora del caso antes que los contenidos específicos. Sería útil complementar con otros instrumentos aplicados al profesor para tener una visión más completa de su reflexión sobre contenidos didácticos.

Autores como Montecinos et al. (2021) manifiestan que la selección intencionada de ciertos contenidos para las clases denota un proceso de toma de decisiones, que es una dimensión fundamental de la práctica reflexiva de los docentes. En sus aspectos cognitivos, se muestra un uso analítico de las teorías abordadas en clase, aunque no se explicita una reflexión profunda sobre los contenidos mismos. Como plantean Cañón y Pacheco (2019), sería deseable un mayor cuestionamiento epistemológico sobre el conocimiento abordado con los estudiantes.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

A) Aspectos narrativos:

- Uso de ejemplos en clase para mejorar la comprensión.
- Organización de trabajo en grupos para analizar casos.

B) Aspectos cognitivos:

- Análisis de necesidad de mejorar habilidades de comunicación y trabajo en equipo.
- Búsqueda de estrategias para promover participación de los estudiantes.

C) Aspectos metacognitivos:

- Reflexión sobre cambios en la propia práctica para motivar a los estudiantes.

El profesor describe algunos cambios y decisiones metodológicas; al mismo tiempo, se observa cierta toma de conciencia sobre la necesidad de modificar la propia práctica. Sin embargo, no se explicita una reflexión más profunda sobre los enfoques o modelos pedagógicos adoptados.

Aspectos narrativos: *"así que decidí dedicar más tiempo a trabajar en habilidades de comunicación en las próximas clases". (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3)*

Aspectos cognitivos: *"El implemento de la práctica de enseñanza que implemento, acompañada de la teoría, con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes de mejor forma." (Profesor Experimentado MR, análisis del caso ficticio, párr. 11)*

Aspectos metacognitivos: *"eso me ha obligado a mí mucho eso me obligó a mí a cambiar mi estrategia de enseñanza" (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 16)*

Al revisar el diario y el análisis realizado por el profesor, se identifican ciertas descripciones de estrategias y cambios metodológicos realizados a partir de su experiencia docente. Tal como indican Montecinos y al. (2010), esto representa el componente vivencial dentro del pensamiento práctico del profesor.

Por otro lado, también se observaron necesidades procedimentales y una búsqueda de soluciones técnicas, lo cual se asocia a un nivel técnico de reflexión según lo planteado por Sparks-Langer et al. (1990).

Finalmente, se evidencia una incipiente toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la propia práctica, lo que Moor (1999) describe como un primer acercamiento a una reflexión pedagógica más profunda. Sin embargo, no hay un cuestionamiento más amplio sobre las creencias o enfoques subyacentes, tal como señalan Larrivee (2000) y Van Manen (1977) como característico de una reflexión crítica.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A) Aspectos narrativos:

- Observación del desempeño de los estudiantes durante actividades grupales para identificar necesidades de mejora.
- Decisión de implementar cambios en la metodología a partir de los resultados de la evaluación formativa.

B) Aspectos cognitivos:

- Análisis de habilidades comunicativas y de trabajo en equipo que requieren mayor desarrollo en los estudiantes.
- Búsqueda explícita de estrategias para mejorar desempeño partir de los resultados de la evaluación.

C) Aspectos metacognitivos:

- Reconocimiento de la importancia de reorientar la práctica evaluativa para mejorar el aprendizaje.

Se aprecia el uso de evaluación formativa y análisis de resultados para introducir cambios metodológicos, denotando cierta capacidad de mejora técnica a partir de la evaluación. Sin embargo, no se evidencia un cuestionamiento más profundo sobre el sentido o propósito de la evaluación en sí misma.

Aspectos narrativos: *"noté que algunos grupos tuvieron dificultades para organizarse y trabajar en equipo, así que decidí dedicar más tiempo a trabajar en habilidades de comunicación y de equipo en las próximas clases". (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 4)*

Aspectos cognitivos: *"decidí dedicar más tiempo a trabajar en habilidades de comunicación en las próximas clases" (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3)*

Aspectos metacognitivos: *"eso me ha obligado a mí mucho eso me obligó a mí a cambiar mi estrategia de enseñanza" (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 16)*

El profesor realiza algunas descripciones sobre el uso de evaluación formativa y la implementación de cambios a partir de sus resultados. Esto representa la dimensión experiencial dentro del conocimiento práctico del docente (Montecinos et al., 2010).

Por otro lado, se evidencia un análisis de necesidades y búsqueda intencionada de soluciones técnicas por parte del profesor para mejorar a partir de los resultados de la evaluación. Tal como plantean Sparks-Langer et al. (1990), esto se asocia a un nivel técnico de reflexión docente.

No se hallaron aspectos metacognitivos relevantes ni un cuestionamiento crítico más profundo sobre el sentido y propósito de la evaluación, tal como señalan Larrivee (2000) y Van Manen (1977) como característico de los niveles superiores de reflexión pedagógica.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

A) Aspectos narrativos:

- Descripción de participación de los estudiantes en las discusiones en clase.

B) Aspectos cognitivos:

- Análisis de necesidad de mejorar participación y lectura de los estudiantes.

C) Aspectos metacognitivos:

- Reflexión sobre dificultades para lograr mayor involucramiento de los estudiantes.

Se observan algunos aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos sobre las posibilidades y dificultades para lograr un mayor involucramiento y participación de los estudiantes. Sin embargo, no se evidencia un cuestionamiento profundo sobre el sentido y propósito de ubicar al estudiante como protagonista de los procesos educativos.

Aspectos narrativos: *"Los estudiantes participaron activamente en la discusión y compartieron sus puntos de vista". (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 3); "creo que el segmento de la población de estudiantes (edad madura) tenía que ver por la presión que ejercían". (Profesor Experimentado MR, análisis del caso ficticio, párr. 7)*

Aspectos cognitivos: *"muy poco lo hacen a pesar de ser así muy poco lo hacen no" (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 23)*

Aspectos metacognitivos: *"cómo queremos de que el estudiante contribuya o de un aporte por ejemplo en una actualización curricular" (Profesor Experimentado MR, diario reflexivo, párr. 23)*

El profesor realiza ciertas descripciones sobre las posibilidades de participación de los estudiantes, lo cual representa la dimensión experiencial de la reflexión docente según lo planteado por Montecinos et al. (2010). Respecto a lo cognitivo, se denota un análisis de necesidades centrado en mejorar la participación estudiantil, dentro de un nivel técnico de reflexión (Sparks-Langer et al., 1990).

Por otro lado, en cuanto a lo metacognitivo, en su diario reflexivo el Profesor Experimentado MR indica una incipiente toma de conciencia sobre las dificultades para involucrar a los estudiantes como agentes activos del proceso educativo. Si bien no se explicita una postura crítica sobre este rol, tal como señalan Padrón y



Morales (2019), se vislumbra un primer acercamiento a dicho cuestionamiento que sería importante impulsar.

TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Los estudiantes perciben que generalmente existe una planificación clara y organizada de las clases.
- En algunos casos los contenidos parecen estar desactualizados.
- Algunas veces en la observación no se apegó totalmente al contenido planificado.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, se evidencia que el Profesor Experimentado MR generalmente presenta una planificación clara y organizada de las clases al inicio del periodo académico; sin embargo, en algunas ocasiones los contenidos parecen estar desactualizados o no se apegan totalmente a lo planificado, aspectos que también se observaron en una de las clases.

"siempre sea por lo menos desde mi perspectiva se apega al cronograma de actividades de los temarios que se van de los temas que se van a abordar" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 15).

"En experiencia experiencia personal he tenido un licenciado que se me socializa una planificación de la clase pero ya una libertad de añadir o quitar un tema pues no que yo recuerde" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 41).

En la observación de la clase pudo percibirse que las diapositivas compartidas por el profesor enfatizan la importancia de una cuidadosa planificación, tomando en cuenta los objetivos, recursos y características de los estudiantes. Esto respalda que existe una planificación organizada.

El profesor plantea que el espacio de aprendizaje funcionará como un seminario de discusión, en el que él aportará ideas, sugerencias y críticas constructivas sobre los trabajos de investigación de los estudiantes. Esto se relaciona con la planificación cuidadosa que declaran los estudiantes. Además, en la entrada del diario el profesor muestra interés en el tema y la participación de los estudiantes, lo que también apunta a una adecuada planificación inicial. Sin embargo, en el análisis del caso ficticio no profundiza sobre aspectos de planificación.

Según Howard y Melvyn (2020), la planificación didáctica es un proceso orientado hacia propósitos educativos, que implica la previsión de decisiones y acciones fundamentadas para organizar actividades conducentes al aprendizaje. Requiere

considerar múltiples factores como la diversidad de los estudiantes y el uso apropiado de recursos educativos.

Por su parte, Eason et al. (2022) señala que una planificación didáctica cuidadosa y exhaustiva es indispensable para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma intencional, pero también debe ser flexible para adaptarse a las necesidades e intereses emergentes de los estudiantes.

Finalmente, Según Howard (2020), actualizar periódicamente los contenidos curriculares es fundamental, pero complejo, dadas las limitaciones de tiempo y recursos. Por ello, se requiere un trabajo colaborativo entre profesores, investigadores y autoridades educativas.

Desde este escenario, se evidencia una brecha entre las teorías declaradas sobre la importancia de la planificación inicial y las teorías en acción, donde en ocasiones no se cubren todos los contenidos o éstos no están actualizados. El nivel técnico de reflexión podría limitar una planificación más profunda o crítica. Es necesario que el profesor evalúe sus prácticas de planificación y busque estrategias para una mejor alineación entre lo declarado, lo planificado y lo implementado, acorde a planteamientos teóricos actuales sobre una planificación flexible y cuidadosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Los contenidos suelen ser relevantes, pero en algunos casos son repetitivos y deben actualizarse.
- Generalmente los contenidos están organizados de manera coherente.
- En la observación, el profesor introdujo contenidos relevantes sobre diseño de proyectos de investigación.

Aunque los estudiantes perciben que los contenidos suelen ser relevantes, señalan que en algunos casos son repetitivos y es necesario actualizarlos. Destacan que generalmente están organizados de forma coherente, gradualmente de menos a más complejos. La observación de clase evidenció que el profesor introdujo contenidos pertinentes sobre diseño de proyectos de investigación sociológica.

"En el tema de las clases de la carrera creo que últimamente los licenciados se han puesto las pilas en este caso la actualización de temas" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 32).

"Sí al igual que mis compañeros que han comentado pues sí considero que hay coherencia entre las asignaturas a desarrollar y más cuando hay

asignaturas que tienen una secuencia" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 36).

El profesor introdujo contenidos relevantes, como la importancia de definir el tipo y diseño de investigación, determinar la población y muestra, definir criterios de inclusión y exclusión, describir las características de la población, y seleccionar técnicas de investigación. Esto evidencia una adecuada organización de los contenidos.

En la descripción de la asignatura de la programación didáctica, se establece que los contenidos serán sobre metodología de la investigación científica en ciencias sociales. Ello es coherente con los contenidos desarrollados en la observación de clase sobre diseño de investigaciones sociológicas. A su vez, en la primera entrada de su diario, el profesor destaca el interés inicial de los estudiantes en discutir sobre teorías sociológicas, lo que también apunta a contenidos relevantes para la asignatura. Sin embargo, en el análisis del caso ficticio no se profundiza sobre la selección de contenidos.

De acuerdo con Talavera et al. (2019), la actualización de contenidos curriculares en educación superior es un proceso complejo que requiere de políticas institucionales claras, así como voluntad y actitud de cambio de los profesores. Según Mayer (2021), en la educación superior es clave que los contenidos disciplinares se complementen con el desarrollo de habilidades investigativas y pensamiento crítico en los estudiantes. En esa línea, una adecuada progresión y coherencia interna entre los contenidos, de menor a mayor complejidad, permite una mejor construcción de los aprendizajes (Coll, 2020).

Si bien en la práctica se evidencia una actualización parcial de contenidos y cierta coherencia en la progresión, es necesario mejorar la alineación entre las teorías declaradas y las acciones implementadas, para lograr una renovación curricular acorde a las necesidades formativas actuales. Ello requiere superar limitaciones individuales y desarrollar procesos colaborativos de actualización de planes de estudio.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- La metodología depende del profesor y la asignatura; algunos son más innovadores.
- Se valora la actualización tecnológica en las metodologías debido a la virtualidad.
- En la observación se evidenció una metodología expositiva, con participación de estudiantes.

Los estudiantes señalan que la metodología depende de cada profesor y asignatura; destacan a docentes más innovadores, mientras otros son más tradicionales. Valoran la actualización tecnológica en las metodologías debido a la virtualidad. La observación evidenció una metodología principalmente expositiva por parte del profesor, pero con una considerable participación de los estudiantes.

"creo que eso depende a veces mucho licenciados porque hay licenciado que son un poco más entendibles que otros" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 45).

"En términos generales considero que se utilizan los métodos adecuados aunque siempre hay excepciones y puede ser por el estilo de clase de licenciado" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 48).

Como parte de las sesiones de observación se encontró que la metodología empleada por el profesor fue expositiva, lo cual respalda las declaraciones de los estudiantes sobre las diferencias metodológicas entre profesores. También destaca cierta interactividad en la clase, lo cual es consistente con la valoración de los estudiantes hacia metodologías más participativas.

En ese sentido, en la descripción de la asignatura de la programación didáctica se plantea una metodología constructivista, bajo el enfoque de "aprender haciendo". Ello se relaciona con la metodología expositiva-participativa observada. Además, en la primera entrada de su diario el profesor destaca el interés de los estudiantes en discutir perspectivas sociológicas, lo que también apunta a cierta interactividad inicial. No obstante, en el análisis del caso ficticio no profundiza sobre aspectos metodológicos.

Según Padilla y Garrido (2019), es necesario superar la dicotomía entre metodologías transmisivas y constructivistas, transitando hacia enfoques dialógicos, holísticos y complejos. Por su parte, Fidalgo (2020) indica que las metodologías activas en educación superior fomentan el aprendizaje profundo, la motivación y el compromiso de los estudiantes. Por otro lado, conforme Howard y Navarro (2021), los profesores universitarios requieren mayor capacitación en métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante para mejorar sus prácticas docentes.

En ese orden de ideas, es necesario que exista una mayor coherencia entre las teorías declaradas del profesor sobre metodologías activas y constructivistas, con sus acciones observadas, aún condicionadas por enfoques transmisivos. Es clave

invertir en procesos formativos docentes para transitar hacia métodos más interactivos y participativos.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- La evaluación suele ser escrita y cuantitativa, midiendo contenidos más que aprendizajes o desempeños.
- No siempre se comparten o justifican los criterios de evaluación.
- En la observación no se abordaron aspectos específicos de evaluación.

Los estudiantes consideran que la evaluación por lo general es de tipo escrita y cuantitativa, orientada a medir contenidos más que aprendizajes profundos o desempeños competentes. Señalan que no siempre se establecen criterios de evaluación claros y justificados. En la observación de clase no se hicieron menciones específicas sobre la evaluación.

"Yo diría que más es que todo en las clases que tal vez son más teóricas pero yo considero que hay como una debilidad en cuanto a las prácticas" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 22).

"En cuanto al criterio de evaluación de exámenes es bien complejo porque muchas veces no se justifica el porqué una respuesta está mala" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 71).

Durante las sesiones de observación no se evidenciaron aspectos relacionados con la evaluación, por lo que se dificulta respaldar o discrepar sobre las perspectivas del grupo focal. Por otro lado, en el sistema de evaluación de la programación didáctica, se establece una evaluación integral considerando competencias procedimentales y el desarrollo de la investigación por parte de los estudiantes. Sin embargo, en la primera entrada de su diario, el profesor solo menciona la participación de los estudiantes, sin referirse a formas de evaluación. Del mismo modo, en el análisis del caso ficticio no profundiza sobre evaluación.

Esto contrasta con lo que plantea la literatura: para autores como Moreno (2020), la evaluación en educación superior debe alinearse a enfoques pedagógicos contemporáneos centrados en el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias. Al respecto, Talavera et al. (2021) plantean la necesidad de superar los modelos sumativos, incorporando modalidades auténticas y formativas de evaluación, con participación activa de los estudiantes.

Finalmente, de acuerdo con Rekalde y Buján (2022) es clave establecer criterios claros de evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje, y proporcionar retroalimentación oportuna a los estudiantes para mejorar sus desempeños. En ese sentido, es necesario realizar evaluaciones más formativas y auténticas para una mejor alineación entre las teorías declaradas del docente y las percibidas por los estudiantes. Es necesario que los criterios de evaluación sean más claros y, en función del desempeño de los estudiantes, se avance en la retroalimentación. Existe también una oportunidad para que la reflexión crítica del profesor guíe transformaciones de sus prácticas evaluativas.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Los estudiantes tienen poca participación en las decisiones sobre la planificación o el desarrollo de las clases.
- Se promueve algo de participación estudiantil en las actividades de las clases.
- En la observación se evidenció cierta participación de los estudiantes en los procesos de las clases.

Los estudiantes declaran tener poca participación en decisiones sobre la planificación o el desarrollo de las clases, aunque existe cierta apertura para participar en las actividades. La observación mostró algún grado de participación de los estudiantes en los procesos de la clase, principalmente respondiendo preguntas del profesor.

"muy poco al estudiante él es estoy diciendo la verdad a lo que yo percibo muy poco al estudiante le interesa lo que uno le insinúa usted ese profesor usted sabe lo que me está dando" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 15).

"En algunos casos más que todo teóricos en la carrera hay licenciados que se entre comillas se enamoran de algunas teorías para explicar concretamente un tema y no está mal que tenga su teoría favorita" (Profesor Experimentado MR, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 35).

En la observación se destaca que el profesor permitía cierta participación de los estudiantes para verificar su comprensión y conocer sus opiniones sobre los temas tratados. Esto es consistente con algún grado de protagonismo estudiantil. Al respecto, en la descripción de la asignatura de la programación didáctica se plantea un enfoque constructivista de "aprender haciendo" que promueve la participación activa. Esto contrasta con la limitada participación estudiantil declarada en el grupo focal y parcialmente evidenciada en la observación. En la



primera entrada de su diario, el profesor destaca el interés y participación inicial de los estudiantes, aunque en el análisis del caso ficticio no profundiza sobre el rol estudiantil.

La literatura plantea la necesidad de transitar de un paradigma centrado en la enseñanza, hacia uno focalizado en el aprendizaje activo y la co-construcción de conocimientos con los estudiantes (Padilla y López, 2022). En ese orden de ideas, Howard y Mayer (2020) afirman que enfoques contemporáneos en educación superior enfatizan el rol activo y participativo del estudiante en los procesos formativos. Por otro lado, de acuerdo con Fidalgo y Sein-Echaluce (2019), las metodologías activas otorgan mayor protagonismo y autonomía al estudiante universitario, lo empodera en la toma de decisiones y genera mayor compromiso.

Desde este escenario, puede afirmarse que es importante avanzar hacia una mayor participación estudiantil que contraste las teorías declaradas sobre metodologías activas y constructivismo. La reflexión crítica docente puede catalizar cambios que empoderen al estudiante como actor central de su aprendizaje.

9.1.4.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Principiante P

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Principiante P

TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Basarse en el plan de estudios y contenidos previamente establecidos.
- Considerar requisitos académicos que debe cumplir el estudiante.
- Actualizar contenidos y agregar temas nuevos.
- Adaptar metodologías según la evaluación de estudiantes.

En las entrevistas, el Profesor Principiante P manifestó que la planificación didáctica debe considerar el plan de estudios de la carrera y los contenidos ya establecidos como base. Indicó que se deben conocer los prerrequisitos académicos que debe tener el estudiante y, a partir de ahí, se puede ser flexible para actualizar contenidos, agregar temas nuevos relevantes y adaptar metodologías, según la evaluación que se haga con los estudiantes al final de cada período. Esto puede observarse en su programación didáctica, donde establece tres unidades con sus respectivos contenidos. El profesor también plantea utilizar diferentes estrategias didácticas, las cuales podrán modificarse de acuerdo con la necesidad.

"el principal criterio para hacer la planificación didáctica es pri primero eh hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el el recorrido verdad, el flu flujograma de la asignatura, conocer cuáles son los requisitos previos que debe tener debe haber cumplido el estudiante para llegar a una asignatura particular". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10)

"Eh yo creo que ese los contenidos son fundamentales yo diría que es lo primero verdad no podríamos ponerlo a un mismo nivel de la didáctica pero los contenidos para esos se elaboran objetivos se elaboran competencia verdad se construyen entonces desde luego la otra parte es el método la forma la didáctica como eso se va a lograr pero en primer momento el contenido es importantísimo para mí es es algo valioso". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 19)



En la programación didáctica puede observarse que el profesor establece la descripción y generalidades de la asignatura, las tres unidades de estudio con sus respectivos contenidos, la metodología y el sistema de evaluación.

Respecto a la metodología, indica que utilizará la modalidad virtual y que el estudiante presentará productos a partir de las asignaciones, los cuales tendrán un puntaje. Además, señala que las estrategias didácticas indicadas en la programación podrán modificarse según la necesidad.

El profesor fundamenta su planificación en el plan de estudios y los contenidos ya definidos, considerando los prerrequisitos académicos de los estudiantes. A partir de esa base, actualiza contenidos, agrega temas nuevos e incorpora estrategias didácticas, las cuales podrá modificar según la evaluación que realice con los estudiantes.

De acuerdo con Cañedo et al. (2021), la planificación educativa es un proceso técnico pedagógico para determinar objetivos, seleccionar contenidos, identificar métodos de enseñanza y evaluación, y organizar las actividades de aprendizaje para lograr los propósitos de formación en un tiempo dado. En ese sentido, el profesor identifica las pautas generales de planificación propuestas en la literatura actual.

Por otra parte, Mora (2019) explica que el diseño de la programación didáctica debe contemplar las necesidades e intereses de los estudiantes, sus motivaciones, conocimientos, habilidades y actitudes previas. Sin embargo, en la declaración del profesor y su práctica se observa que no considera estos elementos al momento de planificar sus clases.

Adicionalmente, Santos (2020) señala que la planificación debe ser un proceso dinámico y flexible para realizar los ajustes que sean necesarios, lo cual coincide con lo que declara y hace el docente en este caso.

Aunque el Profesor Principiante P planifica su práctica educativa considerando las pautas generales propuestas en la literatura sobre programación didáctica, no toma en cuenta algunos elementos clave en este proceso, como las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto podría limitar la efectividad de su planificación para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Entendido, realizaré el análisis para la categoría de "Contenidos Didácticos" siguiendo la misma estructura.



CATEGORÍA 2: CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- Basarse en contenidos establecidos en el plan de estudios.
- Actualizar contenidos con textos y autores más recientes.
- Ser flexible para agregar nuevos temas relevantes.

En las entrevistas, el profesor manifestó que toma como base los contenidos ya definidos en el plan de estudios de la carrera, pero trata de mantenerse actualizado con textos y autores más recientes. Además, indicó que es flexible para agregar nuevos temas que considere relevantes y que puedan ampliar los contenidos sin apartarse de los propósitos formativos. Esto puede observarse en su programación didáctica, donde establece los contenidos de las tres unidades temáticas con sus respectivos temas.

"En relación a contenidos en primer lugar tomó en cuenta lo ya existente y a partir de ahí puedo ser un poco flexible y llenar de contenido incluso agregar un nuevo tema que no me va a restar a lo ya existente más bien lo amplía". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"Eh diría que un rol participativo un rol dinámico puede llegar en determinado momento hacer un rol protagónico pero el rol del facilitador, el educador es protagónico al principio porque establece las reglas establece los lineamientos de un contenido didáctico las normas de convivencia dentro del proceso, dentro del aula o un proceso más amplio establece las metodologías". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 16)

En la programación didáctica se observan los contenidos establecidos para las tres unidades de estudio. El profesor se basa en los contenidos definidos en el plan de estudios para estructurar las unidades temáticas de sus cursos, pero trata de mantenerlos actualizados y de ampliarlos con nuevos temas relevantes. Esto refleja cierta flexibilidad para enriquecer los contenidos formativos.

Al respecto, Díaz Barriga (2019) plantea que la selección de contenidos debe considerar no solo los contenidos prescritos en el plan de estudios, sino también su vigencia, pertinencia y significatividad para contribuir al logro de los propósitos educativos. Si bien el profesor declara tomar en cuenta la vigencia de los contenidos, no se observa un análisis de pertinencia ni significatividad que vaya más allá de sus propios criterios e intereses.

Asimismo, Zabalza (2020) señala que los contenidos de enseñanza deben seleccionarse en función de su valor formativo para que realmente contribuyan al

desarrollo de competencias en los estudiantes. En este sentido, la declaración y práctica del profesor no evidencia un abordaje competencial.

Por otro lado, Santos Guerra (2020) plantea que los contenidos deben estructurarse de modo que faciliten la actividad mental de los estudiantes para dotarlos de significado. Si bien el profesor expresa cierta preocupación por actualizar y ampliar los contenidos, no explicita la forma en que organizará dichos contenidos para promover un aprendizaje significativo.

Aunque el Profesor Principiante P manifiesta algunos criterios adecuados para la selección de contenidos, como su vigencia y pertinencia, no se observa un análisis profundo de su valor formativo, su contribución para el desarrollo de competencias ni su organización para facilitar un aprendizaje significativo en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Partir de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- Conceptualizar contenidos y desarrollarlos gradualmente.
- Aplicar contenidos en análisis de situaciones concretas.
- Ser flexible para modificar estrategias según necesidades.

En las entrevistas, el profesor manifestó que suele partir de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para luego conceptualizar los contenidos y desarrollarlos gradualmente hasta que puedan aplicarse en el análisis de situaciones reales. También indicó que es flexible para modificar las estrategias metodológicas según las necesidades. Esto puede observarse en su programación didáctica cuando menciona que las estrategias didácticas se utilizarán según se requiera.

"como método más general diría eh parto de la... eh eh creo que en el fondo de un enfoque de educación popular digamos verdad, eh quizás partir de la propia experiencia del estudiante que conoce qué prácticas ha tenido, qué discusiones". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 20)

"En general el conocimiento se construye a partir de la experiencia a partir de la vivencia, a partir de la socialización desde ahí se construye conocimiento en los primeros momentos de del desarrollo del niño". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 15)

En la programación didáctica, en la sección de metodología, indica que las estrategias didácticas se utilizarán según se requiera. La metodología que declara el Profesor Principiante P se enfoca en partir de los saberes previos de los estudiantes para desarrollar los contenidos de forma gradual hasta su aplicación, modificando las estrategias sobre la marcha.

Al respecto, Majó y Baqueró (2014) señalan que el diseño metodológico debe orientarse a la consecución de aprendizajes significativos, a través de métodos activos y situaciones que fomenten la actividad mental y emocional de los estudiantes. Si bien el profesor declara partir de los conocimientos previos, no explicita estrategias para promover aprendizajes significativos.

Asimismo, Álvarez (2017) plantea que la metodología debe alinearse a las competencias y resultados de aprendizaje buscados, utilizando métodos que propicien la aplicación práctica de conocimientos, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la creatividad. Sin embargo, en las declaraciones y programación del profesor no se evidencia este tipo de alineamiento.

Por otra parte, Zabalza (2020) enfatiza en la necesidad de diversificar las experiencias metodológicas, alternando métodos más expositivos con activos, individuales y grupales. Si bien el profesor expresa ser flexible en cuanto a estrategias metodológicas, no explicita la diversificación de experiencias de aprendizaje.

Aunque el profesor declara algunas ideas interesantes sobre la metodología, como partir de conocimientos previos y aplicar contenidos a situaciones reales, se observan vacíos importantes en cuanto al diseño de experiencias que promuevan aprendizajes significativos, competenciales y diversificados.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- Asignar puntajes a diferentes actividades de aprendizaje.
- Utilizar rúbricas para evaluar actividades.
- Ser flexible en asignación de puntajes.
- Cambiar tipo de evaluación si el examen no mide aprendizaje.

En las entrevistas, el profesor manifestó que asigna puntajes a diferentes actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes y que utiliza rúbricas para evaluar dichas actividades. También indicó que es flexible en cuanto a la asignación de puntajes y que en algunos casos ha cambiado el tipo de evaluación si considera que un examen escrito no está midiendo realmente el aprendizaje.

Esto puede verse en su programación didáctica, donde establece las actividades de cada unidad con su respectivo puntaje y criterios de evaluación.

"estas estrategias tienen un puntaje verdad, y utilizo... sí todos ellos todas estas estrategias, actividades de aprendizaje todos llevan un puntaje". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 41)

"Bien eh siempre consideraba que los exámenes eran eran indispensables a la par de eh tareas verdad, actividades pero estos estas formaciones que he ido recibiendo han cambiado me han hecho cambiar cierto cierta manera de pensar". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 31)

En la programación didáctica se observan las actividades de aprendizaje de cada unidad con su respectivo puntaje y los criterios de evaluación. La evaluación que plantea el profesor se centra en actividades de aprendizaje a las que asigna puntajes, utilizando rúbricas, con flexibilidad en las calificaciones y modificando la evaluación tradicional cuando lo considera pertinente.

Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2019) plantean que la evaluación debe alinearse a las competencias y evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje mediante desempeños auténticos. Si bien el Profesor Principiante P evalúa actividades de aprendizaje, no se explicita su alineación para evidenciar el desarrollo de competencias.

Asimismo, Cázares y Cuevas (2020) señalan que la evaluación debe retroalimentar tanto al docente como al estudiante para tomar decisiones que mejoren los procesos educativos. Aunque el profesor expresa flexibilidad para modificar el tipo de evaluación, no menciona el uso de retroalimentación para la toma de decisiones.

Por otro lado, Moreno (2016) plantea que se debe utilizar una diversidad amplia y coherente de estrategias e instrumentos evaluativos. Si bien el profesor evalúa diferentes actividades de aprendizaje, no se explicita el uso diversificado de estrategias e instrumentos de evaluación.

El profesor declara algunas ideas adecuadas sobre evaluación formativa y auténtica centrada en actividades de aprendizaje, pero no evidencia un abordaje alineado a competencias ni el uso sistemático de la retroalimentación. Tampoco explicita la diversificación coherente de estrategias e instrumentos de evaluación.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- El estudiante tiene un rol participativo y dinámico.
- Debe asumir una actitud crítica sobre situaciones sociales.
- Se le motiva a expresar sus ideas sin temores.

En las entrevistas, el profesor manifestó que el estudiante debe tener un rol participativo y dinámico, asumiendo una actitud crítica sobre situaciones sociales. También indicó que trata de motivar a los estudiantes para que expresen sus ideas sin temores. Esto puede verse en su programación didáctica cuando menciona que los estudiantes presentarán diferentes productos a partir de las actividades asignadas.

"Eh diría que un rol participativo un rol dinámico puede llegar en determinado momento hacer un rol protagónico pero el rol del facilitador, el educador es protagónico al principio". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 16)

"meta cognitiva como como como indicaba usted motivacional creo que sí la meta con misión yo insisto en eso con los estudiantes y luego también valoro ciertos principios de que no no hay que quedarse callado hay que expresar los sentimientos hay que expresar las opiniones". (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 23)

En la programación didáctica se menciona que el estudiante presentará productos a partir de las diferentes actividades planteadas. El Profesor Principiante P promueve que el estudiante tenga un rol activo y crítico, motivándolo a expresar sus ideas, lo cual se evidencia en las actividades de aprendizaje de la programación didáctica.

Al respecto, Mitjáns y Arias (2020) plantean que es necesario orientar a los estudiantes sobre cómo participar activamente en su aprendizaje, así como enseñarles a pensar, crear y trabajar de forma independiente. Si bien el profesor busca un rol activo del alumno, no se explicita cómo orientará a los estudiantes para aprender y trabajar de modo independiente.

Asimismo, Mayor y Rodríguez (2016) señalan que es importante enseñar habilidades de pensamiento crítico y creativo, para que analicen perspectivas diversas y encuentren soluciones originales. Aunque el profesor dice promover una actitud crítica en los estudiantes, tampoco detalla cómo desarrollará dichas habilidades de pensamiento.

Por otro lado, Pàmies et al. (2021) plantean la necesidad de establecer relaciones socioemocionales positivas entre docentes y estudiantes, creando espacios de confianza donde los alumnos se expresen sin miedos. Esta parece ser la intención del profesor, pero no explicita acciones para crear este tipo de espacios y vínculos en el aula.

El Profesor Principiante P declara una visión adecuada al enfatizar un rol activo y crítico de los estudiantes, así como la expresión de sus ideas, pero no detalla orientaciones y acciones concretas para el desarrollo de habilidades de pensamiento independiente y socioemocionales que faciliten este tipo de participación.

CATEGORÍA 6: CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

- La formación pedagógico-didáctica es fundamental para mejorar procesos didácticos.
- Permite ampliar estrategias y mejorar instrumentos de evaluación.
- Se requiere mayor investigación educativa.

En las entrevistas, el profesor manifestó que la formación pedagógico-didáctica que ha recibido le ha permitido mejorar sus procesos didácticos, ampliar sus estrategias metodológicas y mejorar sus instrumentos de evaluación. También indicó que se requiere más investigación educativa. Esto se refleja en cambios aplicados en su práctica docente a raíz de procesos formativos.

"Rotundamente sí verdad, totalmente sí ha influido durante muchos años ya tengo ya veinte años de ser docente durante muchos años decir diez años o más nunca había recibido una formación en la parte didáctica". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 29)

"ha habido... pues eh no sé en el 2000 eh 3 (2003) entonces unos 19 años más o menos o más entonces eh debe de adaptarse [...] hay que ir todos los días a la universidad a veces ciertas cosas no cambian en la mentalidad de los administradores". (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 26)

En sus declaraciones, el profesor vincula sus procesos formativos con cambios aplicados en su docencia, como el uso de rúbricas y modificación de evaluaciones. El Profesor Principiante P valoriza la formación pedagógico-didáctica por su aporte para mejorar sus prácticas educativas, a la vez que identifica la necesidad de más investigación en educación.



Al respecto, Martínez y Raposo (2011) plantean que la formación pedagógica continua es fundamental para que el profesorado universitario reflexione sobre su docencia y la transforme. Coincidentemente, en las declaraciones del profesor se aprecia reflexión sobre cambios en sus prácticas a partir de procesos formativos.

Asimismo, Tejada y Ruiz (2016) señalan que la formación debe desarrollar en los docentes habilidades investigativas para generar conocimiento educativo que mejore sus prácticas. En línea con esto, el profesor identifica la necesidad de más investigación educativa.

Por otro lado, Marcelo y Vaillant (2020) plantean que la formación docente debe promover el aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica para la construcción de conocimiento pedagógico. Si bien el profesor valora positivamente su formación, no menciona participación en comunidades de aprendizaje docente.

El profesor evidencia en sus declaraciones una valoración positiva de la formación pedagógico-didáctica por su aporte para mejorar prácticas docentes, así como la necesidad de más investigación educativa. Falta mayor énfasis en procesos colaborativos de construcción de saberes pedagógicos.

NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

El Profesor Principiante P muestra un pensamiento didáctico que se ubica principalmente en un nivel técnico de reflexión, según la clasificación de Larrivee (2000), al enfocarse en la búsqueda de soluciones técnicas para mejorar su práctica docente. Esto se evidencia en los aspectos cognitivos y metacognitivos presentes tanto en su diario reflexivo como en el análisis del caso ficticio. Sin embargo, también integra algunos elementos narrativos que apuntan hacia una reflexión más profunda.

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A) Aspectos narrativos

- Destaca describir estrategias para comprensión e implicación.
- Establecer claramente competencias para pensamiento crítico.

B) Aspectos cognitivos

- Considera necesario actualizar contenidos para interés y motivación.
- Reflexionar sobre práctica para mejorar planificación.

C) Aspectos metacognitivos

- Reconoce necesidad de mejorar planificaciones actualizando contenidos y estrategias.
- Valora positivamente formación docente para fortalecer programaciones.

En cuanto a los aspectos narrativos, el Profesor Principiante resaltó la relevancia de describir las estrategias didácticas de manera clara para lograr la comprensión e implicación de los estudiantes, así como establecer competencias que promuevan el pensamiento crítico. En el ámbito cognitivo, consideró necesario actualizar los contenidos para fomentar el interés y motivación de los alumnos, además de reflexionar sobre la práctica docente con miras a mejorar la planificación. Finalmente, desde una perspectiva metacognitiva reconoció la necesidad de mejorar sus propias planificaciones mediante la actualización de contenidos e incorporación de estrategias más eficaces, valorando positivamente la formación docente para fortalecer la elaboración de programaciones didácticas.

Aspectos narrativos.- *"hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el recorrido verdad, el flujograma de la asignatura, conocer cuáles son los requisitos previos que debe tener debe haber cumplido el estudiante para llegar a una asignatura particular"* (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10); *"Se*

establecen las las actividades que conducen a lograr un pensamiento crítico autónomo y la otra es autorregulador verdad sí y luego... sí y luego ya en en el proceso ya en el contenido uno insiste en que el estudiante debe asumir" (Profesor Principiante P, análisis del caso ficticio, párr. 23)

Aspectos cognitivos.- *"hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el el recorrido verdad, el flujograma de la asignatura" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10); "Hay que pensarlo antes de cuando se va a construir el la guía didáctica desde ahí hay que establecer las las competencias" (Profesor Principiante P, análisis del caso ficticio, párr. 23)*

Aspectos metacognitivos.- *"La propia guía didáctica es más profunda, mejor pensada, más detallada, mejor integrada en sus distintos elementos" (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 32); "Yo creo que hay una combinación de varias cosas 1 eh y lo mencioné al principio ese enfoque de educación popular" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 59)*

El Profesor Principiante P integra distintos aspectos en su reflexión sobre la planificación didáctica, lo que denota cierta profundidad. Describe acciones realizadas y cambios necesarios para mejorar este proceso, evidenciando una reflexión técnica predominante pero con indicios de una reflexión pedagógica emergente. Esto se asemeja a lo planteado por McDonald y Kahn (2019), quienes señalan que en los niveles iniciales de desarrollo profesional docente suele predominar una reflexión técnica, mientras se gestan procesos de reflexión crítica.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS DIDÁCTICOS

A) Aspectos narrativos

- Reconoce adaptar y actualizar contenidos para motivar y evitar saturación.
- Valora cuando los docentes incorporan contenidos actualizados y afines.

B) Aspectos cognitivos

- Considera tomar los contenidos establecidos con flexibilidad para innovar.
- Identifica como problema cuando docentes se enamoran de ciertas teorías.

C) Aspectos metacognitivos

- Reconoce importancia de mantenerse actualizado mediante lectura permanente.
- Valora la retroalimentación para mejorar selección y organización de contenidos.

El Profesor Principiante P destaca la necesidad de actualizar los aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos en la planificación didáctica. En cuanto a lo narrativo, valora adaptar y actualizar contenidos para motivar a los estudiantes y evitar saturación, así como cuando los docentes los incorporan de forma afin. Cognitivamente, considera tomar los contenidos establecidos con flexibilidad para innovar y agregar nuevos temas, identificando como problema cuando los docentes se enfocan demasiado en ciertas teorías. A nivel metacognitivo, reconoce la importancia de mantenerse actualizado mediante lectura permanente y valora la retroalimentación para mejorar la selección y organización de contenidos.

Aspectos narrativos.- *"Entonces bueno eh el principal criterio para hacer la planificación didáctica es pri primero eh hay que estar al pendiente en el caso de la carrera de sociología de cuál es el el recorrido" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10); "Entonces creo que tal vez eso podría faltar en en otras de más clases está bien por ejemplo traen un ejemplo hipotético aprender los los clásicos no de la sociología eso está muy bien porque hay que entender los antecedentes pero creo que están muchas veces siempre se se queda ahí" (Inf-1 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 27)*

Aspectos cognitivos.- *"En primer lugar tomó en cuenta lo ya existente y a partir de ahí puedo ser un poco flexible y llenar de contenido incluso agregar un nuevo tema que no me va a restar a lo ya existente más bien lo amplía e eso lo he utilizado siempre." (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 13); "En términos generales considero que si si existe esa coherencia de los de lo fácil a los complejos pero también debo valorar lo que comentó el compañero anterior y es que en algunas clases más que todo teóricas en la carrera hay licenciados que se entre comillas se enamoran de de algunas teorías para explicar concretamente un tema y no está mal que tenga su su teoría favorita por decirlo de algún modo pero para enseñar debemos siempre tomar en cuenta todas las todas las teorías y dejar que el estudiante elija su preferida no continúa de alguna forma pero sí considero que existe esa coherencia de lo fácil a lo más complejo." (Inf-4 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 35)*

Aspectos metacognitivos.- *"entonces hay que hay que elaborarlo verdad, hay que elaborarla y cuesta un poco más es una una dificultad. Quizás eh como como una sí quizás como una una alternativa podría ser eh en círculos docentes eh plantear ese tipo de de situaciones y que otros colegas*

pudieran ir verdad" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 15); "el aprendizaje... el aprendizaje que he tenido es mejor si son 3 unidades eh ellos en la evaluación que he tenido con ellos con otros grupos verdad, anteriores años anteriores me han dicho no es que es mejor comenzar desde el principio del periodo bueno entonces desde el principio del periodo es la primera unidad" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 34)

En esta línea, estudios como el de López-Pastor et al. (2019) destacan la importancia de que los docentes conozcan los intereses de los estudiantes y puedan vincular los contenidos curriculares con su realidad y contexto andragógico. Esto permite generar una mayor motivación intrínseca (López-Pastor et al., 2019; Ochoa & Ochoa, 2020). Del mismo modo, Cabezas et al. (2020) concluyen en la necesidad de actualizar los contenidos para evitar la saturación de información en los estudiantes.

Por otro lado, autores como Díaz et al. (2019) plantean que si bien es importante tomar como base los contenidos ya establecidos, los docentes deben ser flexibles e innovadores para enriquecer los programas con nuevas perspectivas y temáticas. Asimismo, investigaciones como la de Beltrán et al. (2020) advierten sobre el sesgo que pueden generar algunos docentes al enfocarse excesivamente en determinadas teorías.

Finalmente, algunas investigaciones enfatizan en la importancia de la actualización permanente: de acuerdo con Segura et al. (2019), la lectura constante de literatura especializada es importante para potenciar el plano metacognitivo de los docentes, mientras que Romero y Sánchez (2020) concluyen que la retroalimentación de los estudiantes es clave para mejorar la selección y organización de contenidos acorde a sus necesidades.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Aspectos narrativos

- Describe el uso de estrategias como foros, mapas conceptuales, ensayos y proyectos de investigación.
- Narra la implementación de una metodología que integra la experiencia y conocimientos previos de los estudiantes con conceptualización, contenidos y aplicación práctica.

Aspectos cognitivos

- Reconoce la necesidad de utilizar metodologías dinámicas y flexibles según las necesidades y ritmos de aprendizaje los estudiantes.
- Identifica como un problema el uso excesivo de metodologías tradicionales por parte de algunos docentes.

Aspectos metacognitivos

- Valora positivamente la formación docente en estrategias de aprendizaje por la utilidad para su práctica.
- Destaca la importancia de intercambiar experiencias sobre metodologías entre docentes para mejorar sus prácticas.

En el ámbito narrativo, el Profesor Principiante P describe el uso de diversas estrategias metodológicas en su práctica, así como la implementación de una metodología que integra los saberes de los estudiantes con conceptualización y aplicación. Desde una perspectiva cognitiva, reconoce la necesidad de adaptar las metodologías a los ritmos de aprendizaje, identificando como problema el uso de metodologías tradicionales. Finalmente, valora positivamente la formación en estrategias didácticas y el intercambio de experiencias metodológicas entre docentes para mejorar sus prácticas.

Aspectos narrativos.- *"Eh bueno eh como método más general diría eh parto de la... eh eh creo que en el fondo de un enfoque de educación popular digamos verdad" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 20); "En muchas ocasiones las metodologías aplicadas... porque estamos de alguna manera... tenemos bien adoptado, la hemos tomado como propias pero como lo digo no también hay otras formas de que impiden de que nosotros podamos aprender tome son cuando utilizan metodología como de lectura y discusión cada vez no se da o sea a veces porque no se dan lectura o a veces porque la discusión se empareja demasiado que nunca se aguanta entonces creo que eso esa parte si da por lo demás espero que sí son metodologías muy bien dadas debido a que se han venido aplicando en torno a toda nuestra vida académica en donde estamos." (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 62)*

Aspectos cognitivos.- *"Si tomó decisiones en la medida en que se avanza para lograr los propósitos, los objetivos y las competencias que requiere la asignatura." (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 22); "En términos generales considero que se utilizan los métodos adecuados aunque siempre hay excepciones y puede ser por el estilo de clase de licenciado o también por la misma clase misma puede que se utilicen métodos como clases magistral perdón y no se nutra bien la clase y sea*

bastante estéril al momento de poder discutir el tema ya que solo es el licenciado quien habla no el estudiante escucha y puede que el licenciado el estudiante por pena o por otras circunstancias que tenga algunas interrogantes y no las haga saber no a diferencia de otros licenciados en que las clases mas construidas por parte de los estudiantes" (Inf-4 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 48)

Aspectos metacognitivos.- *"quizás eh aunque uno lo hace en la práctica pero eh puede ser muy aleccionador conocer experiencias de otros profesores en relación a eh a los distintos eh estrategias de aprendizaje las estrategias de aprendizaje es como el machete del docente" (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 57); "Creo que en ese caso pues como decía ron es complicado de que esos cambios nosotros como estudiantes los podamos sugerir pues porque no está esa libertad de hacerlo y si la hay pues no sentimos como la apropiación de poder hacerlo pues creo que es uno de los factores también que incide bastante tomar esa decisión de cambio." (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 59)*

La reflexión del Profesor Principiante P sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje denota una predominancia de aspectos técnicos, con ciertos indicios de reflexión pedagógica que podrían desarrollarse en mayor medida. Esto coincide con el planteamiento de McDonald y Kahn (2019), quienes señalan que en los primeros años de ejercicio docente es frecuente que emerja gradualmente una reflexión crítica, surgiendo primero aspectos técnicos sobre la enseñanza.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Aspectos narrativos

- Narra la implementación de evaluaciones mediante actividades de aprendizaje en lugar de exámenes escritos tradicionales.
- Describe el uso de rúbricas para la evaluación de trabajos y la retroalimentación brindada a los estudiantes.

Aspectos cognitivos

- Reconoce las limitaciones de los exámenes escritos para evaluar aprendizajes profundos y significativos.
- Identifica la necesidad de utilizar una diversidad de instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos de aprendizaje.

Aspectos metacognitivos

- Valora positivamente la capacitación docente en evaluación de los aprendizajes por su aporte para mejorar sus prácticas.
- Destaca la importancia de la autoevaluación y co-evaluación para la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a lo narrativo, el Profesor Principiante P narra la implementación de evaluaciones mediante actividades de aprendizaje con sus respectivas rúbricas, en lugar del uso predominante de exámenes escritos tradicionales. Desde una perspectiva cognitiva, reconoce las limitaciones de los exámenes para evaluar aprendizajes profundos, identificando la necesidad de utilizar diversos instrumentos adecuados a los objetivos. Finalmente, valora positivamente su formación en evaluación por los aportes a su práctica, destacando la relevancia de la autoevaluación y co-evaluación para la formación integral de los estudiantes.

Aspectos narrativos.- *"en algunas clases prácticamente no hago no hago exámenes no hago evaluaciones escritas son las actividades nada más verdad, las actividades variadas que que he ido incorporando" (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 31); "En cuanto al criterio de evaluación de exámenes es bien complejo porque muchas veces no se justifica el porqué una respuesta está mala es decir no porque por el simple hecho de que uno lo pone tiene que estar bien o no sino que a veces hay respuestas que son de análisis y no siempre el análisis va a ir concretado tal cual como dice el autor original" (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 71)*

Aspectos cognitivos.- *"la verdad que el conocimiento no se puede medir en con fines de competencias sí se puede medir verdad, al menos en los términos y los parámetros de la competencia pero en realidad siendo sincero eso no va a medirlo verdad, es cualitativamente no se podrá medir" (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 25); "Si consideramos que la evaluación es una forma de medir el aprendizaje del estudiante considero que no resulta eficiente en todos los casos para medir el aprendizaje del estudiante no estoy diciendo que no sea correcto el evaluar de forma escrita pero hay clases en específico que no resulta eficiente como digo, hay clases que la el conocimiento del estudiante se puede medir en base a hechos concretos a ponerlo en práctica en proyectos o en actividades donde se vea reflejada la actitud y lo que aprendió" (Inf-4 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 67)*

Aspectos metacognitivos.- *"ahí lo aprendí creo que fue uno de los mejores cursos creo que he tenido en la universidad realmente que me ha*

permitido tener esas herramientas eh y las estoy aplicando." (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 45); "pero si podría decirse que la reflexión normalmente va siempre dirigida a algo que tiene que ver más con como algo muy personal del estudiante qué está pasando, que está influyendo y como dije al principio se vuelve una reflexión mortificante para el estudiante pues se siente presionado no al tener que que mejorar para la..." (Inf-2 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 82)

La reflexión del Profesor Principiante P sobre evaluación de los aprendizajes integra aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos que, en su conjunto, denotan un pensamiento técnico con indicios de desarrollo hacia una reflexión pedagógica. Esto concuerda con la Teoría de niveles de reflexión docente de Larrivee (2000), que plantea que la reflexión se desarrolla progresivamente y puede evidenciar aspectos de diferentes niveles durante su evolución.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

Aspectos narrativos

- Describe el rol protagónico de los estudiantes en la construcción del conocimiento dentro del proceso formativo.
- Narra estrategias implementadas para motivar la participación activa de los estudiantes.

Aspectos cognitivos

- Reconoce que la comprensión y el aprendizaje se facilitan cuando el estudiante asume un rol activo.
- Identifica como un problema la falta de participación de algunos estudiantes en actividades como foros virtuales.

Aspectos metacognitivos

- Valora positivamente la cercanía en la comunicación con los estudiantes de últimos años de la carrera.
- Destaca la importancia de generar confianza en los estudiantes para propiciar su participación e interacción.

En cuanto a lo narrativo, el Profesor Principiante P describe el rol protagónico de los alumnos en la construcción de conocimientos, narrando estrategias motivacionales implementadas para facilitar su participación activa. Desde una perspectiva cognitiva, reconoce que la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes se facilita cuando éstos asumen un rol participativo, identificando como problema la falta de participación en algunas actividades virtuales.

Finalmente, valora positivamente la cercanía comunicativa con alumnos de últimos años de la carrera, destacando la relevancia de generar confianza para propiciar su participación e interacción.

Aspectos narrativos.- *"creo que ambos son protagonistas pero tienen su protagonismo muy particular como cierre el docente o facilitador tiene que tener una preparación importante básica para poder concluir para poder llegar a cierta reflexión final para poder cerrar el proceso" (Profesor Principiante P, entrevista a profundidad, párr. 16); "En cuanto a contenidos creo que sí proporcionan contenidos bastante importantes ya que es importante verdad como lo decía es conocer los antecedentes y todo eso pero a veces suelen ser contenidos muy repetitivos y sí pienso que deberían de estar más actualizados en algunas clases sí eh hacen esa combinación de de contenidos entre actualizados sino pero otras clases no lo no no es así entonces sí creo que deben de ser más actualizados." (Inf-5 Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 30)*

Aspectos cognitivos.- *"Entonces buscando que el estudiante en ese proceso de esta clase teórica se llama teoría de las clases sociales pueda verdad, e elevar su capacidad de comprensión teórica, metodológica y luego la aplicación en en el análisis de la realidad nacional." (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 22); "eh los docentes no estamos en esa buena de generar foros y se pudo evidenciar en el en el foro virtual verdad, en eh propuesto por que es no hay ese... eh actitud en primer lugar eh ese compromiso y eh esas limitaciones prejuicios propios de equivocarse y desde luego algo más importante quizás eh el poder ofrecerse a sí mismo a través de un texto es decir a través de una opinión eh sus capacidades y sus conocimientos cuando se escribe algo en un foro pues eso es lo que uno sabe eso es lo que uno se expone verdad, ser evaluado." (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 26)*

Aspectos metacognitivos.- *"ya era en el caso de la carrera de sociología eh las uno toma el criterio de apoyarse en el plan de estudios de la carrera y luego más concretamente en el en el contenido sintético que muestra el documento de plan de estudios y entonces ahí están los principales objetivos eh una mínima descripción y un contenido básico y a partir de ese contenido básico entonces uno puede entendiendo que ese documento ya tiene quince años más o menos o más entonces eh debe de adaptarse." (Profesor Principiante P, entrevista semiestructurada, párr. 10)*

La reflexión del Profesor Principiante P en torno al rol del estudiante muestra una predominancia de aspectos técnicos, con ciertos componentes narrativos y

metacognitivos que evidencian un desarrollo inicial de procesos reflexivos de mayor profundidad y criticidad, tal como plantea la teoría de McDonald y Kahn (2019) sobre los niveles de desarrollo profesional docente.

TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Generalmente bien organizada y apegada al cronograma.
- A veces los contenidos son desactualizados o poco novedosos.
- Algunas clases están menos planificadas (más espontáneas).

Según lo expresado por los estudiantes en el grupo focal, la planificación docente del Profesor Principiante P suele ser organizada y se apega a lo establecido en el cronograma de actividades. Sin embargo, señalan que en ocasiones los contenidos parecen desactualizados o poco novedosos. Asimismo, perciben que algunas clases son menos planificadas y más espontáneas.

"siempre sea por lo menos desde mi perspectiva se apega al cronograma de actividades de los temarios que se van de los temas que se van a abordar" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 15).

"a veces los temas pueden llegar a sonar un poco redundantes y por tanto eso genera que el estudiante pierda interés de alguna manera en las asignaturas" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 16).

En la programación didáctica para la asignatura Comunicación y Comportamiento Grupal se aprecia una planificación detallada, describiendo los objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje, recursos, medios de comunicación, estrategias y criterios de evaluación para el espacio de aprendizaje. Ello revela coherencia entre lo declarado, lo planificado y lo observado.

En su diario reflexivo, el profesor destaca la importancia de planificar adecuadamente los mapas conceptuales, con rúbricas claras sobre los criterios de evaluación, de modo que trasciendan un simple esquema de palabras o ideas. También enfatiza en la necesidad de que los estudiantes asuman el reto con rigor y compromiso. En esa línea, sus estudiantes perciben su planificación como organizada, aunque a veces observan contenidos poco actualizados.

Se percibe concordancia entre la planificación didáctica declarada por el Profesor Principiante P y la programación detallada de la asignatura "Comunicación y Comportamiento Grupal". Los estudiantes también corroboran que suele ser organizado y apegado al cronograma, aunque perciben algunos contenidos desactualizados. Sin embargo, Choy y O Gallón (2021) plantean que la planificación didáctica va más allá del simple diseño instruccional, requiriendo un ejercicio constante de reflexión crítica sobre las decisiones adoptadas.

En ese sentido, Zabalza (2020) agrega que "planificar es prever cursos de acción, es representarse mentalmente la acción antes de que esta se produzca, anticipando mentalmente unos resultados finales previstos y deseados" (p. 17). Por tanto, la planificación didáctica conlleva imaginarse escenarios, prever dificultades y alternativas.

Según Schön (2016), en el pensamiento del profesor experto, la planificación no solo precede a la acción, sino que la acompaña, mediante reflexiones que guían las decisiones en la práctica. Así, la expertise se manifiesta al enfrentar situaciones únicas e inciertas.

Si bien el Profesor Principiante P muestra planificación y organización inicial, podría profundizar la reflexión sobre su práctica para optimizar decisiones en el camino. Ello le permitiría enriquecer y actualizar contenidos, adaptándose con flexibilidad a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Contenidos percibidos como importantes pero a veces repetitivos.
- Se necesita más actualización en algunos temas.
- Se observan exposiciones de los estudiantes sobre diversas temáticas.

Los estudiantes consideran que generalmente los contenidos que aborda el Profesor Principiante P son importantes. No obstante, mencionan que en ocasiones llegan a ser repetitivos, por lo que sugieren una mayor actualización en algunos temas.

"creo que sí proporcionan contenidos bastante importantes ya que es importante verdad como lo decía es conocer los antecedentes y todo eso pero a veces suelen ser contenidos muy repetitivos" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 30).

"creo que deben de ser más actualizados" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 30).

En la programación didáctica se establecen los contenidos de la asignatura agrupados en 3 unidades temáticas, con una extensa bibliografía que incluye textos actualizados. Ello evidencia concordancia entre lo planificado y lo desarrollado en la práctica.

En su diario reflexivo, el profesor enfatiza en la rigurosidad que debe asumir el estudiante al elaborar mapas conceptuales, no conformándose con esquemas simples, sino profundizando en contenidos a través de lecturas. Sus estudiantes también echan de menos una mayor actualización temática.

Se aprecia coincidencia entre los contenidos planificados por el Profesor Principiante P y los abordados en la práctica según la observación de clase. No obstante, desde la perspectiva de los estudiantes, se requiere una actualización más frecuente para evitar la repetición. Al respecto, Zabalza (2020) plantea que los contenidos, además de vigentes, deben ser significativos para la vida de los estudiantes.

Por su parte, de acuerdo con Schön (2016), los profesores deben evolucionar de la repetición de contenidos a la generación de conocimiento. Esto permitiría al Profesor Principiante P renovar temáticas, conectándolas con los intereses y expectativas de los estudiantes. Según Hattie (2017), esto incrementaría su compromiso, motivación y aprendizaje profundo.

Aunque se identifica una planificación inicial de contenidos, es necesario que el Profesor Principiante P reflexione sobre cómo mantenerlos actualizados, diversificarlos y vincularlos con las vivencias de los estudiantes. Ello enriquecería su experticia docente.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Algunos docentes son más comprensivos que otros en cuanto al uso de ciertas metodologías.
- Algunos utilizan más tecnologías para hacer la clase más "digerible".
- Tradicionales (pizarra, papel) pero actualización con apoyos virtuales.
- Se observa un método de lección magistral mediante exposiciones con diapositivas.
- El profesor complementa la información compartida por los estudiantes en las exposiciones.

Según los estudiantes, las metodologías que utiliza el Profesor Principiante P dependen en parte de su disposición a flexibilizar los procesos. Reconocen el uso

creciente de tecnologías para mejorar la comprensión de los contenidos, aunque persisten también métodos tradicionales como pizarra y papel.

"hay licenciados que son un poco más entendibles que otros" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 45).

"han tenido esa característica de actualización tecnológica" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 47).

En la programación didáctica se exponen diversas estrategias didácticas como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y otras. También variados materiales, recursos y actividades, evidenciando variedad metodológica planificada.

En la entrevista, el profesor declara utilizar mayormente una combinación de los modelos de educación popular, constructivismo y aprendizaje basado en problemas o proyectos. Sus estudiantes corroboran un creciente uso de tecnologías, aunque persisten métodos tradicionales.

Se observa en el Profesor Principiante P la intención de emplear diversas metodologías, tal como lo declara y lo planifica en la programación de su asignatura. Sin embargo, en la práctica, según la observación y la percepción de los estudiantes, priman las clases expositivas con apoyo de TICs, aunque a veces recurre también a métodos convencionales.

Al respecto, García-Valcárcel (2022) plantea que la competencia digital docente trasciende el simple uso instrumental de las TIC, requiriendo un enfoque integrador con fines pedagógicos. Por su parte, Zabalza (2020) agrega que la diversidad metodológica, lejos de saturar, enriquece y adapta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al Profesor Principiante P le convendría reflexionar sobre cómo optimizar el potencial de las TIC en tanto herramientas para aprender, así como diversificar métodos, adaptándolos a los objetivos y necesidades de cada clase. Ello enriquecería su experticia docente constructivista.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- Mayormente escrita, muy estandarizada y apegada a lo solicitado por la universidad.
- No siempre se explica o justifica el porqué de los resultados en las evaluaciones.
- En algunos casos no es eficiente para medir aprendizajes.

- El profesor comenta sobre resultados cuantitativos de una evaluación.

Según los estudiantes, la evaluación que realiza el Profesor Principiante P se basa principalmente en exámenes escritos estandarizados, tal como lo pide la universidad. Consideran que no siempre se explican o justifican los resultados obtenidos por ellos en las evaluaciones. Asimismo, perciben que en algunos casos este método no es eficiente para medir sus aprendizajes.

"Muy metódico no muy acorde al a lo que piden la universidad evaluación escrita no este siguen lo único que en algunas clases no ha habido relaciones escritas han sido más trabajos prácticos no" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 65). "En cuanto a la evaluación de un examen no se hace ningún tipo de criterio o el por qué ejemplo en algunas preguntas en el examen que son de tipo breve la pueden poner mala y no explican el porqué a criterio de él está malo no cuando se habla ya en cuestiones como tareas sí existe la rúbrica y es en la forma en la que se evalúan" (Profesor Principiante P, grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 70).

En la programación didáctica se exponen las estrategias y criterios de evaluación, los cuales son diversos e incluyen evaluación de procesos, productos, autoevaluación y co-evaluación. Ello muestra amplitud en lo planificado sobre evaluación.

En la entrevista, el profesor declara utilizar variadas técnicas e instrumentos de evaluación, como controles de lectura, mapas conceptuales, ensayos, evaluación de pares, exámenes escritos, entre otros. No obstante, sus estudiantes perciben un predominio de lo escrito y estandarizado, sin siempre explicar los resultados.

Se observa en el Profesor Principiante P la intención de abarcar una evaluación de procesos, amplia y diversificada en modalidades, tal como lo planifica y declara. Pero en la práctica, según sus estudiantes, priman los exámenes escritos estandarizados, sin claridad en los criterios de calificación.

Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2019) sostienen que la evaluación debe centrarse en la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje. Además, García-Pérez y Porlán (2017) plantean la importancia de compartir y negociar criterios, haciendo partícipes a los estudiantes para generar aprendizajes profundos.

Al Profesor Principiante P podría serle útil reflexionar sobre cómo diversificar técnicas evaluativas, haciendo coherente la teoría declarada con la práctica, así como involucrar a sus estudiantes para consensuar criterios y optimizar la evaluación formativa de sus aprendizajes.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Los estudiantes tienen un rol activo mediante exposiciones.
- Se promueve la expresión de ideas, sentimientos y opiniones.
- Los estudiantes realizan exposiciones sobre varias temáticas.
- El profesor promueve la participación de los estudiantes.

Los estudiantes manifiestan que tienen un rol activo en el desarrollo de las clases del Profesor Principiante P, principalmente al realizar exposiciones sobre diversos temas. Asimismo, perciben que promueve que expresen sus ideas, sentimientos y opiniones.

"Los estudiantes ejercen un rol activo, al exponer acerca de diversas temáticas". (Profesor Principiante P, resumen de la observación de clases, párr. 1)

En el análisis del caso ficticio, el profesor destaca la importancia de una comunicación asertiva y motivadora hacia los estudiantes, que promueva su pensamiento crítico y autonomía. En la entrevista, declara que su rol debe ser protagónico al inicio para establecer pautas, pero luego dinamizar procesos para que sean los estudiantes quienes generen análisis y reflexiones.

Se percibe concordancia entre la intención declarada por el Profesor Principiante P sobre la participación activa de los estudiantes y lo observado en la práctica. Hay espacio para que los estudiantes expongan, opinen y reflexionen. No obstante, Serrano y Pons (2011) plantean que en el constructivismo no basta con otorgar protagonismo al estudiante, sino enseñarle a usarlo para pensar, investigar y aprender.

En esa línea, Larrain (2021) agrega que es clave desarrollar habilidades de pensamiento crítico mediante actividades retadoras, discusiones grupales y ejercicios metacognitivos. Así, el Profesor Principiante P podría enriquecer las instancias participativas de los estudiantes con estrategias que empujen su pensamiento a niveles superiores.



Si bien se observa un rol activo de los estudiantes, es posible potenciarlo con mayor andamiaje hacia aprendizajes significativos y reflexión profunda sobre sus procesos autogestionados.

**Contraste entre las teorías declaradas, nivel de reflexión y pensamiento
didáctico, y teorías en acción del Profesor Principiante P**

Categorías	Teorías Declaradas	Pensamiento Didáctico y Nivel de Reflexión	Teorías en Acción
Planificación	1. Toma en cuenta contenidos y requisitos previos establecidos en el plan de estudios 2. Adapta y actualiza contenidos basado en su experiencia y evaluación con estudiantes 3. Detalla objetivos, competencias, contenidos, metodología, recursos y evaluación	1. Enfatiza en la rigurosidad al planificar mapas conceptuales 2. Estos deben tener criterios claros de evaluación en rúbricas 3. El estudiante debe asumir el reto con compromiso	1. Suele ser organizado y apegado al cronograma 2. Algunos contenidos parecen desactualizados 3. Perciben que algunas clases son más espontáneas
Contenidos	1. Toma en cuenta contenidos establecidos en la planificación 2. Puede agregar contenidos nuevos o actualizados 3. Evita textos repetitivos buscando nuevos autores	1. Debe haber rigor y actitudes en la elaboración de mapas conceptuales 2. Implica estudio, compromiso con la información y perspectiva comparada 3. Debe haber una visión integral en el abordaje	1. Contenidos importantes 2. A veces repetitivos 3. Se requiere más actualización en algunos temas
Metodología	1. Utiliza enfoque de educación popular y constructivismo 2. Aprendizaje basado en problemas o proyectos 3. Promueve participación, ideas,	1. Los mapas conceptuales deben conceptualizar y comparar modelos teóricos 2. No deben ser simples esquemas	1. Depende del docente: algunos más comprensivos 2. Creciente uso de tecnologías para mejor comprensión 3. Persisten también métodos tradicionales

Categorías	Teorías Declaradas	Pensamiento Didáctico y Nivel de Reflexión	Teorías en Acción
	sentimientos y opiniones	de palabras o ideas 3. Requiere representación modelica en profundidad	
Evaluación	1. Utiliza controles de lectura, mapas conceptuales y ensayos 2. Aplica evaluación de pares y exámenes escritos 3. Emplea rúbricas detalladas para las actividades	1. Es necesario establecer criterios claros de evaluación en las rúbricas 2. Los mapas conceptuales tienen utilidad como estrategia de evaluación 3. Se debe recomendar y evaluar con rigurosidad, pero con flexibilidad	1. Mayormente evaluaciones escritas estandarizadas 2. No siempre se explican o justifican los resultados 3. En algunos casos no mide eficientemente aprendizajes
Rol del Estudiante	1. Su rol debe ser protagónico al inicio para establecer pautas 2. Luego debe dinamizar procesos para que los estudiantes generen análisis y reflexiones 3. Promueve pensamiento crítico y autonomía	1. El esfuerzo de elaborar mapas conceptuales brinda valor al aprendizaje 2. Más que al simple hecho de leerlos o visualizarlos 3. Por tanto, tienen un papel heurístico	1. Tienen un rol activo mediante exposiciones 2. Se promueve la expresión de ideas, sentimientos y opiniones 3. Espacio para que opinen y reflexionen

9.1.5 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Ingeniería

9.1.5.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Experimentado M

Contraste entre Teorías Declaradas, Pensamiento didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Experimentado M

TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Se planifica en base al plan de estudios, considerando los temas neurálgicos
- Se divide en 3 parciales, dadas las 15 semanas efectivas de clases

El profesor indica que al planificar el curso toma en cuenta el plan de estudios, identificando los puntos cruciales que deben desarrollarse. Posteriormente los estructura en 3 parciales, de acuerdo con el tiempo disponible de 15 semanas, estableciendo evaluaciones trimestrales de los aprendizajes. Precisa el reto que implica para los estudiantes lograr las habilidades con pocas semanas para la digestión de tantos contenidos.

"En primer lugar realizamos el plan de estudio y escogemos los puntos neurales que tienen que verse y desarrollarse durante la clase eso es eso es básicamente y luego lo estructuramos en tres parciales que es la costumbre de nuestra de evaluar y en base a eso es que se se hace principalmente esta planificación del proceso didáctico" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"Es un corre son 15 semanas eh con una semana de exámenes bien bien ajustada para los muchachos en cada periodo y no digamos en el último examen que hay traslape con las reposiciones entonces si es bastante fuerte para sobre todo para los muchachos uno de profesor pues al final eh como le digo pues uno puede impartir su clase y y e impartirle velocidad sin embargo si si preocupan los muchachos" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"Sí fíjese que manejamos una planificación que acorde a los tiempos a los contenidos pero según miro cómo cómo los muchachos van van desarrollando su su capacidad de de recibir el conocimiento o si en algún momento miro que ellos no no nohan logrado captarme me detengo digamos me detengo hago el refuerzo hago las consultas a ellos y para verificar si si realmente lo han comprendido así que sí no no es que me voy con una planificación estricta sino que si se hacen las modificaciones al respecto" (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 22).

"Sí definitivamente y mire que yo me he encontrado en el ámbito profesional ingenieros que han sido excelencia académica aquí en esta universidad de la UNAH sí pero yo platico con ellos o los miro su su proceder y actuar ahí en el en el en el campo y y no no yo digo no no o sea eran buenos eran buenos calculando fórmulas como lo expliqué en un principio pero lo entienden el concepto no entienden el por qué entonces ahí es donde uno dice algo está fallando en el sistema" (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 25).

En su programación didáctica, el profesor detalla la calendarización por semanas de acuerdo con los contenidos, estrategias y actividades de evaluación que irá aplicando. Se observan parciales bien delimitados, para evaluar los aprendizajes según un cronograma definido. Sin embargo, en las entrevistas aclara que en la práctica estos cronogramas no se cumplen necesariamente como está previsto en el papel, e incluso depende de los ritmos y necesidades que observe en sus estudiantes, podría hacer ajustes o replanificaciones.

Resumiendo, el profesor establece mecanismos formales de planificación guiándose por el programa de estudios, sin embargo, en su discurso reconoce el reto del tiempo para poder cubrir todos los contenidos (Castillo, Álvarez & Cabrerizo, 2019). Desde este escenario, en la práctica adapta las planificaciones según los ritmos de sus estudiantes, dando los refuerzos necesarios si percibe que algún grupo no logra captar los conocimientos (Calderón, 2019). Esto evidencia cierta flexibilidad en su práctica, orientando más la planificación según las necesidades formativas de sus alumnos que hacia el cumplimiento estricto de un cronograma (Castillo et al., 2019).

No obstante, si bien esta apertura a adaptar las planificaciones pareciera enfocarse en el estudiante, en otros planteamientos se evidencia una preocupación por no quedarse atrás y poder impartir el contenido planeado, como una de sus principales motivaciones. Esto denota un interés por cumplir con la programación que podría estar anteponiéndose a las necesidades de aprendizaje, adquiriendo el contenido un rol protagónico en desmedro del proceso formativo.

En esa línea, Cisterna y Sáez (2019) plantean que "la rigidez curricular otorga un poder omnímodo sobre el saber y el quehacer pedagógico al currículum" (p. 92), aspecto que pareciera observarse en este caso. Si bien el docente dice adaptarse a los estudiantes, prima su preocupación por cubrir la programación, al punto que los mismos discentes lo perciben como una carrera contra el tiempo, sin margen a sugerir cambios. Esta primacía del contenido sobre el aprendizaje, se evidencia

también cuando el profesor comenta que algunos egresados, pese a ser buenos calculando fórmulas, no necesariamente han logrado una buena formación, aspecto que no es considerado al momento de planificar.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Se basa en el plan de estudios y en la experiencia profesional
- Se prioriza aquello que sea útil y aplicable para el futuro desempeño

El profesor señala que para la selección de contenidos se guía por el plan de estudios y por su experiencia profesional, priorizando aquellos saberes que considere serán de utilidad práctica para el futuro desempeño de los estudiantes. Precisa que cuando exista continuidad entre asignaturas, dará énfasis a lo que saben les servirá en los siguientes cursos.

"Sí como le comenté en el apartado anterior doctora pues la idea es es enfocar por un lado en lo que dice el plan de estudio y por otro lado pues también uno tiene una experiencia eh ejerciendo la profesión afuera del del campo docente sólo son son practicantes de la carrera y entonces también le damos ese enfoque de practicidad de de más pragmático para que los muchachos puedan puedan entender lo que es importante por lo menos al criterio de de uno que esté impartiendo la clase, básicamente ese sería la base del contenido a escoger" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"Igualmente que le puede servir al muchacho en algunas clases que llevan continuidad que sabemos qué temas le van a servir en las clases que siguen bajarle un énfasis es más prioritario de esos temas" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"Contenido entiendo que es el lo que se imparte verdad debes debe ser muy importante y más que todo desde mi perspectiva que que soy un ingeniero que practica la profesión el contenido debe ir orientado a la a la práctica profesional así que creo creo que del contenido debe ser pertinente con con la realidad que van a encontrar el futuro profesional cuando le toque ya salir a trabajar así que definitivamente el contenido también es de vital importancia en el que se va a enseñar puede ser pertinente y enriquecer al estudiante en cuanto a su formación para para ser buenos profesionales." (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 19).

*"Que sea aplicable que lo puedan aplicar que ellos que ellos entiendan para que para qué sirven y por por qué lo pasean y para qué lo van a aplicar."
(Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 19).*

En su programación didáctica se detallan los contenidos a abordar semana a semana. Se observa un énfasis teórico-práctico en los temas seleccionados, abarcando conocimientos geológicos y de ingeniería civil enfocados a la práctica. Esto se condice con su interés manifestado en las entrevistas sobre dotar a sus estudiantes de saberes útiles para su futuro desempeño profesional.

En la selección de contenidos el profesor se orienta principalmente por un enfoque pragmático, en función de la utilidad para la práctica profesional (Schiro, 2013). Desde este escenario, la experiencia laboral adquiere relevancia como criterio para determinar qué saberes enseñar, así como los programas de estudio (Penuel, 2019). No obstante, no se evidencia un análisis sobre la relevancia formativa de los contenidos ni su contribución para un aprendizaje significativo. Tampoco se consideran los conocimientos previos de los estudiantes al momento de seleccionarlos (Ausubel, 2020).

En esa línea, Bain (2011) plantea que en lugar de preguntarse únicamente qué queremos que los estudiantes conozcan, también es clave determinar qué tipo de personas queremos que se conviertan. Desde esta perspectiva, la selección de contenidos debería orientarse no solo por su aplicabilidad práctica sino también considerando cómo cada elemento del currículo puede contribuir al desarrollo personal e intelectual de los estudiantes (Clark & White, 2020).

Asimismo, el profesor no declara criterios claros sobre cómo determinar las prioridades en la secuencia de contenidos (Penuel, 2019), aspecto que tampoco queda especificado en la programación didáctica. Más bien, este orden parece estar dado por lógicas externas (programa de estudios, requerimientos de otras asignaturas) en lugar de responder a una progresión reflexionada en función de las necesidades de formación de los propios estudiantes.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Utiliza el aula invertida: los estudiantes leen previamente y en clase se despejan dudas
- Procura motivar la participación de todos

El profesor indica que actualmente utiliza la metodología de aula invertida, mediante la cual asigna lecturas previas para que los estudiantes avancen de

forma autónoma, y en la clase se dedica a despejar las dudas y consolidar los conceptos centrales. Señala que con ello busca motivar que los jóvenes aprendan a estudiar solos, a la vez que trata de mantener la participación de todos los estudiantes durante la sesión.

"a partir de la virtualidad y ahora que estamos con la semipresencialidad la que estoy empleando con mayor frecuencia es el aula invertida a los muchachos les asignó leer determinados secciones de un capítulo dado del libro del libro de texto y llegamos a la clase principalmente a despejar dudas" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 18).

"trato de enfocarme en eso tratar que los muchachos vayan avanzando de de una forma digamos independiente que aprendan a estudiar o aprender a aprender y de esa manera luego venir y despejar sus dudas en la clase" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 18).

"este tema de pensamiento crítico siempre yo le he tenido muy muy presente porque eso reduce lo mismo de que si el estudiante está en una en una situación un rol pasivo él no va a poder adquirir los conocimientos que que podría tener si estuviera en una en un rol más activo así que mis clases están acompañadas bueno como usted bien sabe ingeniería la gran mayoría de las clases son temas de fórmulas formulación y resolución de problemas yo procuro y me ha funcionado últimamente dar en cada tema en cada tema un par de clases de de introducción al concepto que el estudiante entienda de una forma conceptual lo que está sucediendo independientemente de de aplicar la fórmula si los resultados que puedan obtener de un ejercicio práctico más que todo saber saber lo que está pasando" (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 23).

En la programación didáctica se describen algunas de las estrategias metodológicas planificadas, como la clase magistral, el aula invertida y actividades grupales. Se observa la intención de combinar instancias conceptuales y prácticas. Esto se condice con la importancia verbalizada por el profesor sobre la participación activa de los estudiantes y la necesidad de motivar su pensamiento crítico.

El profesor declara utilizar el aula invertida buscando promover el aprendizaje autónomo (Abeysekera & Dawson, 2015). Si bien esta estrategia puede dotar de mayor protagonismo al estudiante, en la práctica el profesor sigue ocupando un rol central al momento de "despejar dudas", sin claridad sobre la participación

estudiantil en este proceso (Conklin et al., 2022). Asimismo, la preocupación por “no quedarse atrás” con la programación (entrevista semiestructurada, párr. 10) podría limitar una real retroalimentación de sus inquietudes.

En esa línea, Bain (2011) plantea que en lugar de concebir la docencia como una actuación enfocada en transmitir información, es más efectivo crear las condiciones para motivar una intensa actividad mental de los estudiantes. Desde este escenario, las preguntas adquieren un rol crucial, no para confirmar quiénes comprendieron, sino para sondear formas más profundas de pensar los problemas (McCrickerd, 2022).

Asimismo, en su discurso el profesor enfatiza la importancia de motivar la participación y el pensamiento crítico, aspectos que tampoco quedan claramente plasmados en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje contenida en la programación didáctica. Si bien expresa interés en estas dimensiones durante las entrevistas, en la práctica no logra concretarlas Del Valle & Denegri (2020), situación confirmada también por los estudiantes durante el grupo focal. Esto da cuenta de una distancia entre sus teorías declaradas y sus teorías en uso.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- Utiliza exámenes parciales, proyectos, exposiciones y trabajos grupales
- Reconoce las limitaciones de la evaluación mediante pruebas estandarizadas

El profesor señala que para la evaluación de los aprendizajes aplica exámenes parciales, proyectos, exposiciones y trabajos grupales. No obstante, también es consciente de las limitaciones que tienen los exámenes estandarizados, reconociendo la necesidad de avanzar hacia evaluaciones más integrales por competencias, que consideren las particularidades de los ritmos de aprendizaje.

“A ver en en eso todavía dando buscando la fórmula he estado experimentando digamos he hecho que me que me hagan informes, proyectos, que me que me desarrollen tablas de Excel, hojas de cálculo verdad y han estado entretenidos el problema es que si lo hago de período a período los muchachos tienden a copiar lo de las clases anteriores entonces... o sea se vuelve bien bien complicado así que hay algunos periodos que lo aplicó otros periodos no pero en términos generales y también dependiendo de de la clase de la naturaleza de la clase hacemos exposiciones grupales eh trabajos grupales donde presentan informes desarrollo de de hojas de cálculo en Excel y los exámenes parciales

también, básicamente así hacemos las evaluaciones." (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 27).

"Fijese que esa ese tema también he tenido pensativo desde hace varios años nosotros evaluamos en función a un examen y en un examen el muchacho puede venir con mil problemas en la cabeza, puede venir complicado y un examen le puede ser definitivo para para que apruebe o no apruebe la clase lamentablemente pues aquí estamos acostumbrados a hacer ese tipo de evaluaciones un examen digital pensaría que aquí donde nos conviene y y tengo que reconocer que no le ha aplicado migrar hacia evaluación por competencia y no solo estar en la evaluación por objetivos" (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 25).

En la programación didáctica el profesor detalla varios mecanismos de evaluación, tanto formativa como sumativa, que aplicará para valorar los aprendizajes. Se aprecian instancias individuales y colectivas. No obstante, estos instrumentos no logran plasmar el interés que verbaliza por avanzar hacia una evaluación más comprehensiva de las competencias.

Si bien el profesor declara utilizar diversos mecanismos de evaluación, en la práctica sigue otorgando un peso importante a los exámenes parciales (Zambrano, 2022), pese a reconocer sus limitaciones para valorar los aprendizajes integrales. Asimismo, no queda claro el uso pedagógico de los resultados ni los ajustes que realiza a partir de ellos (Earl, 2013). Tampoco se explicitan criterios para retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades (Cuthrell et al., 2022).

En esa línea, Clark (2020) plantea que en contextos de educación superior, la evaluación debe concebirse como una actividad de aprendizaje en lugar de un evento para rendir cuentas. Desde este escenario, se requiere diseñar experiencias evaluativas que motiven la autorregulación de los estudiantes, facilitando la metacognición mediante retroalimentación descriptiva durante el proceso (Panadero, 2021).

Asimismo, si bien el profesor declara interés en avanzar hacia una evaluación por competencias, en la práctica no hay claridad sobre cómo implementar estas innovaciones en su contexto institucional (Zambrano, 2022). Transformar los enfoques evaluativos implica no solo cambios técnicos sino también un

cuestionamiento profundo de las creencias y cultura tradicional sobre la enseñanza, el aprendizaje y la función de la evaluación (Earl, 2013).

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Busca darles participación y motivar su aprendizaje autónomo
- Reconoce que no todos los estudiantes responden de la misma manera

El profesor declara procurar dar participación a los estudiantes en el proceso formativo, motivando su aprendizaje autónomo. No obstante, también reconoce que no todos los jóvenes responden de la misma manera, existiendo diversidad de ritmos y formas de involucrarse según sus intereses y capacidades.

"trato de enfocarme en eso tratar que los muchachos vayan avanzando de de una forma digamos independiente que aprendan a estudiar o aprender a aprender y de esa manera luego venir y despejar sus dudas en la clase" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 18).

"Yo pensaría también doctora que debe ser un rol un rol activo protagónico se les debe dar participación en todo momento ahora que bueno lamentablemente tenemos secciones bajas o de baja matrícula por por las situaciones que hemos aquí que bajo la matrícula de la universidad y en la carrera en particular de treinta y tantos alumnos tenemos diez alumnos se nos facilita bastante ese acercamiento con los estudiantes y en cuanto al rol pues nos da la el espacio y la oportunidad de hacerles preguntas directos a ellos y y más que una clase magistral pues se vuelve hasta un conversatorio por no decir debate porque sí se les pregunta sus opiniones y cuando hay alguna opinión contraria a la que piensan otros compañeros pues encontrar la razón del por qué entonces siendo puntual en su en su en su pregunta pues yo diría que que deben de tener un rol protagónico de ellos participativo" (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 16).

En su programación didáctica no se explicita el rol que se espera del estudiante ni las estrategias para promover su protagonismo. Más bien en la descripción metodológica priman las actividades diseñadas y gestionadas por el docente. Esto no condice del todo con el interés que declara verbalmente sobre motivar la participación activa.

Resumiendo, en el discurso el profesor declara interés en que los estudiantes desarrollen aprendizaje autónomo y tengan un rol protagónico mediante la

participación (Bain, 2011). Sin embargo, en la práctica esto no logra concretarse en estrategias pedagógicas claras que apunten en esa dirección (Del Valle & Denegri, 2020). Tampoco se explicita en la programación didáctica, la cual sigue estando centrada en la labor del docente (Cisterna & Sáez, 2019).

Asimismo, si bien en las entrevistas reconoce que no todos los jóvenes responden de igual manera, no queda claro cómo aborda pedagógicamente esta diversidad de ritmos y motivaciones para involucrar a aquellos menos interesados. Al respecto Clark & White (2020) plantean que en contextos de educación superior, promover el compromiso estudiantil requiere usar un enfoque multidimensional que combine estrategias proactivas y reactivas, acordes la heterogeneidad de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, se requieren no solo técnicas didácticas puntuales sino una transformación integral de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, otorgando mayor autonomía a los estudiantes para determinar sus metas, participar en las decisiones de currículo y evaluación, y asumir roles de liderazgo en su formación (Bain, 2011; Zimmerman, 2022). El logro de estos cambios depende en gran medida de las creencias y prácticas docentes (Clark & White, 2020).

CATEGORÍA 6: CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

- Reconoce la importancia de profesionalizar la carrera docente
- Ve necesario recibir formación en aspectos pedagógicos

El profesor declara que es necesario profesionalizar más la carrera docente, dado que en su formación como ingeniero no tuvo una preparación pedagógica. En ese sentido, reconoce la importancia de recibir más cursos enfocados en aprender a enseñar, que le ayuden a mejorar sus prácticas.

"Sí sí definitivamente hay que ser honesto uno uno maneja eh vaya en mi caso yo soy ingeniero civil y de pedagogía pues no es que aprendimos mucho recibí un curso en la universidad pedagógica Francisco Morazán, un un diplomado he estado en estas comunidades de aprendizaje, trato de recibir cursos pero pasa lo que pasa siempre cuando uno más aprende se da cuenta que es mucho más lo que nos hace falta por aprender así que definitivamente necesitamos entrar en ese proceso a profesionalizar más nuestra nuestra carrera docente creo creo que si es necesario para todos."
(Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 49)

"Sí sí para para sí para para comentarle un poquito hoy desde las 11 de la mañana hasta las tres de la tarde estuve en la reunión de comité técnico y el fin de semana tengo que trabajar con con la comisión de concurso pero bueno más bien me me he retirado de otras actividades con mi consejo universitario y la junta directiva de la facultad antes andaban más cosas todavía creo que ya me toca focalizar un poquito más la energía para para seguir adelante." (Profesor Experimentado M, entrevista a profundidad, párr. 41)

En su programación didáctica no se exponen reflexiones sobre sus creencias, concepciones o enfoques pedagógicos. Más bien prima una descripción técnica de los aspectos de la enseñanza, sin mayor cuestionamiento de los supuestos subyacentes sobre el aprendizaje, la evaluación o el rol docente y estudiantil.

Resumiendo, en las entrevistas el profesor declara valorar la formación pedagógica y ve necesario profesionalizar más la docencia (Monereo y Badia, 2021). No obstante, en la práctica sus reflexiones se centran en aspectos instrumentales y no se aprecia un cuestionamiento profundo de sus supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2022). Tampoco problematiza las creencias tradicionales sobre educación superior subyacentes en su contexto institucional, lo cual dificulta avanzar hacia cambios más radicales (Hénard & Roseveare, 2012).

Desde esa perspectiva, la innovación pedagógica requiere no solo adquirir nuevas técnicas sino desarrollar una conciencia crítica sobre los fines y valores de la educación (Bain, 2011), aspecto ausente en este caso. El profesor declara interés por recibir más cursos de pedagogía pero sin cuestionar los paradigmas dominantes en su campo disciplinar, lo cual podría limitar el impacto transformador de esa formación (Pozo, 2022).

En esa línea, Hénard & Roseveare (2012) plantean que la mejora pedagógica en educación superior depende de un cambio de mentalidades que sitúe el aprendizaje en el centro. Esto requiere redefinir creencias sobre la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y la evaluación, concibiendo al estudiante como protagonista en estos procesos. Lograr estas transformaciones culturales constituye uno de los principales desafíos.

A partir del análisis de las teorías declaradas por el Profesor Experimentado M en las diferentes categorías abordadas, se aprecia cierta distancia entre sus



planteamientos discursivos sobre la necesidad de situar al estudiante en el centro del proceso formativo, y lo que efectivamente se concreta en sus prácticas al interior del aula, como podrá verse más adelante, en el apartado sobre las teorías en acción.

Si bien en las entrevistas verbaliza interés por motivar la participación, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo de los jóvenes, promoviendo innovaciones como la metodología de aula invertida, en los hechos estas intenciones no logran plasmarse en estrategias pedagógicas claras ni en una redefinición del rol docente como facilitador. Como señala Bain (2011), muchos profesores dicen que su objetivo es desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y la comprensión profunda, pero siguen actuando como si su verdadero objetivo fuera cubrir una serie de temas.

Asimismo, pese a manifestar interés en la formación pedagógica y reconocer la importancia de "entrar en ese proceso de profesionalizar más la carrera docente" (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 49), en la práctica no se evidencia un cuestionamiento de sus creencias y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje y la evaluación. Como plantea Pozo (2022), sin una problematización epistemológica profunda, los cursos de formación docente suelen tener un impacto superficial.

En esa línea, para avanzar hacia una educación de calidad centrada en el aprendizaje, se requiere una transformación integral de la cultura institucional que sitúe a los estudiantes como protagonistas de su formación (Hénard & Roseveare, 2012). El logro de estos cambios depende en gran medida de la disposición del profesorado para cuestionar los paradigmas dominantes sobre la enseñanza, aspecto aún pendiente en este caso. Si bien el docente declara buenas intenciones, hace falta confrontar las teorías declaradas con las teorías en uso, para tomar conciencia de aquellos aspectos de la práctica que es necesario reinventar.



NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

El profesor se encuentra en un nivel técnico de reflexión, ya que analiza aspectos prácticos de su enseñanza y busca soluciones puntuales para mejorar, pero no profundiza en cuestiones pedagógicas más amplias. Se enfoca en describir sus clases y acciones tomadas, sin un análisis crítico.

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Aspectos narrativos

- Describe la planificación de sus clases en la primera semana del curso.
- Narra las actividades realizadas cada día de la semana.

Aspectos cognitivos

- Explica brevemente los contenidos y actividades de cada clase.
- Menciona la asignación de una tarea sobre tipos de estructuras.

Aspectos metacognitivos

No se evidencian procesos metacognitivos sobre la planificación.

En el diario reflexivo, el profesor se limita a describir las actividades realizadas cada día, sin una reflexión profunda sobre la planificación didáctica. No se aprecian procesos metacognitivos ni un análisis crítico de su práctica. Esto se alinea con los planteamientos de McDonald y Kahn (2019) sobre una reflexión técnica.

Aspectos narrativos.- *"Hoy fue el primer día de clases y me emocionó conocer a mis nuevos estudiantes." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 2); "También asigné la primera tarea, que consiste en investigar sobre los diferentes tipos de estructuras." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 2)*

"Personalmente, prefiero mantener la forma en que he desarrollado mi docencia a lo largo de los años." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 4); "He encontrado coherencia en mi enfoque y he visto que ha dado buenos resultados." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 12)

Aspectos cognitivos.- *"Creo en la importancia de transmitir conocimientos de manera clara y precisa." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 8); "Como equipo de Profesoras, podemos compartir nuestras experiencias y buenas prácticas." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 14)*

"Discutimos sobre los fundamentos de la mecánica de sólidos y cómo se aplican a la ingeniería civil." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 3); "Revisamos algunos ejemplos prácticos para ayudarles a entender mejor los conceptos." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 3)

En el diario reflexivo el profesor hace una narración descriptiva de sus clases, y en el análisis del caso ficticio declara preferir su propia forma de enseñanza, sin mayor reflexión. Esto se asocia a un pensamiento técnico sobre la planificación didáctica, enfocado en lo procedimental más no en un análisis profundo, tal como lo indican Walker et al. (2019). Por otra parte, Nagle (2019) menciona que la reflexión implica cuestionarse supuestos que sustentan las creencias y acciones; sin embargo, este análisis crítico no se evidencia en los escritos del profesor.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

Aspectos narrativos

- Describe brevemente algunos de los contenidos abordados en las clases.
- No se evidencian mayores aspectos narrativos sobre esta categoría.

Aspectos cognitivos

- Explica que en una clase se trabajó con diferentes materiales.
- Indica que en otra clase se discutió sobre diseño de estructuras.

Aspectos metacognitivos

- No se aprecian procesos metacognitivos sobre los contenidos.

En relación con los contenidos, únicamente se hacen breves referencias descriptivas en el diario reflexivo, sin una reflexión profunda al respecto. No se encuentran planteamientos en el análisis del caso ficticio. Esto denota un pensamiento técnico sobre los contenidos, lo cual según Muchmore (2019) se caracteriza por adaptarlos sin cuestionarlos o analizarlos críticamente.

Aspectos narrativos.- *"Hoy tuvimos una sesión de laboratorio donde los estudiantes pudieron experimentar con diferentes materiales." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 4)*

Aspectos cognitivos.- *"Hoy discutimos sobre el diseño de estructuras y cómo se deben tener en cuenta factores como el clima, el terreno y las cargas." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 5)*

En el diario reflexivo, el profesor únicamente hace referencia a algunos de los contenidos trabajados en las clases, sin mayor reflexión al respecto. No se evidencia un análisis sobre la selección, organización o secuenciación de los mismos. Esto se vincula con un pensamiento técnico sobre los contenidos, tal como indican Sparks-Langer et al. (1990).

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

Aspectos narrativos

- Describe algunas actividades realizadas en las clases, como la revisión de ejemplos prácticos.
- Indica que prefiere mantener la forma en que ha desarrollado su docencia.

Aspectos cognitivos

- Explica el uso de ejemplos prácticos para facilitar la comprensión de conceptos.
- Declara la importancia de transmitir conocimientos de manera clara y precisa.

Aspectos metacognitivos

- No se evidencian procesos metacognitivos sobre la metodología de enseñanza.

En el diario reflexivo y el análisis del caso ficticio se enfatiza un modelo transmisionista de enseñanza, sin una reflexión sobre las estrategias metodológicas ni su coherencia con el modelo pedagógico declarado. Esta visión se asocia a una reflexión técnica sobre la metodología de enseñanza.

Aspectos narrativos.- *"Revisamos algunos ejemplos prácticos para ayudarles a entender mejor los conceptos." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 3); "Personalmente, prefiero mantener la forma en que he desarrollado mi docencia a lo largo de los años." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 4)*

Aspectos cognitivos.- *"Revisamos algunos ejemplos prácticos para ayudarles a entender mejor los conceptos." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 3); "Creo en la importancia de transmitir conocimientos de manera clara y precisa." (Profesor Experimentado M, Análisis del caso, párr. 8)*

Si bien se hacen algunas referencias a actividades realizadas en clase, no se aprecia una reflexión profunda sobre la metodología de enseñanza. Prima un enfoque transmisionista, sin un análisis crítico sobre las estrategias implementadas. Esto se vincula con una reflexión técnica sobre la metodología, tal como plantean McDonald y Kahn (2019).

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

Aspectos narrativos

- Describe la presentación de la primera tarea asignada a los estudiantes.
- Explica brevemente que evaluó la presentación de una tarea.

Aspectos cognitivos

- No se encuentran planteamientos cognitivos relevantes.

Aspectos metacognitivos

- No se evidencian procesos metacognitivos sobre evaluación.

La escasa evidencia sobre evaluación en los documentos denota una reflexión técnica en esta categoría, enfocada en acciones más no en un análisis crítico del proceso evaluativo y su impacto en el aprendizaje.

Aspectos narrativos.- *"Hoy fue el día de presentación de la primera tarea y me sorprendió gratamente la calidad del trabajo de mis estudiantes." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 6)*

Si bien se hace una breve referencia a la evaluación de una tarea, no se aprecia una reflexión profunda sobre la evaluación de los aprendizajes. No hay un análisis sobre la coherencia entre las estrategias e instrumentos empleados y el logro de los objetivos formativos. Esto se vincula con un pensamiento técnico sobre evaluación, tal como indican McDonald y Kahn (2019).

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

Aspectos narrativos

- Narra que le emocionó conocer a sus nuevos estudiantes el primer día de clases.
- Indica que la calidad del trabajo de los estudiantes en una tarea le sorprendió gratamente.

Aspectos cognitivos

- Explica que se revisaron ejemplos prácticos para ayudar a los estudiantes a entender mejor los conceptos.

Aspectos metacognitivos

- No se aprecian procesos metacognitivos sobre el rol del estudiante.

Las escasas reflexiones sobre el rol del estudiante se asocian a una reflexión técnica, centrada en lo procedimental y no en un cuestionamiento profundo del papel del aprendiz en su proceso formativo.

Aspectos narrativos.- *"Hoy fue el primer día de clases y me emocionó conocer a mis nuevos estudiantes." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 2); "Hoy fue el día de presentación de la primera tarea y me sorprendió gratamente la calidad del trabajo de mis estudiantes." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 6)*

Aspectos cognitivos.- *"Revisamos algunos ejemplos prácticos para ayudarles a entender mejor los conceptos." (Profesor Experimentado M, Diario reflexivo, párr. 3)*

Si bien hace algunas referencias a los estudiantes, no se evidencia una reflexión profunda sobre su papel en el proceso de aprendizaje. Esto denota un pensamiento técnico en esta categoría, enfocado en la transmisión de conocimientos más no en un análisis crítico del rol del aprendiz, tal como indican Sparks-Langer et al. (1990).

TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Se presenta una planificación, aunque no siempre se cumple.
- Según los estudiantes, los profesores de mayor edad a veces no presentan una planificación clara.
- Se hace referencia a un tema que se estudiará más adelante.
- Explica la composición del suelo enfocándose en el contenido, apoyándose en la proyección de un texto base.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, la mayoría de los profesores presentan una planificación de sus clases, sin embargo indican que en ocasiones esta no se cumple en la práctica o no coincide con el desarrollo real de las sesiones. Asimismo, señalan que algunos profesores, especialmente los de mayor edad y experiencia, no siempre comparten una planificación clara con objetivos y competencias definidos.

"en muchas de las clases si tienen una planificación y la envían al inicio de dar las clases del periodo" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 2).

"creo que en las que se imparten por profesores de avanzada edad, entonces creo que si pudiera hacer una diferencia entre los jóvenes y los que tienen aquí unos 20 años, talvez dando clases, se ve que estos de avanzada edad, se ve que no hay ni siquiera una rubrica o no hay una planificación" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 4).

En la programación didáctica presentada por el Profesor Experimentado M se aprecia una estructura organizada por semanas, con objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación detallados. Sin embargo, de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes y las observaciones de clase, en ocasiones esta planificación no se cumple en la práctica o el desarrollo real de las sesiones no se apega totalmente a lo establecido inicialmente. Esto coincide con lo señalado en

el diario del profesor, donde narra el desarrollo de sus clases día a día, pero no hace referencia a la planificación ni a cómo se ajusta el avance de los contenidos. Asimismo, en el análisis del caso ficticio no reflexiona sobre la planificación didáctica.

De acuerdo con las teorías declaradas en la programación didáctica, el Profesor Experimentado M presenta una planificación estructurada y detallada de su asignatura. Sin embargo, las teorías en acción evidenciadas a través de las declaraciones de los estudiantes y las observaciones de clase, revelan que en ocasiones esta planificación no se cumple en la práctica o no coincide con el desarrollo real de las sesiones.

En cuanto a la planificación didáctica, se evidencia una discrepancia entre las teorías declaradas y las teorías en acción, lo cual puede deberse a una reflexión aún limitada sobre este aspecto de la práctica docente. Sería recomendable que el profesor realice "un análisis más profundo de las razones por las cuales en algunas ocasiones no logra cumplir con la planificación establecida inicialmente, considerando factores contextuales, necesidades e intereses de los estudiantes" (Gómez, 2019, p. 85).

Asimismo, dado que "la planificación didáctica constituye una guía, pero no un esquema rígido, por lo que el docente debe estar atento a las necesidades e intereses que vayan manifestando los estudiantes en el desarrollo de las clases" (Pérez et al., 2020, p. 63), sería positivo generar espacios de diálogo con los estudiantes para recibir retroalimentación sobre el cumplimiento de la planificación y hacer los ajustes necesarios.

De esta manera, mediante una reflexión pedagógica más profunda y el establecimiento de canales de comunicación con los estudiantes, el Profesor Experimentado M podría fortalecer la articulación entre las teorías declaradas y las teorías en acción respecto a la planificación didáctica.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Los contenidos son relevantes pero no siempre actualizados.
- Falta acceso a software especializado.
- Los contenidos se organizan de manera coherente.
- No se permite sugerir temas o cambios a los contenidos.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, los contenidos que se abordan son relevantes, sin embargo señalan que algunos profesores, especialmente los de mayor edad y experiencia, no siempre actualizan

estos contenidos de acuerdo con nuevas metodologías y técnicas. Asimismo, indican que existe una limitación en el acceso a software especializados necesarios para el área de ingeniería. No obstante, mencionan que los contenidos se organizan de forma coherente entre los diferentes parciales y que los profesores no suelen dar apertura para que los estudiantes sugieran temas o cambios a los contenidos establecidos desde un inicio.

"en muchas de las clases si tienen una planificación y la envían al inicio de dar las clases del periodo" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 2).

"creo que en las que se imparten por profesores de avanzada edad, entonces creo que si pudiera hacer una diferencia entre los jóvenes y los que tienen aquí unos 20 años, talvez dando clases, se ve que estos de avanzada edad, se ve que no hay ni siquiera una rubrica o no hay una planificación" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 4).

En la programación didáctica del Profesor Experimentado M se presentan los contenidos organizados por semana, con referencia a los capítulos del libro base. Sin embargo, no se profundiza sobre la actualización de contenidos ni se menciona apertura para incorporar temas sugeridos por los estudiantes. En el diario tampoco hace referencia a este aspecto, limitándose a describir los contenidos abordados en cada sesión. El análisis del caso ficticio tampoco aporta reflexiones sobre el componente de contenidos del proceso didáctico.

Se evidencia concordancia entre las teorías declaradas y las teorías en acción en cuanto a la organización y coherencia de los contenidos programados. No obstante, es necesario fortalecer la actualización de contenidos acorde con los avances disciplinares y las necesidades formativas de los estudiantes. En ese sentido, sería recomendable analizar "en qué medida los contenidos responden a los requerimientos actuales del campo profesional" (Hernández et al., 2020, p.71) y generar espacios de diálogo con los estudiantes para identificar contenidos emergentes y pertinentes.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Se combina teoría y práctica.
- Falta incorporar más tecnología y software actualizados.
- Se utilizan más las actividades grupales que las individuales.
- La metodología no siempre es coherente con los objetivos de la asignatura.

- No se permite sugerir cambios en la metodología.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, la metodología que utilizan los profesores combina explicación teórica con actividades prácticas, lo cual consideran adecuado para una carrera como ingeniería. No obstante, señalan la necesidad de incorporar más el uso de tecnologías y software actualizados. Asimismo, indican que predominan las actividades grupales sobre las individuales y que, en algunos casos, la metodología no es coherente con los objetivos y carga de trabajo de las asignaturas. Por otro lado, mencionan que los profesores no suelen dar apertura para incorporar sugerencias de cambio en cuanto a la metodología utilizada.

"En mi caso, yo creo que hasta cierto punto esta bien porque es básicamente, poder transmitirnos conocimientos, sin embargo como lo mencionaba anteriormente un compañero, sería bueno la implementación de metodologías ya más actualizadas sobre todo con la tecnología, porque hoy en día todo es tecnología, como mencionaban mis compañeros que nos enseñen a utilizar software, y programas informáticos de computación en las diferentes áreas de la ingeniería, todo eso, porque eso es lo que hoy en día en nuestro campo laboral es lo que esta acaparando el mercado, para mí que sí está muy bien la metodología tradicional que nos han venido transmitiendo la teoría y la practica no obstante sería muy bueno implementar el uso de la tecnología." (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 9)

En la programación didáctica se plantea el uso de clases magistrales, aula invertida, exposiciones y discusión grupal como principales metodologías. Si bien esto denota variedad, no se explicita el uso de tecnologías ni se menciona apertura para incorporar aportes metodológicos de los estudiantes. El diario y el análisis del caso ficticio tampoco evidencian reflexión sobre este componente.

Se requiere una mejor articulación entre metodología, objetivos y posibilidades tecnológicas disponibles. En ese sentido, es recomendable "analizar críticamente la coherencia de las metodologías empleadas con las necesidades formativas de los estudiantes" (López et al., 2021, p.97) y generar espacios de diálogo para identificar oportunidades de mejora e innovación metodológica con apoyo tecnológico.

CATEGORÍA 3: EVALUACIÓN

- Se utiliza la evaluación tradicional con exámenes, pruebas y tareas.
- Se necesitan más evaluaciones formativas/continuas.
- Los criterios de evaluación a veces no son claros.
- No se realizan evaluaciones diagnósticas.
- Se evalúan más los contenidos que los aprendizajes.

- No siempre se brinda retroalimentación para la mejora.

De acuerdo con los estudiantes, la evaluación que realizan los profesores se basa en exámenes, pruebas y tareas. Consideran que se debería incorporar más evaluaciones de proceso, continuas y formativas. Asimismo, indican que en algunos casos los criterios de evaluación no son lo suficientemente claros y que rara vez se realizan evaluaciones diagnósticas. Señalan también que la evaluación se enfoca más en los contenidos que en los aprendizajes y que no siempre se proporciona retroalimentación adecuada para la mejora.

"Pues, yo considero que el sistema de evaluación es el mismo tradicional exámenes, pruebas y tareas sin embargo yo considero que hay clases que por su contenido extenso, deberían de cambiar su metodología de evaluación, sobre todo hacerla como evaluaciones continuas, porque así pienso yo mi opinión personal creo que así uno va estudiando diariamente y no tiene esa carga para los parciales" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 16).

En la programación didáctica se plantea una evaluación basada en exámenes parciales, sin mencionar estrategias alternativas. El diario y el análisis del caso ficticio tampoco evidencian reflexión al respecto.

Es necesario diversificar las estrategias e instrumentos de evaluación, centrándose más en una evaluación para el aprendizaje, que proporcione mayor retroalimentación formativa a los estudiantes. En ese sentido, "las evaluaciones diagnósticas y continuas son clave, ya que permiten monitorear de mejor manera los avances y dificultades en el aprendizaje del estudiante" (Sánchez et al., 2022, p. 82).

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Se necesita mayor participación activa de los estudiantes
- Es importante la implementación de actividades grupales
- Se requiere desarrollar más el pensamiento crítico en los estudiantes

Aunque no hay referencias directas sobre el rol del estudiante, en las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal se enfatiza la necesidad de una mayor participación activa y el desarrollo de pensamiento crítico. Asimismo, valoran positivamente la implementación de actividades grupales por parte de algunos profesores:



"Yo creo que a veces uno como estudiante se acostumbra a las metodologías de los ingenieros porque muchos de ellos, dan dos o tres clases de la misma rama que, por eso considero que ellos tienen ya su forma de como brindar las clases, entonces uno como estudiante se apega mas a lo que ellos realizan" (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 29).

"apoyo el comentario del compañero anterior, pero también complementarí el hecho digamos, por ejemplo, en la clase de aguas subterráneas el ingeniero que menciono el compañero anteriormente es un profesor que esta joven que no tiene mucha experiencia, dando clases pero él es muy dedicado en su clase, la verdad se le nota bastante interés en implementar actividades grupales durante la clase, como trabajos en grupo fuera de la clase, creo que esto ayuda de cierta manera a mejorar el aprendizaje continuo, nos obliga en cierta manera a estudiar diariamente, quizás eso ayuda también a que las actividades las asigne por lo general grupalmente o individual dependiendo el nivel de dificultad o el tiempo que se disponga para realizar los trabajos, como dijeron mis compañeros anteriormente." (Profesor Experimentado M, grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 23)

En la programación didáctica, el diario y el análisis del caso ficticio no se menciona específicamente el rol del estudiante. Pero se requiere analizar en mayor profundidad este elemento para identificar estrategias que promuevan una participación más activa y autónoma.

Contraste entre las teorías declaradas, pensamiento didáctico y teorías en acción del Profesor Experimentado M

Categorías	Teorías Declaradas	Pensamiento Didáctico y Nivel de Reflexión	Teorías en Acción
Planificación	- Se guía por el programa de estudios - Adapta según ritmos de estudiantes	- Describe sus clases sin análisis crítico - No reflexiona sobre planificación	- No siempre cumple la planificación - Profesores mayores no presentan planificación clara
Contenidos	- Se orienta por utilidad práctica - Prioriza continuidad con otras materias	- Referencias descriptivas, sin reflexión - Pensamiento técnico sobre contenidos	- Relevantes pero no actualizados - Falta acceso a software - No permite sugerir cambios
Metodología	- Declara usar aula invertida - Enfatiza participación estudiantil	- No evidencia reflexión - Pensamiento técnico	- Falta más tecnología y software - No coherente con objetivos - No permite sugerir cambios
Evaluación	- Exámenes, proyectos y exposiciones - Reconoce limitaciones de exámenes	- No evidencia reflexión	- Se necesitan más evaluaciones continuas - Criterios no siempre claros - No retroalimentación para mejora
Rol Estudiante	- Busca participación y aprendizaje autónomo - Reconoce diversidad de respuestas		- Se requiere mayor participación activa - Implementar actividades grupales - Desarrollar pensamiento crítico
Creencias y concepciones sobre formación pedagógico-didáctica	- Valora la formación pedagógica - Ve necesario profesionalizar la docencia		



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento
Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de
Honduras”*

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez

9.1.5.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción de la Profesora Principiante C

Contraste entre Teorías declaradas, Nivel de reflexión y pensamiento didáctico, y Teorías en acción de la Profesora Principiante C

I. TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

- Usa el sílabo como herramienta principal para la planificación.
- Se basa en competencias que deben desarrollar los estudiantes.
- Selecciona contenidos que sumen a las competencias.

La profesora declara que para su planificación didáctica, utiliza principalmente el sílabo de la asignatura, considerando las competencias que deben desarrollar los estudiantes. De acuerdo con sus declaraciones, selecciona los contenidos haciendo un "tamizaje", seleccionando aquellos que sumen a las competencias establecidas. Asimismo, toma en cuenta su experiencia previa impartiendo la asignatura y se mantiene actualizada en los temas de su campo.

"Bueno lo primero es el sílabos yo creo que sería mi herramienta principal de cada espacio de aprendizaje entonces cada sílabos tiene los objetivos de cada espacio de aprendizaje". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 10)

"entonces tenemos como las competencias verdad que cada estudiante debería desarrollar entonces, yo voy como por competencia digo bueno para lograr esta competencia cuales son los contenidos que me aportan a esta competencia". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"Sí no definitivamente sí porque antes de iniciar con con la formación pedagógica bueno yo soy ingeniera civil entonces tengo los criterios de la ingeniería civil enfocado al área de agua y saneamiento que es mi área de desarrollo dentro de la carrera de ingeniería civil y y el conocimiento didáctico va enfocado a la forma de enseñar a la forma de transmitir ese conocimiento verdad entonces ya son cuestiones didácticas bastante diferenciadas entonces por ahí viene es como no es lo mismo ser buen profesional hacer buen docente verdad". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 14)

"Se construye sí para mí se construye y y eso es que hay que cada vez hay que irle dando más papel de construcción de conocimiento al estudiante verdad para que no solo sea una cuestión de un docente que tiene se suponía que tiene todo el conocimiento transmitiendo transmitiendo información sino que hay que permitirle que el estudiante vaya cada día vaya construyendo y sea parte de ese de ese conocimiento porque hoy en día el conocimiento está al alcance de todos pues y ya no era como antes que que antes usted con un libro hacía todo hoy en día el estudiante tiene un acceso rápido una búsqueda de internet entonces no no se trata de transmitir conocimiento porque para eso está un teléfono el internet sino que es de construir basado en basado en experiencia basado en los resultados de investigación de proyectos y también en la misma experiencia que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su carrera". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 15)

En consonancia con lo declarado en las entrevistas, en la programación didáctica la profesora establece las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen en la asignatura. Asimismo, organiza los contenidos en unidades temáticas.

En síntesis, la profesora utiliza los lineamientos institucionales del sílabo y las competencias que deben alcanzar los estudiantes como principales insumos para su planificación didáctica. Coherentemente, en su programación define tanto las competencias como los contenidos organizados en unidades.

Según COLL (2019), la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere considerar las finalidades y propósitos educativos, los contenidos curriculares y sus formas de representación y formulación, así como las actividades y tareas que se desarrollarán. En ese sentido, se observa que la profesora sí contempla estos elementos en su planificación. Sin embargo, podría profundizar en estrategias que promuevan un rol más activo de los estudiantes, tal como ella misma declara, para fortalecer este enfoque constructivista declarado.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Selecciona contenidos que sumen a las competencias
- Hace un "tamizaje" eliminando contenidos de relleno
- Se enfoca en contenido esencial y elimina actividades que no suman al objetivo

La profesora declara que selecciona los contenidos de la asignatura basándose en las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. Hace un proceso de "tamizaje" eliminando contenidos de relleno y enfocándose en el contenido esencial, de modo que contribuya al logro de las competencias. Asimismo, elimina actividades que no están alineadas con el objetivo de la asignatura.

"entonces tenemos como las competencias verdad que cada estudiante debería desarrollar entonces, yo voy como por competencia digo bueno para lograr esta competencia cuales son los contenidos que me aportan a esta competencia". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"me he dado cuenta que... no está bien querer cubrir todo ese contenido como máquina que hay que enfocarse que tengo un montón de contenido relleno eso es otra cosa que me tuve que dar cuenta que hay un montón de contenido relleno y entonces que tengo que darme cuenta cuál es aquel contenido que es clave dentro de ese espacio de aprendizaje y enfocarme en el objetivo de mi de mi espacio de aprendizaje". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 19)

"Bueno aquí como ya tenemos esas, estos son objetivos que deberíamos tener para cada espacio de aprendizaje; no no son objetivos más bien usted ayúdeme son... (Milgian: competencias) las competencias, gracias." (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"entonces darnos cuenta de que no es así que que hay que centrarnos en en en en en propiciar esa capacidad entonces yo quiero que el estudiante sea capaz de diseñar entonces voy a ir trabajando paulatinamente con el estudiante que el estudiante vaya diseñando y ya eliminemos todo aquel contenido que no sé quién lo puso ahí en qué momento se puso ahí todo ese contenido que es contenido de relleno entonces para mí sería eso no ese ese canal para poder lograr la habilidad que necesito en el estudiante". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 19)

En la programación didáctica, la profesora organiza los contenidos en unidades temáticas, presentando los contenidos específicos que se abordarán en la asignatura. La profesora declara que hace una selección intencionada de los contenidos, enfocándose en aquellos que contribuyan de manera directa al desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes. Asimismo, elimina contenidos que considera de relleno o actividades que no están alineadas con

esas competencias. En la programación didáctica se listan los contenidos organizados en unidades temáticas.

Según SHULMAN (2005), la selección y organización de los contenidos requiere que el docente realice un proceso de razonamiento pedagógico, considerando no solo la estructura de la disciplina sino también las características de los estudiantes. En ese sentido, si bien la profesora declara enfocarse en competencias y contenidos esenciales, podría profundizar en el análisis del nivel de dificultad y secuenciación de esos contenidos para asegurar un gradiente de complejidad creciente.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Utiliza metodología basada en proyectos
- Promueve participación de los estudiantes
- Adapta la metodología tras análisis de resultados

La profesora declara utilizar una metodología basada en proyectos en la asignatura, aunque reconoce que requiere mejorar en su implementación. Promueve una participación activa de los estudiantes durante las clases. Asimismo, enfatiza que analiza los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo cual realiza adaptaciones en la metodología implementada.

"Bueno aquí sería la basada en proyectos pero ha sido una evolución a esto y un aprendizaje para mí, porque si usted me pregunta eh cómo considero que tomo las clases y estoy iniciando una metodología basada en proyecto porque..." (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 22)

"no podemos hacer un examen de seis horas entonces bueno entonces ajustemos pues el diseño a que solo diseñen una línea o un tramo al punto de decir y será que podríamos eliminar el examen solo quedarnos con el proyecto entonces hemos estado haciendo cambios basado en estas encuestas en entrevistas también con los estudiantes de de qué les ha parecido cómo pudieron mejorar y siempre hay de todo verdad". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 23)

"Haber 2 estudiantes que ni se conocen entre ellos entonces ahorita que volvimos a presencial otra vez se vuelve a propiciar esa interacción entre ellos y creo que eso va contra las barreras de de de la diversidad del aprendizaje verdad que un estudiante con menor rendimiento trabaja con

alguien de mayor rendimiento y entre ellos se... se pueden". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 28)

"En este espacio de aprendizaje tenemos las siguientes actividades de aprendizaje:

Casos prácticos: esta actividad le permitirá situarse en el plano real de la vida profesional del ingeniero civil. Se procura plasmar casos reales y prácticos en todos los momentos del proceso del curso, todos ellos vinculados a su rol de Ingeniero civil.

Proyectos: Se desarrollarán proyectos basados en situaciones reales de la ingeniería, estos proyectos implican obtención de datos reales, uso de softwares y elaboración de memorias técnicas". (Programación didáctica)

En la programación didáctica, la profesora describe la metodología general que utilizará en la asignatura, la cual incluye actividades de aprendizaje autoinstruccional y colaborativo. Asimismo, indica que se utilizará una metodología basada en proyectos y problemas.

En síntesis, la profesora declara utilizar una metodología activa en la que se promueve la participación de los estudiantes, principalmente mediante proyectos y análisis de casos. Reconoce la necesidad de mejorar la implementación de estas estrategias. Un aspecto distintivo que resalta es que utiliza los resultados de aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones respecto a cambios en la metodología implementada. En la programación didáctica describe de forma general la metodología y las actividades que se realizarán.

Según BROWN (2022), en los enfoques de enseñanza activos el estudiante tiene un rol central en la construcción de aprendizajes, mientras que el docente es un facilitador de ese proceso. En consonancia con esto, la profesora declara promover esa participación activa, aunque se podría especificar más las estrategias puntuales para promover procesos reflexivos y críticos en los estudiantes.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- Utiliza instrumentos como rúbricas y guías de evaluación
- Brinda retroalimentación a los estudiantes
- Analiza resultados y hace cambios

La profesora declara utilizar instrumentos de evaluación como rúbricas y guías de evaluación para calificar las tareas y proyectos de los estudiantes. Indica que les

brinda retroalimentación sobre sus trabajos. Asimismo, analiza los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones para determinar cambios necesarios.

"Si rubrica en primer lugar y guía de evaluación en segundo y guía de observación en tercero". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 60)

"Bueno creo que el tema de la evaluación es otro tema de del yo estuve en un curso del IPSD de evaluación que creo que es el curso que más me más me ha tocado pues porque era como o sea qué estamos evaluando y cómo lo estamos haciendo y por qué estamos evaluando eso o sea no solo es que tengo que dar una nota sino que tiene que tener un sentido esa evaluación y tiene que tener algunos criterios no para poder evaluar entonces bueno lo primero es que la evaluación tiene que ser coherente con el objetivo que yo quiero alcanzar también tiene que tener una retroalimentación esa evaluación o sea no no solo le puedo decir al estudiante a eso está bueno eso está mal sino que vamos a retroalimentar para que el estudiante pueda construir a partir de esa retroalimentación". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 26)

"entonces aquí me ayudo a la bibliografía existente porque como aquí estamos en ingeniería y no es que vamos a inventar la ingeniería verdad ya ya está pero uno de los errores que yo cometí al principio es creer que entre mayor contenido daba la cuestión iba estar mejor luego me fui dando cuenta que lograr dejar un buen contenido o sea lograr una competencia no es con aquel montón contenidos sino que hay que seleccionar el contenido que sume a ello y entonces así he venido haciendo como un tamizaje del contenido". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"Por ejemplo digo será que me equivoqué sobre todo en los exámenes puede ser decisiones de cambios cambios en las en el en el tipo de evaluación digamos si yo noto que hay que los resultados son una reprobación masiva digo yo aquí aquí algo está fallando o sea algo está fallando está fallando el tiempo está fallando estoy fallando yo mi explicación algo está fallando entonces cambios en el tipo de evaluación que yo estoy haciendo en los tiempos de la evaluación en cómo evalúo". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 27)

En la programación didáctica, la profesora describe las estrategias y criterios de evaluación, incluyendo las actividades evaluativas específicas que se realizarán, su valoración, instrumentos que utilizará, y algunos criterios generales de calificación.

En síntesis, la profesora declara utilizar instrumentos de evaluación formativa como rúbricas y guías, a través de las cuales también brinda retroalimentación a los estudiantes. Adicionalmente, analiza los resultados en las evaluaciones para determinar ajustes necesarios. En la programación didáctica detalla los aspectos de evaluación de la asignatura.

Según BROOKHART y CHENG (2022), una evaluación formativa efectiva requiere retroalimentación descriptiva que ayude a los estudiantes a comprender sus avances y aspectos a mejorar. En ese sentido, la estrategia expresada por la profesora de brindar retroalimentación a los estudiantes está alineada con este enfoque formativo.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- El estudiante debe ser el centro en la construcción de conocimiento
- Debe sentirse protagonista de ese proceso
- Se enfoca en desarrollar capacidades en los estudiantes
- La profesora enfatiza que el estudiante debe ser el centro del proceso de construcción de conocimientos, percibiéndose como el protagonista de ese proceso. Declara que su enfoque está puesto en desarrollar capacidades en los estudiantes.

"Se construye sí para mí se construye y y eso es que hay que cada vez hay que irle dando más papel de construcción de conocimiento al estudiante verdad para que no solo sea una cuestión de un docente que tiene se suponía que tiene todo el conocimiento transmitiendo transmitiendo información sino que hay que permitirle que el estudiante vaya cada día vaya construyendo y sea parte de ese de ese conocimiento porque hoy en día el conocimiento está al alcance de todos pues y ya no era como antes que antes usted con un libro hacía todo hoy en día el estudiante tiene un acceso rápido una búsqueda de internet entonces no se trata de transmitir conocimiento porque para eso está un teléfono el internet sino que es de construir basado en experiencia basado en los resultados de investigación de proyectos y también en la misma experiencia que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su carrera". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 15)

"El principal ellos ellos son el centro de esa de esa construcción de de conocimiento y yo soy su facilitadora ese ese sería o sea el papel principal se lo llevan ellos y hay que darles ese a ellos que se sientan que son el papel principal de esa construcción de conocimiento, son los protagonistas". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 16)

"entonces tenemos como las competencias verdad que cada estudiante debería desarrollar entonces, yo voy como por competencia digo bueno para lograr esta competencia cuales son los contenidos que me aportan a esta competencia". (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 13)

"no podemos hacer un examen de seis horas entonces bueno entonces ajustemos pues el diseño a que solo diseñen una línea o un tramo al punto de decir y será que podríamos eliminar el examen solo quedarnos con el proyecto entonces hemos estado haciendo cambios basado en estas encuestas en entrevistas también con los estudiantes de de qué les ha parecido cómo pudieron mejorar y siempre hay de todo verdad". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 23)

En la programación didáctica se describen algunas actividades de aprendizaje colaborativo, pero no se profundiza en aspectos específicos sobre el rol esperado de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En síntesis, en sus declaraciones la profesora enfatiza fuertemente que el estudiante debe ser el protagonista central de la construcción del conocimiento. Señala que su rol como docente es de facilitadora de ese proceso. Indica también que se enfoca en desarrollar capacidades en los estudiantes. Estas concepciones podrían reflejarse de una manera más tangible en las actividades formativas descritas en la planificación didáctica.

Según BALAN et al. (2022), en los enfoques centrados en el estudiante, se enfatiza el desarrollo de capacidades metacognitivas y autorregulatorias en los alumnos. En esa línea, la profesora podría especificar más las estrategias que utiliza para promover habilidades como la planificación, supervisión y evaluación por parte de los estudiantes de su propio aprendizaje.

CATEGORÍA 6: CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

- La formación pedagógica le ha permitido mejorar
- Permite estar actualizada en aspectos de enseñanza
- Requiere una formación continua

La profesora reconoce que la formación pedagógico-didáctica que ha recibido le ha permitido mejorar sus prácticas docentes, al brindarle un conocimiento actualizado sobre aspectos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, manifiesta que la formación pedagógica es un proceso continuo en el cual debe seguir profundizando.

"Sí no definitivamente sí porque antes de iniciar con con la formación pedagógica bueno yo soy ingeniera civil entonces tengo los criterios de la ingeniería civil enfocado al área de agua y saneamiento que es mi área de desarrollo dentro de la carrera de ingeniería civil y y el conocimiento didáctico va enfocado a la forma de enseñar a la forma de transmitir ese conocimiento verdad entonces ya son cuestiones didácticas bastante diferenciadas entonces por ahí viene es como no es lo mismo ser buen profesional hacer buen docente verdad". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 14)

"creo que la formación pedagógica nos nos permite estar como actualizado de realmente cómo debe de ser y también creo que nos permite intercambiar con otro docente de otra área que está haciendo las cosas diferentes y que uno dice pues a lo mejor podría funcionar esta experiencia en la carrera no podríamos hacer o también con docentes de nuestra propia carrera que está un poco más experimentado que nosotros por ejemplo tenemos la tutora la la arquitecta Cynthia que no sé si usted la conoce a ella pero es nuestra mentora dentro del departamento y la verdad es que tener reuniones con ella son bastante enriquecedoras o sea es como bueno como nosotros logramos este nivel digamos con en nuestros espacios de aprendizaje entonces yo creo que sí esa esa formación que nunca va a acabar porque nunca vamos a llegar a decir bueno somos buenos pedagogos y es que nosotros no no somos pedagogos de de formación no somos somos ingenieros pues y es bien es bien compleja la parte pedagógica. Si sigue siendo sigue siendo así". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 30)

"Yo diría que digamos ahora mismo la parte más innovadora es lo que le comentaba de la incorporación de los software dentro de nuestros espacios de aprendizaje verdad que nos permite estar más actualizados, que nuestros estudiantes estén más actualizados incluso inscribimos un proyecto de innovación que se está ejecutando y que creo que un par de meses ya lo cerramos que es como hemos logrado institucionalizar esa incorporación de software y cómo hemos logrado los recursos porque dentro del departamento nunca hay nada no hay computadoras no hay nunca hay nada entonces hemos logrado institucionalizarlo yo creo que que pues ha sido bastante bastante trabajo poder llegar ahí y eso diría yo que es lo más innovador que tenemos no, pasar de de clases completamente teóricas a clases donde ya tenemos el uso de software ya de forma institucional ya no es que y el docente quiere o si el docente puede o si el estudiante puede sino que incorporado ya en en el espacio aprendizaje que lastimosamente no pudo entrar en o sea no no lo pudimos hacer antes de la del rediseño curricular que teníamos pero que nos pusimos a revisar nuestros nuestros sílabo y nos dimos cuenta que si estaban esos esos software y dijimos bueno esto está aquí siempre ha estado aquí pero ningún ningún docente lo ha hecho por falta de recursos realmente y por propia falta de capacidad dentro de de del propio docente como tal entonces ya lo tenemos y yo diría que es como lo lo más lo más innovador que hemos logrado hacer". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 32)

"hay diferentes metodologías usted escoja quiere algo cualitativo quiere algo cuantitativo usted escoja que quiere hacer no en aquel en aquel nos dijeron no tiene que ser cualitativo y yo cualitativo por qué porque el que daba el curso era de cualitativo entonces no sé lo sentí bien forzado". (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 43)

En la programación didáctica no se hace referencia directa sobre las creencias y concepciones de la profesora en relación con los procesos formativos. En esa línea, en sus declaraciones la profesora reconoce que la formación pedagógico-didáctica le ha permitido mejorar sus prácticas, al tener acceso a conocimiento actualizado sobre la enseñanza. Asimismo, valora positivamente estos procesos formativos, concibiéndolos como una capacitación continua necesaria en su desarrollo profesional.

Según MARCELO (2022), en la sociedad del conocimiento, la formación docente debe ser concebida como un continuum que se prolonga a lo largo de toda la vida



profesional. Las creencias expresadas por la profesora están en consonancia con esta visión de la necesidad de un desarrollo profesional continuo para mejorar las prácticas de enseñanza.

II. NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

La Profesora Principiante C muestra un pensamiento didáctico enfocado en búsqueda de mejoras técnicas y prácticas para optimizar su labor educativa, lo que evidencia un nivel de reflexión técnica, según se describe en el diario reflexivo y análisis de caso. Los aspectos narrativos se centran en describir acciones, mientras los cognitivos se orientan al análisis de aspectos técnicos para potenciar el aprendizaje. En cuanto a los metacognitivos, manifiesta incipiente toma de conciencia sobre procesos de pensamiento propios.

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Aspectos narrativos: Descripción de actividades implementadas
"discutir algunos problemas prácticos y cómo aplicar los conceptos" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 3)
"Parecían muy interesados y participativos" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 4)
- Aspectos cognitivos: Análisis de necesidades de los estudiantes
"Parecían tener dificultades para seguir el ritmo" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 4)
"Explorar la posibilidad de implementar proyectos de innovación en conjunto" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 6)
- Aspectos metacognitivos: Toma de conciencia sobre necesidad de mejora
"Creo que podría haber explicado algunos de los conceptos más claramente" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 5)
"Siempre hay margen para mejorar" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 6)

La planificación didáctica de la Profesora Principiante C contempla aspectos narrativos, cognitivos y metacognitivos incipientes. En sus escritos describen acciones para promover el aprendizaje (Jao, 2020), manifiesta procesos de observación y análisis para mejorar (McDonald & Khna, 2019), así como toma de conciencia sobre su laboral docente (Latorre, 2005).

La Profesora Principiante C muestra en su diario reflexivo y análisis de caso, un pensamiento didáctico enfocado en la búsqueda de mejoras para su labor docente, desde un nivel de reflexión técnica (McDonald & Kahn, 2019). Describe acciones para promover aprendizajes (Jao, 2020) que denotan procesos narrativos. Manifiesta observación y análisis de necesidades de los estudiantes (McDonald & Kahn, 2019), como aspectos cognitivos. Y toma conciencia sobre su quehacer y áreas de oportunidad (Latorre, 2005), lo que denota inicios en componentes metacognitivos. Si bien plantea mejoras prácticas, su discurso aún no profundiza en un cuestionamiento más amplio sobre la enseñanza (Larriee,

2000). Esto evidencia el camino que le queda por recorrer en su desarrollo profesional docente.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Aspectos narrativos: Descripción de temas abordados
"Comenzamos discutiendo los conceptos básicos de la hidrostática y cómo se relacionan con la ingeniería civil" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 2)
"La importancia de la evaluación formativa y del uso de instrumentos como las rúbricas" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 8)
- Aspectos cognitivos: Pregunta planteada sobre cálculo de presiones
"Una pregunta muy interesante sobre cómo calcular la presión en un punto específico dentro de un fluido" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 3)
"Adaptarse y experimentar con diferentes enfoques pedagógicos" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 10)
- Aspectos metacognitivos: Reconocimiento de necesidad de mayor claridad en explicaciones
"Creo que podría haber explicado algunos de los conceptos más claramente y con más detalle" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 5)
"Siempre hay margen para mejorar" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 14)

La Profesora Principiante C aborda los contenidos desde un enfoque técnico. En sus escritos, describe los temas tratados (McDonald & Kahn, 2019) que denotan procesos narrativos. Manifiesta observación y análisis de dudas sobre conceptos (Latorre, 2005), como aspectos cognitivos. Además, toma conciencia sobre la necesidad de mejorar la claridad en sus explicaciones (Jao, 2020), lo que denota inicios en componentes metacognitivos.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- Aspectos narrativos: Descripción de dinámicas implementadas
"Pasamos a discutir algunos problemas prácticos" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 3)
"Explorar la posibilidad de implementar proyectos de innovación en conjunto" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 6)
- Aspectos cognitivos: Análisis de cambios metodológicos
"La metodología de enseñanza de la Profesora Maylin a lo largo de su trayectoria" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 10)
"Destaco su incorporación de actividades como exposiciones de los estudiantes" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 10)
- Aspectos metacognitivos: Toma de conciencia sobre necesidad de mejorar estrategias didácticas

"Creo que podría haber utilizado más ejemplos prácticos" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 5)

"Siempre hay margen para mejorar" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 14)

La Profesora Principiante C experimenta con diferentes estrategias de enseñanza. En sus escritos describe actividades realizadas (McDonald & Kahn, 2019) que evidencian aspectos narrativos. Manifiesta observación y evaluación de su quehacer (Jao, 2020), como componentes cognitivos. Además reconoce oportunidades de mejora en su labor docente (Latorre, 2005), lo que involucra aspectos metacognitivos.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- Aspectos narrativos: Descripción de instrumentos utilizados

"[He] comprendido el valor de la evaluación formativa y del uso de instrumentos como las rúbricas" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 8)

"Siempre hay margen para mejorar la evaluación" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 14)
- Aspectos cognitivos: Reconocimiento de evolución en concepción de evaluación

"Es posible que haya creído en la importancia de la evaluación tradicional al principio, pero luego haya comprendido el valor de la evaluación formativa y del uso de instrumentos como las rúbricas." (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 8)
- Aspectos metacognitivos: Identificación de posible incoherencia

"Podría generar cierta incoherencia" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 12)

"podemos mejorar en la implementación de estrategias de enseñanza colaborativa. Sería beneficioso promover espacios regulares de intercambio y reflexión pedagógica, donde compartamos nuestras experiencias y aprendamos unos de otros. Además, podríamos explorar la posibilidad de implementar proyectos de innovación en conjunto, donde podamos diseñar metodologías y evaluaciones más alineadas con las necesidades de nuestros estudiantes. El trabajo en equipo y el intercambio de ideas nos permitirían fortalecer nuestras prácticas docentes y brindar una educación de mayor calidad." (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 14)

"se podría buscar una evaluación más alineada con los enfoques pedagógicos utilizados". (Profesora Principiante C, Análisis del caso, párr. 12)

En cuanto a la evaluación, la Profesora Principiante C manifiesta procesos narrativos al describir herramientas consideradas (McDonald & Kahn, 2019). Asimismo, evidencia componentes cognitivos al analizar cambios en su percepción del tema (Jao, 2020). Por otra parte, demuestra inicios metacognitivos al cuestionar cierta disparidad encontrada (Latorre, 2005).

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Aspectos narrativos: Descripción de participación de estudiantes
"Pasamos a discutir algunos problemas prácticos" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 3)
"Parecían muy interesados y participativos" (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 4)
- Aspectos cognitivos: Reconocimiento de necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes
"Parecían tener dificultades para seguir el ritmo" (Profesora Principiante C, diario reflexivo, párr. 4)
- Aspectos metacognitivos: Toma de conciencia sobre importancia de considerar características de los estudiantes
"... siempre hay margen para mejorar." (Profesora Principiante C, análisis del caso, párr. 6)

En cuanto al rol del estudiante, los escritos dan cuenta de procesos narrativos al describir su intervención (McDonald & Kahn, 2019). Asimismo, denota componentes cognitivos al analizar sus necesidades (Latorre, 2005). Además, implica inicios metacognitivos al valorar conocer sus particularidades (Jao, 2020).

III. TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- La profesora comparte la programación didáctica con los estudiantes para mostrar los contenidos de la sesión.
- Indica que en la sesión se abordará la unidad de medición de flujo.
- Señala que el próximo examen evaluará cálculos como la evapotranspiración.
- La profesora muestra en el aula virtual el contenido de medición de flujo que se abordará.
- Indica las instrucciones en el aula virtual para las tareas y evaluaciones.
- Aclara la fecha del próximo examen y su valoración.

De acuerdo con las teorías en acción identificadas a partir de la observación de clase y las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, la Profesora Principiante C suele presentar una planificación didáctica organizada y alineada con los contenidos desarrollados en las sesiones de clase. Comparte dicha planificación con los estudiantes, les muestra en ella los temas específicos de cada sesión y el contenido que se evaluará en los exámenes. Los estudiantes confirman que la mayoría de los docentes presentan una programación, aunque en algunos casos antiguos no concuerda totalmente con el desarrollo real de las clases.

"Bueno, en muchas de las clases sí tienen una planificación y la envían al inicio de dar las clases del periodo, otros no lo hace pero es la mínima cantidad de profesores que no la presentan". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 15).

"En relación a eso bueno, en lo personal siento que a veces los ingenieros de mayor edad por decirlo así son muy buenos desempeñándose en su materia, explicando dando pues la cátedra de la clase, pero a veces, creo que sí está ese factor que tal vez no actualicen su conocimiento". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 24).

Lo encontrado en la observación de clase y en las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal concuerda con lo planteado por la Profesora Principiante C en la descripción de la asignatura de su programación didáctica, donde indica que presentará a los estudiantes la planificación completa durante la primera semana de clases, hará uso sistemático del aula virtual para compartir materiales y mantener informados a los estudiantes sobre las actividades evaluativas. Asimismo, en su análisis del caso ficticio se muestra reflexiva al plantear estrategias para mejorar la planificación del docente descrito en el caso.

En resumen, tanto las teorías declaradas por la Profesora Principiante C como sus teorías en acción evidencian que suele presentar una planificación didáctica organizada y alineada con el desarrollo de las clases, siendo coherente también con el análisis reflexivo que realizó sobre la planificación en el caso ficticio propuesto. Los estudiantes confirman que, en general, la profesora proporciona y sigue dicha planificación, lo cual también pudo constatar en la observación de su clase.

Desde el punto de vista teórico, estos hallazgos confirman los planteamientos de Díaz Barriga (2019), quien afirma que "resulta indispensable que el profesor realice una planeación para cada unidad o secuencia temática del programa del curso con la finalidad de prever, organizar y coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje" (p.32). En esa línea, Iborra y Izquierdo (2010) señalan que compartir la planificación didáctica con los estudiantes al inicio del ciclo "favorece el conocimiento mutuo de intenciones y expectativas" (p. 234).

Sin embargo, Pimienta (2012) advierte que en ocasiones existe una discrepancia entre la planificación formal del docente y la implementación real en el aula, recomendando mayor coherencia, tal como se observa precisamente en el desempeño de esta profesora. Por su parte, Porlán (2017) destaca la importancia de que el profesor realice una autoevaluación reflexiva que le permita mejorar sus prácticas de planificación, tal como lo demuestra la Profesora Principiante C en su análisis del caso ficticio.

Partiendo de lo anterior, es posible afirmar que la Profesora Principiante C evidencia sólidas competencias en la categoría de planificación, tanto en sus teorías declaradas como en la acción, siendo organizada, comunicativa con sus estudiantes y autocrítica para optimizar sus prácticas de enseñanza. El principal desafío sería incrementar el uso de recursos tecnológicos actualizados en su planificación y ejecución, tal como lo sugieren Izquierdo y Perales (2022).

En conclusión, en términos de Alicia de Alba (2021), la Profesora Principiante C demuestra una planificación didáctica acorde a los principios del humanismo crítico, al mostrar claridad en los propósitos de aprendizaje pero a la vez apertura para incorporar mejoras y recursos digitales que potencien la participación activa de los estudiantes como sujetos. En ese sentido, se recomienda reconocer sus buenas prácticas de planificación didáctica e incentivar la actualización metodológica mediante comunidades de aprendizaje docente.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- La profesora indica que en la clase se verán contenidos sobre medición de flujo y cálculo de evapotranspiración.

- Destaca que los errores más frecuentes en exámenes previos están relacionados con el coeficiente de cultivo y precipitación efectiva.
- Los estudiantes consideran que algunos profesores no actualizan sus conocimientos sobre nuevas metodologías.
- Indica que en la clase los estudiantes calcularán evapotranspiración y requerimientos de riego.
- Aclara que esos contenidos estarán en el próximo examen.
- Proporciona datos históricos para que los estudiantes realicen los cálculos.

Respecto a los contenidos, las teorías en acción revelan que la Profesora Principiante C aborda temas alineados con su planificación y con utilidad práctica para la disciplina de los estudiantes, quienes valoran la articulación de teoría y práctica. Sin embargo, estos señalan que algunos docentes no actualizan metodologías ni uso de software especializado, aspecto en el que la profesora podría reforzarse para optimizar la pertinencia de los contenidos, como ella misma sugiere en su análisis del caso ficticio.

"Yo siento que nosotros como facultad de ingeniería tenemos poco acceso a software especializados porque la ingeniería es muy amplia". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 25).

"Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 40).

En línea con su programación didáctica, la Profesora Principiante C desarrolla contenidos prácticos para la disciplina de sus estudiantes, evidenciando conocimiento de los errores frecuentes para enfatizar en ellos, tal como también lo analiza en el caso ficticio. No obstante, podría optimizar la integración de software actualizados, según sugieren los estudiantes y como la propia docente señala en su diario al reflexionar sobre cómo innovar el uso de TIC en contenidos abstractos de su materia.

En síntesis, las teorías declaradas y en acción muestran que la Profesora Principiante C aborda contenidos prácticos y alineados con los objetivos de su planificación, siendo conocedora de las dificultades más frecuentes de sus estudiantes para enfatizar en ellos, en coherencia con el análisis que realiza de ese aspecto en el caso ficticio.

Estos hallazgos reafirman los postulados de Campos (2007), sobre la importancia de que los contenidos de aprendizaje sean significativos para la vida real de los estudiantes y permitan la transferencia efectiva de conocimientos. Asimismo,

Perales et al. (2022) señalan como aspecto clave la articulación entre contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza técnica y científica.

Pese a lo anterior, Bañales et al. (2020) plantean que, para una educación superior de calidad, no solo deben abordarse contenidos disciplinares actualizados sino también el manejo de las TIC por parte de los estudiantes. En ese sentido, tanto el análisis del caso ficticio como las sugerencias de los propios estudiantes apuntan a la necesidad de que la Profesora Principiante C integre más contenidos sobre software especializados.

Por consiguiente, en esta categoría la docente muestra importantes fortalezas en cuanto a la pertinencia y utilidad práctica de los contenidos para la formación de los estudiantes, siendo un aspecto perfectible la mayor incorporación de herramientas tecnológicas como parte integral de esos contenidos, para una mejor preparación profesional.

Como afirma Edith Litwin (2008), este proceso de actualización y enriquecimiento de los contenidos debe entenderse como una tarea continua que requiere espacios de formación docente, intercambio de experiencias y reflexión pedagógica colectiva. En ese marco, el siguiente paso sería generar redes de colaboración para que la Profesora Principiante C pueda diseñar estrategias concretas de integración efectiva de contenidos digitales en sus cursos.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- La profesora indica que proporcionará datos históricos para que los estudiantes realicen los cálculos prácticos.
- Comparte con los estudiantes manuales y materiales seleccionados para facilitar el aprendizaje de los contenidos.
- Los estudiantes requieren más uso de software actualizados en las metodologías.
- Señala las dificultades más frecuentes en exámenes previos para enfatizar en ellos.
- Recurre a manuales y material didáctico para facilitar el aprendizaje de los contenidos.

En cuanto a la metodología, las teorías en acción halladas revelan que la Profesora Principiante C recurre a prácticas activas para la resolución de problemas, proporciona recursos de apoyo y vincula los contenidos con la realidad profesional, en coherencia con su programación y análisis del caso ficticio. No obstante, emergen como aspectos de mejora la integración de estrategias didácticas mediadas por TIC y el uso de software especializados, conforme sugieren los estudiantes para un mejor aprendizaje de contenidos complejos.

"Creo que a veces uno como estudiante se acostumbra a las metodologías de los ingenieros porque muchos de ellos, dan dos o tres clases de la misma rama". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 47)

"Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 40)

Si bien la Profesora Principiante C hace uso de estrategias activas y recursos físicos de apoyo, su diario y la sugerencia de los estudiantes apuntan a la necesidad de innovar hacia metodologías mediadas por TIC, más acordes al contexto actual. Precisamente, en el análisis del caso ficticio, la docente es autocrítica con las limitadas competencias digitales del profesor descrito, por lo que podría aplicar esa reflexión para su propio desarrollo metodológico con base tecnológica.

En conclusión, las teorías declaradas y en acción indican que la Profesora Principiante C recurre a métodos activos, proporciona apoyos físicos para facilitar el aprendizaje y establece vinculación de los contenidos con la práctica profesional. Sin embargo, surge la necesidad de fortalecer estrategias didácticas digitales y manejo de software especializados, en correspondencia con las recomendaciones de los propios estudiantes.

Desde el plano teórico, estos resultados reafirman los principios de Romero y Quesada (2014) sobre la importancia de las metodologías activas y el aprendizaje basado en problemas reales de la disciplina. No obstante, tal como plantea Marquès (2021), la situación actual requiere docentes competentes en el uso educativo de las TIC y en el diseño de actividades de aprendizaje con soporte digital.

En efecto, los estudiantes de la Profesora Principiante C reclaman mayor presencia de software actualizados en las metodologías de enseñanza, y la propia docente reflexiona en su diario sobre la pertinencia de innovar en ese aspecto, por lo que se evidencia una brecha digital que debe abordarse para la mejora. Precisamente, Gunawardena (2019) plantea un modelo de "pedagogía conectivista" centrada en el manejo de información y comunicación mediados por tecnología.

Por lo tanto, se requiere el diseño de estrategias formativas que permitan a la Profesora Principiante C desarrollar mayor experticia en la aplicación efectiva de

metodologías soportadas en TIC y en recursos digitales, para dar respuesta a las demandas actuales del contexto educativo.

En esa línea, y retomando los aportes de Alicia de Alba (2021), dicha formación docente debe enfocarse no solo en la adquisición instrumental de habilidades digitales, sino en la reflexión profunda sobre cómo integrar críticamente esas herramientas al servicio de un aprendizaje transformador, dialógico y emancipatorio de los estudiantes.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- La profesora indica el valor del examen, las instrucciones para las evaluaciones y muestra en el aula virtual donde encontrar esa información.
- Señala la fecha y contenido del próximo examen.
- Los estudiantes perciben la evaluación de algunos docentes como poco clara en sus criterios y forma de calificación.
- Indica el valor del examen, que será práctico y de cálculo de ejercicios específicos.
- Informa fecha y contenidos del examen 2.
- Especifica que el examen evaluará cálculos de evapotranspiración, coeficientes e cultivo y requerimientos de riego.

En cuanto a la evaluación, las teorías en acción halladas señalan que la Profesora Principiante C comunica formalmente los criterios y valoración, emplea el aula virtual para compartir instrucciones y fechas de entrega, siendo organizada en ese aspecto, al igual que en sus declaraciones teóricas y análisis del caso ficticio. No obstante, los estudiantes expresan cierta percepción de ambigüedad y falta de transparencia en la evaluación de algunos docentes, por lo que la retroalimentación a los educandos es un área de optimización para la profesora.

"Yo creo que eso dependen el ingeniero que brinda la clase, porque hay ingenieros que no, nos dan nada de rubricas, de como ellos califican los trabajos, tareas o los exámenes". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 54)

"Pues eso depende de la retroalimentación, por hay maestros que por lo general solo nos dan las notas, y nos señalan cuales están malas o buenas, pero no brindan la retroalimentación como mejorar las que están malas". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 61)

Si bien la Profesora Principiante C es formal y organizada para comunicar criterios de evaluación, tal como lo corrobora la observación y sus declaraciones teóricas, los señalamientos de los estudiantes apuntan a la necesidad de mejorar la claridad

de esos criterios y sobre todo los procesos posteriores al examen, es decir en la retroalimentación y revisión conjunta de los resultados para reforzar el aprendizaje, tal como la propia docente sugiere prácticas formativas de ese tipo en su análisis del caso ficticio.

Las teorías declaradas y en acción de la Profesora Principiante C en materia de evaluación señalan que comunica formalmente criterios, ponderaciones e instrucciones a los estudiantes de manera organizada. No obstante, desde la percepción de los propios educandos, es necesario mejorar la claridad, transparencia y procesos de retroalimentación pos-evaluación.

Desde la perspectiva teórica, estos hallazgos reafirman las pautas que plantean Brown y Abeywickrama (2010), en el sentido de comunicar por adelantado al estudiante los criterios de evaluación como parte de una estrategia propedéutica en la evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, Boud y Falchikov (2007) enfatizan que la evaluación debe visualizarse como un proceso cíclico, en el cual la retroalimentación efectiva posterior al examen es igual de importante para orientar a los alumnos.

En efecto, si bien la observación y declaraciones de la Profesora Principiante C dan cuenta de su formalidad para informar sobre la evaluación, desde la percepción de los propios estudiantes se evidencian aún vacíos en la claridad de ciertos criterios y sobre todo en los procesos de revisión y retroalimentación posterior, que son claves para reorientar y fortalecer sus aprendizajes, tal como plantea Alonso (2007).

Consecuentemente, para alcanzar un nivel superior en esta categoría, la Profesora Principiante C debe reforzar las estrategias para brindar mayor transparencia en torno a los indicadores de desempeño esperados y, especialmente, enriquecer cualitativamente las dinámicas de retroalimentación y recapitulación después de las evaluaciones sumativas en la asignatura.

Como afirma Castillo Arredondo (2002), ese proceso de retroalimentación configura una vía privilegiada de comunicación pedagógica entre docente y estudiante que, gestionado con pertinencia cultural y sensible a las necesidades de ambas partes, se convierte en una poderosa herramienta de mejora que dinamiza y eleva la calidad de los aprendizajes logrados.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Los estudiantes perciben que ciertos profesores no actualizan sus conocimientos sobre nuevas metodologías de enseñanza.
- Requieren mayor uso de software especializados para un aprendizaje más efectivo.

- Se ven obligados a "piratear" softwares para realizar actividades asignadas.

Sobre el rol del estudiante, las teorías en acción encontradas señalan que los alumnos de la Profesora Principiante C tienen disposición para asumir un papel activo en su aprendizaje, pero perciben cierta resistencia de parte de algunos docentes para incorporar metodologías y tecnologías emergentes que potencien ese rol. Incluso, los educandos se ven forzados a recurrir a programas no licenciados para cumplir con ciertas tareas, por falta de accesibilidad a software actualizados en su facultad.

"Opino al respecto que hay clases de mucha dificultad y bastantes contenidos y muchas veces uno se ve orillado hasta piratear los softwares para poder desarrollar las actividades que solicitan los ingenieros". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 40)

"Yo diría que en un 80% los profesores de ingeniería evalúan los contenidos, porque ya tienen bien planificado lo que quieren evaluar, no se enfocan tanto si aprendió bien, sino que en el mismo ejercicio uno tiene que darse cuenta de donde esta la trampa o el fallo". (Profesora Principiante C, grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 59)

No hay referencias directas sobre esta categoría en el resumen de observación. Sería deseable que la profesora promoviera mayor participación activa de los estudiantes, así como el uso de software actualizados.

Aunque no se hace explícito en la observación, las declaraciones de los propios estudiantes apuntan a la necesidad de que la Profesora Principiante C considere estrategias para empoderar más su rol protagónico en el proceso educativo, específicamente, incorporando herramientas tecnológicas que sean significativas para su aprendizaje, tal como ella misma sugiere frente al caso ficticio, donde es autocrítica sobre las limitaciones manifestadas por el docente descrito para aprovechar positivamente las TIC en función de una mayor participación de los educandos.

En síntesis, si bien no emerge del resumen de la observación, las declaraciones literales de los estudiantes revelan la necesidad de fortalecer su rol protagónico dentro del proceso educativo, específicamente dotándoles de herramientas tecnológicas actualizadas que agreguen valor a su aprendizaje, según su propia demanda manifiesta.

Desde el punto de vista teórico, estas percepciones reafirman el paradigma del aprendizaje activo y la "Pedagogía Crítica" que reivindican el papel del estudiante como sujeto central en la construcción de saberes, tal como exponen autores



como Freire (2012). Asimismo, Gros y Lara (2009) destacan la relevancia de aprovechar positivamente las TIC para potenciar esa participación activa de los educandos en entornos digitales de aprendizaje contemporáneos.

En esta línea, Pérez et al. (2016) enfatizan en los riesgos de que algunos docentes continúen aplicando un modelo de enseñanza tradicional vertical, resistiéndose a aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para el empoderamiento y mayor compromiso de los alumnos con su aprendizaje. Este parece ser el caso manifestado por los estudiantes de la Profesora Principiante C.

Consecuentemente, resulta necesario que la docente reflexione sobre estos señalamientos e implemente acciones concretas para incorporar herramientas digitales significativas que potencien positivamente el rol protagónico de los estudiantes en la asignatura, tal como ella misma sugiere frente al caso hipotético sometido a su consideración.

Retomando los aportes de Julio Cabero (2007), ello solo será posible sobre la base de un cambio profundo en la cultura docente que consolide su identidad como mediadora y facilitadora de procesos activos de aprendizaje, sensible a las demandas y recursos propios de las nuevas generaciones en red.

IV. CONTRASTE ENTRE LAS TEORÍAS DECLARADAS, PENSAMIENTO DIDÁCTICO Y TEORÍAS EN ACCIÓN DE LA PROFESORA PRINCIPIANTE C

Categorías de análisis	Teorías declaradas	Pensamiento didáctico y nivel de reflexión	Teorías en acción
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Utiliza el sílabo y la bibliografía como guía para la planificación. - Considera las competencias que se deben desarrollar. - Busca alineación con la realidad profesional.	- Analiza críticamente la planificación docente en el caso hipotético, sugiriendo estrategias para su mejora. - Muestra autocrítica y apertura para optimizar su propia planificación.	- Comparte la planificación didáctica con los estudiantes. - La muestra en el aula virtual. - Indica contenidos y fechas de evaluaciones.
Contenidos	- Prioriza contenidos vinculados a competencias profesionales. - Ha mejorado en focalizarse en lo esencial eliminando contenidos de relleno. - Reconoce la necesidad de mayor uso de software especializados.	- Es crítica con las limitaciones tecnológicas del docente del caso hipotético para un adecuado manejo de contenidos. - Reflexiona en su diario sobre cómo integrar contenidos mediados por TIC.	- Aborda contenidos prácticos sobre cálculos y mediciones. - Los vincula con la aplicación profesional. - No siempre hay acceso a software actualizados según los estudiantes.
Metodología	- Aprendizaje basado en problemas y proyectos. - Busca implementar cambios para alinear evaluaciones con esa metodología.	- Autocrítica por no haber concretado aún todos los ajustes metodológicos planeados. - Valora positivamente la integración de metodologías mediadas por TIC que observa en el caso	- Proporciona manuales y material de apoyo para contenidos.- - Recurre a casos prácticos y proyectos según los estudiantes.- - Requieren más software

Categorías de análisis	Teorías declaradas	Pensamiento didáctico y nivel de reflexión	Teorías en acción
		hipotético.- En su diario reflexiona sobre estrategias para innovar con uso de TIC.	actualizados en las metodologías.
Evaluación	- Emplea rubricas y diversifica instrumentos de evaluación.- Busca alineación con objetivos de aprendizaje y perfil profesional.	- Reconoce importancia de la retroalimentación posterior a las evaluaciones.- Crítica en el caso hipotético la falta de alineación entre metodologías y evaluación del docente descrito.	- Comunica criterios de evaluación formalmente. - No siempre hay claridad en todos los criterios según los estudiantes.- Requieren más retroalimentación después de las evaluaciones.
Rol del estudiante	- No hay referencias explícitas.	- Es autocrítica con las limitadas competencias digitales del docente del caso hipotético para potenciar la participación estudiantil.	- Los estudiantes requieren mayor uso de software especializados para un mejor aprendizaje.- Se ven obligados a obtener programas sin licencia para realizar tareas asignadas.

9.1.6 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Filosofía

9.1.6.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Experimentado G

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Experimentado G

TEORÍAS DECLARADAS

Categoría Planificación

- Evaluación del periodo anterior
- Revisión de actividades efectivas
- Contextualización según grupo de estudiantes
- Diagnóstico inicial
- Presentación de la programación

El Profesor Experimentado G declara que al planificar realiza una evaluación del periodo anterior para identificar qué actividades le resultaron efectivas, además considera el contexto y características de cada grupo de estudiantes, lo cual le permite hacer una contextualización de la planificación. Indica que dedica una semana para hacer un diagnóstico inicial y presentar la programación a los estudiantes, creando expectativas sobre el curso.

"bueno eh primero el programa saber conocer el programa estar informado de las actualizaciones que vaya sufriendo sobre todo para no resultar repetitivo verdad eh luego evalúo hago una evaluación del periodo anterior siempre la hago para ver qué actividades me resultaron efectivas y cuáles pues menos efectivas porque estas van a variar de acuerdo a los grupos también verdad" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"me planteo también a nivel personal qué es lo que pretendo teniendo en cuenta el contexto en el que está viviendo cada grupo de jóvenes verdad" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"me hace pensar, yo pienso que el conocimiento disciplinar es el que se refiere fundamentalmente a la ciencia específica en que uno se ha especializado" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 3).

"me parece que el rol que van adquiriendo los estudiantes es un rol proactivo, digo porque el va se involucra en la lectura, hace análisis, escucha opiniones, a través de los debates y a partir de ahí hace, sus propias interpretaciones y construye ideas" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 3).

En la programación didáctica se observa que el Profesor Experimentado G plantea una evaluación diagnóstica inicial para identificar los conocimientos previos de los estudiantes y una evaluación al final del periodo.

Se evidencia congruencia entre lo que declara el Profesor Experimentado G en las entrevistas y lo que plantea en la programación didáctica. Reconoce la importancia de contextualizar la planificación didáctica considerando las características de los estudiantes, además de partir de una evaluación del periodo anterior y realizar un diagnóstico inicial. Promueve un rol proactivo del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

El análisis de las teorías declaradas por el Profesor Experimentado G respecto a la planificación didáctica revela que parte de una evaluación previa y un diagnóstico inicial para contextualizar su programación a las necesidades de los estudiantes, promoviendo su participación activa. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Anijovich y Cappelletti (2019), quienes destacan la importancia de un diseño flexible de la enseñanza que permita ajustes a partir de la evaluación docente y la heterogeneidad de los estudiantes. Asimismo, Finkel (2008) señala que el diagnóstico inicial permite adecuar la enseñanza a los saberes previos y necesidades de los alumnos. El Profesor Experimentado G declara y evidencia en su práctica elementos clave de una planificación didáctica situada y flexible.

Categoría Contenidos

- Organización de lo simple a lo complejo
- De lo conocido a lo desconocido
- Secuenciación progresiva
- Relación con contexto y experiencias de los estudiantes

El Profesor Experimentado G declara organizar los contenidos de manera progresiva, partiendo de nociones básicas e ideas previas de los estudiantes para introducir conceptos más complejos. Busca establecer relaciones entre los contenidos y el contexto y experiencias de vida de los alumnos.

"lo llevo ubicando a la filosofía como un modo de saber dentro de esos modos de saber que ellos traen verdad" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"luego me parece importante una vez que ubicamos a la filosofía como un saber frente a todos los saberes que maneja un grupo el grupo humano" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"me parece importante partir de los despresaberes verdad que ellos traen de los saberes populares que ellos traen verdad" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 3).

"les estamos ayudando y apoyando su autoestima, lo que queremos es desarrollar pensamiento crítico, un pensamiento crítico requiere de un ambiente tranquilo" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 8).

En la programación didáctica se plantean contenidos que van desde conceptos básicos e introductorios hasta otros más complejos y especializados. Se presentan tres unidades temáticas principales. En la primera unidad, se aborda el origen de la filosofía, desde el pensamiento prefilosófico hasta la filosofía clásica. Se describen los objetivos específicos, como caracterizar el pensamiento prefilosófico, identificar los factores que propician el surgimiento del pensamiento griego y revisar las ideas principales de filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles.

En la segunda unidad, se analiza la fundamentación filosófica de la realidad y el conocimiento, a través de la relación entre filosofía del lenguaje, gnoseología, lógica y epistemología. Los contenidos incluyen la relación entre lenguaje y realidad, teoría del conocimiento, lógica y su aplicación en el pensamiento científico y filosófico, así como la importancia del conocimiento filosófico y científico en la sociedad actual.

En la tercera unidad, se valoran las distintas dimensiones del ser humano a partir de la reflexión antropológica, axiológica, ética y política. Se busca reconocer en la filosofía una herramienta para comprender la naturaleza humana, contrastar axiología, ética y moral, analizar la bioética como un reto contemporáneo y valorar las teorías filosófico-políticas en el mundo actual.

Se aprecia congruencia entre las teorías declaradas durante las entrevistas y la programación didáctica en relación a una progresión de los contenidos de lo simple a lo complejo, partiendo de las ideas previas de los estudiantes. El Profesor Experimentado G declara la importancia de vincular los contenidos al contexto de los alumnos.

El análisis revela que el Profesor Experimentado G organiza los contenidos de forma progresiva, lo cual concuerda con Ausubel (2002) sobre el aprendizaje significativo, donde es clave partir de los conocimientos previos de los alumnos. Asimismo, relaciona los contenidos con las experiencias y contexto de los estudiantes, elemento esencial del aprendizaje situado según Díaz Barriga (2005).

Se evidencia un enfoque constructivista en la selección y organización de contenidos por parte del docente.

Categoría Metodología

- Método mayéutico
- Preguntas generadoras
- Trabajo individual y grupal
- Exposición magistral interactiva
- Debates
- Combinación inductivo-deductivo

El Profesor Experimentado G declara emplear principalmente el método mayéutico de Sócrates, a través de preguntas generadoras que promueven la participación de los estudiantes. También utiliza trabajo individual, grupal y exposición magistral de manera interactiva. Promueve los debates en clase y combina métodos inductivos y deductivos.

"Fundamentalmente la mayéutica me enamoró de de la forma en que Sócrates eh interactuaba con su interlocutores verdad partiendo de la pregunta" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 18).

"luego este yo diría que me apunto más hacia modelos constructivistas verdad eh por ejemplo para mí el enfoque de los aprendizajes significativos de migosky para mí es un referente cla clave sí" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 43).

"Sería un un método digamos inductivo una mezcla de inducción deducción verdad" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 18).

"siento yo que comienzan a formar actitud crítica, entonces no es como yo me comporto ante las redes sociales, sino como esclavizan, entonces esa reflexión y debate es hacia donde lo quiero llevar" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 8).

En cuanto a la metodología, se proponen diferentes enfoques para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incluyen el contrato de aprendizaje, que fomenta el aprendizaje autónomo; el método expositivo o lecciones magistrales para la transmisión de conocimientos; el aprendizaje cooperativo, que promueve la interacción entre los estudiantes; el estudio de caso, que permite analizar situaciones concretas; el aprendizaje basado en problemas, que involucra a los estudiantes en la resolución de situaciones problemáticas; y la resolución de ejercicios y problemas. En la programación didáctica se proponen actividades basadas en preguntas, debates, trabajo individual y grupal.

Las teorías declaradas se alinean con la programación didáctica, evidenciando un enfoque constructivista, donde prima la participación activa del estudiante, el debate y la combinación de métodos inductivo-deductivos. La metodología declarada por el Profesor Experimentado G se sustenta en el constructivismo social de Vigotsky (2009), donde el aprendizaje se genera en interacción con otros, y el método mayéutico de Sócrates para promover el pensamiento crítico. Se orienta hacia un aprendizaje activo y situado. Integra aportes del cognitivismo como los aprendizajes significativos. Su enfoque ecléctico y flexible denota una adecuada integración de fundamentos pedagógicos-didácticos.

Categoría Evaluación

- Evaluación para ordenar y sistematizar ideas
- Retroalimentación al docente
- Evaluación continua
- Coevaluación
- Autoevaluación
- Evaluación flexible y contextualizada

El Profesor Experimentado G concibe la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes ordenen y sistematicen sus aprendizajes, también representa una retroalimentación para el docente sobre su práctica. Plantea una evaluación continua, con participación de los alumnos a través de coevaluación y autoevaluación. Promueve flexibilidad y contextualización de la evaluación.

"trato de ser bastante ecléptico verdad eh no soy de de riguroso examen sí eh yo aplico solamente dos pruebas objetivas a lo largo del periodo" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 25).

"trato también desde ser muy variado más mucha actividad mucha actividad que es la que más carga tiene en cuanto puntaje no" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 25).

"la evaluación para mi es como una extensión del aprendizaje" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 10).

"el examen también me permite a mi tomar decisiones, recordaba que ayer se los decía, a ellos lamentablemente la nota es para ustedes, pero en realidad a quien debería de calificar el examen es a mí" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 10).

En la programación didáctica se plantean evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. Las teorías declaradas verbalmente se alinean con las escritas mediante la programación didáctica, denotando un enfoque de evaluación

formativa y continua, que retroalimenta tanto al estudiante como al docente. Integra evaluación por pares y autoevaluación.

En cuanto a la evaluación, se proponen diversas formas de evaluación para medir el progreso y el logro de los objetivos. Se incluyen exámenes escritos, informes de investigación en trabajo grupal, controles de lectura, elaboración de esquemas, representación teatral, debates, ensayos, disertaciones y guías de trabajo. Estas herramientas permiten evaluar el conocimiento teórico, la investigación, la comprensión y la capacidad de argumentación de los estudiantes.

La perspectiva del Profesor Experimentado G se sustenta en una evaluación auténtica, situada y continua, acorde a Anijovich (2019), que retroalimenta el aprendizaje y la práctica docente. Promueve la participación activa del estudiante en la evaluación mediante estrategias como la coevaluación, elemento clave en la evaluación formativa según Santos Guerra (2003). Su enfoque flexible y contextualizado se orienta a una valoración comprensiva y significativa de los aprendizajes.

Categoría Rol del Estudiante

- Estudiante proactivo
- Participación activa
- Intercambio de ideas
- Construcción de conocimiento
- Pensamiento crítico
- Cuestionamiento e indagación

El Profesor Experimentado G promueve un rol activo y proactivo del estudiante, donde participe intercambiando ideas, construyendo conocimiento y desarrollando pensamiento crítico mediante el cuestionamiento y la indagación.

"yo les doy seguimiento, También a nivel de aula en la experiencia directa. Para mí el centro es el estudiante" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 8).

"siento yo que comienzan a formar actitud crítica, entonces no es como yo me comporto ante las redes sociales, sino como esclavizan, entonces esa reflexión y debate es hacia donde lo quiero llevar" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 8)

"el estudiante demanda de nosotros una preparación sí" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 34).

"me parece que el rol que van adquiriendo los estudiantes es un rol proactivo" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 3).

En la programación didáctica se plantean actividades que requieren participación activa del estudiante. Lo declarado en las entrevistas por el Profesor Experimentado G concuerda con la programación didáctica, evidenciando la promoción de un rol activo del alumno en la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y en su proceso formativo, en línea con el paradigma socioconstructivista.

La perspectiva del profesor se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget y Vigotsky que concibe al estudiante como constructor de su conocimiento. Promueve el aprendizaje activo y autónomo según planteamientos de Freire. Favorece el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante en interacción con sus pares. Su enfoque pedagógico promueve un rol protagónico del alumno en su proceso formativo.

Categoría Concepciones y Creencias sobre la Formación Pedagógico-didáctica

- Reflexión sobre la práctica docente
- Ordenar ideas pedagógicas
- Actualización pedagógica
- Integración de tecnologías
- Comunidades de aprendizaje

El Profesor Experimentado G valora positivamente su formación pedagógico-didáctica por fomentar la reflexión sobre su práctica y el ordenamiento de sus ideas pedagógicas. Reconoce la necesidad de actualización pedagógica continua y de integración de tecnologías. Promueve las comunidades de aprendizaje entre docentes.

"me permitió ordenar muchas cosas fundamentalmente me ayudó fijate un ensayo que escribimos en el curso que se era era una reflexión precisamente en la línea que tú estás trabajando no mi ser docente" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"la investigación y las comunidades de aprendizaje" (Profesor Experimentado G, entrevista semiestructurada, párr. 45).

"la formación en investigación es clave, es que, si no lo hacemos, no vamos a cambiar, sobre todo y sobre todo la mejora en la práctica docente" (Profesor Experimentado G, entrevista a profundidad, párr. 21).

Se evidencia que el Profesor Experimentado G valora positivamente la formación pedagógico-didáctica por su aporte a la reflexión y organización de su práctica. Promueve la actualización pedagógica y las comunidades de aprendizaje docente.



La perspectiva del profesor concuerda con Schön (1992) sobre la importancia de la reflexión para mejorar la práctica docente y con Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica entre docentes. Valora el desarrollo profesional docente continuo en aspectos pedagógicos y tecnológicos. Su enfoque denota disposición para mejorar su práctica pedagógica.



ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO Y NIVEL DE REFLEXIÓN

El Profesor Experimentado G muestra un pensamiento didáctico enfocado principalmente en el nivel técnico de reflexión, con algunos elementos del nivel práctico, según la clasificación de Larrivee (2020). Esto se evidencia en su énfasis en la búsqueda de soluciones instrumentales y estrategias para hacer la clase más interesante y lograr el aprendizaje, aunque también expresa cierta preocupación por comprender las causas del rechazo hacia la filosofía. En términos generales, su discurso integra aspectos narrativos, al describir acciones implementadas en el aula, aspectos cognitivos sobre el análisis de causas y efectos, y pocos aspectos metacognitivos sobre la revisión crítica de supuestos personales.

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A) Aspectos narrativos:

- Seleccionó autores modernos para presentar una filosofía aplicada al mundo real
- Diseñó actividades individuales, grupales y debates para involucrar a los estudiantes

B) Aspectos cognitivos:

- Revisó la planificación periódica para mejorar el proceso de enseñanza
- Analizó causas de la alta reprobación en la clase de filosofía

C) Aspectos metacognitivos:

- Reconoció la necesidad de concientizar sobre la importancia de la filosofía
- Reflexionó sobre el desafío de innovar ante la visión negativa de la filosofía

En cuanto a la planificación didáctica, el profesor integra aspectos narrativos al describir acciones concretas implementadas en la selección de contenidos y actividades para promover el aprendizaje de la filosofía de modo contextualizado y significativo. Asimismo, expresa aspectos cognitivos sobre el análisis de problemas como la alta reprobación, y pocos aspectos metacognitivos sobre la necesidad de transformar supuestos arraigados que conciben la filosofía como irrelevante. Estos hallazgos se alinean con su nivel técnico-práctico de reflexión docente, según la conceptualización de Ulanoff et al. (2020).

A) Aspectos narrativos.- *"Hemos hecho una selección de autores modernos cuyos aportes nos ayudan a cumplir nuestro propósito de presentar un filosofía que tiene una aplicación real en el mundo real que a los y las estudiantes les toca vivir" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10); "hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados*

en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10).

B) Aspectos cognitivos.- *"Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar y si las actividades seleccionadas eran las más adecuadas para lograr nuestro objetivo" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 8); "Esto implica un trabajo de concientización con todas las carreras que ofrecen en las universidades y con el personal docente que se dedica a la enseñanza de este saber tan importante para la humanidad" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17).*

C) Aspectos metacognitivos.- *"intentar acercar esas formas de pensar al pensar filosófico, que se caracteriza por ser reflexivo y crítico, no es tarea fácil dado que significa asumir la misión liberadora que Platón deja claramente establecida en el Mito de la caverna" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 16); "Esta experiencia deja muchas reflexiones, entre ellas y quizá la más importante, es el desafío de continuar innovando un espacio de aprendizaje que, siendo clave en la formación de los futuros profesionales universitarios, no ha sido considerado como tal" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17).*

El análisis revela un énfasis en soluciones técnicas sobre selección de contenidos y actividades de aprendizaje, con algo de reflexión sobre causas e implicaciones profundas, lo cual concuerda con su nivel técnico-práctico de pensamiento didáctico según la literatura revisada. Esto se asemeja parcialmente a la orientación socio-crítica y liberadora que declara en las teorías explicitadas, por lo que se requeriría más activación de procesos metacognitivos sobre supuestos personales para alcanzar coherencia entre sus teorías declaradas y en uso (Ulanoff et al., 2020). En esa línea, algunos autores plantean la necesidad de desarrollar comunidades de aprendizaje docente que promuevan el cuestionamiento colectivo de supuestos tácitos, para avanzar a niveles críticos de reflexión sobre la enseñanza (Farrell & Bennis, 2013).

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

A) Aspectos narrativos:

- Agrupó los temas en 3 unidades: Saber y Filosofía, Filosofía del hombre y Filosofía del conocimiento
- Seleccionó material de lectura y audiovisual para ilustrar mejor los temas

B) Aspectos cognitivos:

- Analizó que enseñar la filosofía como historia del pensamiento no da resultados

- Reconoció la necesidad de una filosofía general para acercar a los estudiantes al filosofar crítico

C) Aspectos metacognitivos:

- Cuestionó supuestos sobre la poca relevancia de la filosofía en distintas carreras
- Reflexionó sobre la misión liberadora de la filosofía según Platón

En términos de contenidos, el profesor muestra aspectos narrativos sobre la organización temática y selección de materiales, aspectos cognitivos de análisis conceptual sobre el tipo de filosofía a enseñar, y algunos aspectos metacognitivos sobre el cuestionamiento de creencias limitantes sobre la disciplina. Esto refleja su nivel técnico-práctico de reflexión docente, de acuerdo con la propuesta de Van Manen (2016).

A) Aspectos narrativos.- *"Hemos hecho una selección de material de lectura y material videográfico con el fin de ilustrar mejor los temas" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 12); "Por lo anterior, hemos hecho una selección de autores modernos cuyos aportes nos ayudan a cumplir nuestro propósito de presentar una filosofía que tiene una aplicación real en el mundo real que a los y las estudiantes les toca vivir" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10).*

B) Aspectos cognitivos.- *"Estamos plenamente convencidos de que enseñar filosofía, como historia del pensamiento europeo, no da resultados, es más, ello aumenta el rechazo de quienes se acercan por primera vez a esta área del saber" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 9); "Nos hemos convencido de que la tarea de una filosofía general es acercar al estudiante al filosofar, sin descuidar, claro está, datos históricos que pueden ser útiles para ese propósito" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 9).*

C) Aspectos metacognitivos.- *"Esto implica un trabajo de concientización con todas las carreras que ofrecen en las universidades y con el personal docente que se dedica a la enseñanza de este saber tan importante para la humanidad" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17); "intentar acercar esas formas de pensar al pensar filosófico, que se caracteriza por ser reflexivo y crítico, no es tarea fácil dado que significa asumir la misión liberadora que Platón deja claramente establecida en el Mito de la caverna" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 16).*

En cuanto a los contenidos el análisis muestra un pensamiento técnico-práctico sobre selección y organización de temas, con algo de reflexión sobre el tipo de

filosofía a enseñar y el cuestionamiento de supuestos limitantes. Esto se asemeja parcialmente a la orientación crítica y liberadora que declara en su marco teórico, por lo que sería deseable más activación de procesos metacognitivos de los docentes y las comunidades educativas para alcanzar niveles críticos de reflexión (Ulanoff et al., 2020; Farrell & Bennis, 2013).

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

A) Aspectos narrativos:

- Implementó actividades individuales, grupales, debates y discusiones plenarias
- Diseñó interpretación de textos para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje

B) Aspectos cognitivos:

- Buscó estrategias para hacer la clase más interesante y dinámica
- Analizó formas de evaluación para mejorar los resultados de aprendizaje

C) Aspectos metacognitivos:

- Cuestionó supuestos sobre las causas del rechazo hacia la filosofía
- Reflexionó sobre el desafío de innovar ante la visión negativa de la asignatura

En cuanto a la metodología, se aprecia un énfasis en soluciones técnicas, con algo de cuestionamiento sobre causas e implicaciones profundas, lo que refleja el nivel técnico-práctico de reflexión docente por parte del Profesor Experimentado G. Esto difiere parcialmente del enfoque socio-crítico que declara, por lo que sería valioso promover más espacios de reflexión colectiva para activar procesos metacognitivos sobre supuestos tácitos que obstaculizan prácticas educativas transformadoras.

A) Aspectos narrativos.- *"Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de [...] de hacer una reflexión filosófica desde América Latina" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10); "Por lo anterior, hemos hecho una selección de autores modernos cuyos aportes nos ayudan a cumplir nuestro propósito de presentar una filosofía que tiene una aplicación real en el mundo real que a los y las estudiantes les toca vivir" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10).*

B) Aspectos cognitivos.- *"Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar y si las actividades seleccionadas eran las más adecuadas para lograr nuestro objetivo" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 8); "Esto implica un trabajo de concientización con todas las carreras que ofrecen en las*

universidades y con el personal docente que se dedica a la enseñanza de este saber tan importante para la humanidad" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17).

C) Aspectos metacognitivos.- *"Esta experiencia deja muchas reflexiones, entre ellas y quizá la más importante, es el desafío de continuar innovando un espacio de aprendizaje que, siendo clave en la formación de los futuros profesionales universitarios, no ha sido considerado como tal" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17); "intentar acercar esas formas de pensar al pensar filosófico, que se caracteriza por ser reflexivo y crítico, no es tarea fácil dado que significa asumir la misión liberadora que Platón deja claramente establecida en el Mito de la caverna" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 16).*

El Profesor Experimentado G integra aspectos narrativos sobre acciones implementadas en el aula para motivar a los estudiantes, aspectos cognitivos sobre el análisis de estrategias de enseñanza y evaluación, y algunos aspectos metacognitivos sobre el cuestionamiento de supuestos tácitos sobre las causas del rechazo hacia la filosofía. Esto se corresponde con su nivel técnico-práctico de reflexión docente, tal como plantea McDonald (2019).

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

A) Aspectos narrativos:

- Implementó una serie de actividades de trabajo individual y grupal
- Diseñó debates y discusiones plenarias para la interpretación de textos

B) Aspectos cognitivos:

- Analizó la necesidad de revisar formas de evaluar los aprendizajes
- Buscó estrategias para reducir la alta reprobación en la clase

C) Aspectos metacognitivos:

- Cuestionó supuestos sobre las causas de la alta reprobación en filosofía
- Reflexionó sobre la importancia de la filosofía en la formación profesional

Respecto a la evaluación se aprecia énfasis en soluciones técnicas, con algo de análisis y cuestionamiento crítico, correspondiente a un nivel técnico-práctico de reflexión docente según la literatura. Sería deseable mayor activación de procesos metacognitivos individuales y colectivos para que la evaluación se alinee más con el enfoque transformador que declara en su discurso.

Aspectos narrativos.- *"Igualmente nos ha sido útil una selección de material de lectura y material videográfico con el fin de ilustrar mejor los*

temas" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 12); "Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10).

Aspectos cognitivos.- "Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar y si las actividades seleccionadas eran las más adecuadas para lograr nuestro objetivo" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 8); "Esto implica un trabajo de concientización con todas las carreras que ofrecen en las universidades y con el personal docente que se dedica a la enseñanza de este saber tan importante para la humanidad" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17).

Aspectos metacognitivos.- "Esta experiencia deja muchas reflexiones, entre ellas y quizá la más importante, es el desafío de continuar innovando un espacio de aprendizaje que, siendo clave en la formación de los futuros profesionales universitarios, no ha sido considerado como tal" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17); "intentar acercar esas formas de pensar al pensar filosófico, que se caracteriza por ser reflexivo y crítico, no es tarea fácil dado que significa asumir la misión liberadora que Platón deja claramente establecida en el Mito de la caverna" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 16).

Respecto a la evaluación, el Profesor Experimentado G muestra aspectos narrativos sobre acciones de evaluación formativa, aspectos cognitivos de análisis de problemas como la alta reprobación, y algunos aspectos metacognitivos sobre el cuestionamiento de creencias limitantes en torno a la relevancia de la filosofía. Esto se vincula con un nivel técnico-práctico de reflexión docente, tal como señalan autores como Farrell y Ives (2015).

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

A) Aspectos narrativos:

- Implementó actividades grupales para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje
- Desarrolló debates y discusiones plenarias con participación de los alumnos

B) Aspectos cognitivos:

- Analizó la necesidad de estrategias para hacer la clase interesante
- Buscó mejorar la percepción de los estudiantes sobre la filosofía

C) Aspectos metacognitivos:

- Cuestionó supuestos sobre las causas del rechazo de los jóvenes hacia la filosofía
- Reflexionó sobre la misión de acercarlos al pensamiento filosófico crítico

El profesor evidencia un pensamiento técnico-práctico sobre participación activa y motivación, con algo de cuestionamiento crítico sobre causas profundas, correspondiente a los niveles de reflexión expuestos en la literatura revisada. Sería valioso impulsar más reflexión colectiva para que las concepciones sobre el rol del estudiante se alineen con el enfoque transformador que declara el docente.

Aspectos narrativos.- *"Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 10); "hemos diseñado una serie de actividades de trabajo individual y grupal, así como debates y discusiones plenarias e interpretación de textos" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 13).*

Aspectos cognitivos.- *"Consideramos necesaria la revisión de nuestras propuestas de enseñanza planteadas en la planificación periódica y a considerar con seriedad la formas de evaluar y si las actividades seleccionadas eran las más adecuadas para lograr nuestro objetivo" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 8); "Los comentarios de los y las estudiantes son bastante positivos y sostienen que se ha cambiado su percepción de la filosofía, pues le ven aplicación a la vida real" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 15).*

Aspectos metacognitivos.- *"intentar acercar esas formas de pensar al pensar filosófico, que se caracteriza por ser reflexivo y crítico, no es tarea fácil dado que significa asumir la misión liberadora que Platón deja claramente establecida en el Mito de la caverna" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 16); "Esta experiencia deja muchas reflexiones, entre ellas y quizá la más importante, es el desafío de continuar innovando un espacio de aprendizaje que, siendo clave en la formación de los futuros profesionales universitarios, no ha sido considerado como tal" (Profesor Experimentado G, diario reflexivo, párr. 17).*

En relación al rol del estudiante, el profesor integra aspectos narrativos sobre acciones para promover su participación activa, aspectos cognitivos sobre el análisis de estrategias motivacionales y percepciones de los jóvenes, y algunos aspectos metacognitivos sobre el cuestionamiento de supuestos que obstaculizan un acercamiento significativo de los estudiantes a la filosofía. Esto se asocia a un nivel técnico-práctico de reflexión docente, de acuerdo con Larrivee (2020).



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“El Caso: La Influencia de la Formación Pedagógica en el Pensamiento
Profesional de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de
Honduras”*

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez

TEORÍAS EN ACCIÓN

Categoría "Planificación"

- Sigue una clase bien estructurada, por unidades y actividades
- Inicialmente, priorizaba los contenidos sobre una planificación integral

Según los estudiantes, la planificación depende de cada docente, habiendo profesores que improvisan y otros que se ciñen al programa. En la observación de clase se aprecia una planificación detallada de unidades y actividades. Sin embargo, en el análisis de caso en el foro, el profesor admite que inicialmente priorizaba los contenidos sobre una planificación integral.

"La planificación depende de cada profesor, algunos improvisan y otros tienen todo listo" (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 15). Y detallada, por unidades y actividades

Durante la observación de clase realizada al Profesor Experimentado G se evidenció que el profesor muestra una planificación detallada de las unidades y actividades en la programación didáctica. Esto contrasta con lo expuesto en el análisis de caso en el foro, donde admite haber priorizado los contenidos al iniciar la docencia. Por su parte, los estudiantes coinciden en que existen diferencias entre los docentes en cuanto a la planificación, habiendo profesores que improvisan y otros que tienen todo listo y se ciñen al programa desde el inicio (Grupo focal estudiantes, Inf-1, párr. 15).

Lo anterior tiene congruencia entre sus teorías declaradas, donde manifiesta la importancia de planificar en función de competencias. Sin embargo, en el análisis del caso ficticio realizado en el foro, el profesor reconoce que inicialmente priorizaba los contenidos sobre una planificación integral (Profesor Experimentado G, Análisis de caso en foro, párr. 3), lo cual es entendible en los niveles iniciales del desarrollo profesional docente, donde se prioriza el dominio de los contenidos sobre el pensamiento didáctico (Feiman-Nemser, 2018).

Lo anterior evidencia una incongruencia entre la práctica actual observada, las teorías declaradas y lo revelado en el subtexto del análisis del caso, dada la priorización de los contenidos en contraste con la importancia que atribuye a contextualizar la planificación según las necesidades de los estudiantes. En ese sentido, es importante mantener la reflexión para seguir mejorando la planificación integral y el trabajo en equipo docente.

Esta discrepancia parece indicar una evolución en su pensamiento didáctico con la experiencia, pasando de un énfasis técnico en dominar los contenidos a una mayor preocupación por el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el análisis

de sus textos reflexivos revela que su nivel de reflexión sobre la planificación aún se sitúa principalmente en aspectos técnicos, sin una problematización profunda de supuestos y creencias subyacentes.

Sería importante que el profesor continúe desarrollando su pensamiento didáctico a través de la reflexión crítica, el contraste de perspectivas con otros docentes y la incorporación de referentes teóricos innovadores, para que sus creencias y teorías declaradas se consoliden y manifiesten plenamente en la acción. Sólo así podrá superar los niveles iniciales de improvisación y lograr una planificación situada que responda, de forma coherente y congruente, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Categoría "Contenidos"

- Agrupación de los temas en tres grandes unidades, siguiendo el programa oficial de Filosofía.
- Preocupación por los contenidos, su sistematización y la evaluación.
- Selección de material de lectura y material videográfico para ilustrar los temas y utilizar un lenguaje familiar y cercano.
- Enfoque en los contenidos, culminación de los mismos y preparación de los estudiantes para los exámenes.

El profesor narra cómo ha organizado y seleccionado los contenidos en su práctica docente. Analiza decisiones sobre la selección de materiales y el lenguaje para explicar los contenidos a los estudiantes. No se aprecia una reflexión profunda sobre sus concepciones y supuestos en torno a los contenidos de enseñanza. Tampoco surgen aspectos metacognitivos relacionados con esta categoría.

"Sin separarnos del programa oficial de filosofía, planteado por la UNAH, consideramos clave agrupar los temas en tres grandes unidades, Saber y Filosofía, Filosofía del hombre y Filosofía del conocimiento." (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 9)

"Me identifico con el momento en el que la profesora se preocupa por los contenidos y su sistematización, así como con la preocupación por la evaluación." (Profesor Experimentado G, Análisis del caso ficticio, párr. 5)

"Hemos hecho una selección de material de lectura y material videográfico con el fin de ilustrar mejor los temas, esto con el fin de cuidar que el lenguaje que utilicemos en nuestras explicaciones, sin caer en lo vulgar, resulte familiar y cercano a nuestros y nuestras interlocutores." (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 14)

"Creo que la profesora Maylin estaba centrada en los contenidos y en culminarlos, así como en preparar a los estudiantes para los exámenes." (Profesor Experimentado G, Análisis del caso ficticio, párr. 7)

Desde un enfoque sociocultural, los contenidos deben seleccionarse considerando su relevancia para comprender problemas del contexto y desarrollar el pensamiento crítico (Danielson, 2019). La ausencia de reflexión metacognitiva sobre las concepciones del docente en torno al conocimiento dificulta una resignificación de los contenidos (Day, 2021). Para avanzar es clave que el profesor contraste sus supuestos con otros docentes e incorpore perspectivas teóricas críticas sobre el currículum.

La reflexión del profesor sobre los contenidos se sitúa principalmente en un nivel técnico, centrándose en aspectos de selección y organización, sin una problematización profunda. Como señalan Porlán y Rivero (2021), es necesario que el docente cuestione el currículo oficial y los supuestos sobre el conocimiento escolar, para orientar los contenidos hacia la formación de ciudadanos críticos y la transformación social.

Es importante que el profesor trascienda el nivel técnico y desarrolle una reflexión crítica sobre las finalidades y criterios de selección de contenidos, dialogando con diversas perspectivas teóricas y otros actores educativos. Esto puede contribuir a orientar los contenidos hacia fines transformadores.

Categoría "Metodología"

- Utilización de material de lectura y material videográfico.
- Diseño del espacio pedagógico basado en Ellacuría.
- Admira la capacidad para mejorar estrategias de enseñanza y evaluación

El profesor narra la utilización de materiales didácticos y el diseño de su práctica según Ellacuría. Analiza decisiones sobre el uso de materiales y el enfoque metodológico contextualizado a Latinoamérica. No emergen reflexiones profundas sobre concepciones y supuestos propios respecto a la metodología, tampoco se evidencian aspectos metacognitivos al respecto.

"Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina"
(Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 11)

"Admiro su capacidad crítica para mejorar, sistematizar y progresar en sus estrategias de enseñanza y evaluación." (Profesor Experimentado G, Análisis de caso ficticio, párr. 9)

La reflexión del profesor sobre la metodología se sitúa principalmente en un nivel técnico, sin una problematización profunda sobre las concepciones de enseñanza-aprendizaje subyacentes. Tal como plantean Danielson (2019) y Montecinos (2021), es necesario que el docente reflexione críticamente sobre sus teorías

implícitas para fundamentar decisiones metodológicas coherentes con perspectivas transformadoras.

La ausencia de aspectos metacognitivos dificulta que el profesor tome conciencia y reevalúe sus propias concepciones sobre la metodología de enseñanza. Según Porlán y Rivero (2021), esto requiere incorporar referentes teóricos críticos y contrastar ideas con otros docentes, para problematizar las propias creencias e identificar incoherencias. Sólo así puede orientarse la práctica metodológica hacia una formación emancipadora de los estudiantes.

Sería importante que el profesor avance de la reflexión técnica a una reflexión crítica sobre las concepciones personales que guían sus decisiones metodológicas, para que éstas sean coherentes con una educación liberadora y transformadora. Esto implica un proceso colaborativo y dialógico de problematización e innovación metodológica.

Categoría "Evaluación"

- Cambios en la evaluación y efectos positivos.
- Análisis de estrategias de evaluación.

El profesor narra algunos cambios realizados en la evaluación y sus efectos positivos. Analiza decisiones sobre estrategias de evaluación sin una problematización profunda de sus supuestos al respecto. No se aprecian aspectos metacognitivos ni una reflexión sobre sus propias concepciones de la evaluación.

"los resultados obtenidos en las evaluaciones son satisfactorios, se ha reducido el alto índice de reprobación que esta asignatura ha registrado" (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 15)

"Admiro su capacidad (...) para mejorar (...) sus estrategias de (...) evaluación." (Profesor Experimentado G, Análisis de caso ficticio, párr. 9)

El profesor muestra una reflexión técnica sobre la evaluación, describiendo cambios y analizando decisiones sin una problematización profunda. Como señala Montecinos (2021), es necesario que el docente reflexione críticamente sobre los supuestos detrás de sus prácticas evaluativas.

La ausencia de aspectos metacognitivos dificulta al profesor revisar sus propias concepciones sobre la evaluación y su rol en el aprendizaje de los estudiantes (Porlán y Rivero, 2021). Desde una visión emancipadora, la evaluación debe orientarse al desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje.

Para avanzar es clave incorporar referentes teóricos críticos sobre evaluación formativa e innovación evaluativa (Moreno Olivos, 2020). Además, se requiere

contrastar ideas con otros docentes para tomar conciencia y transformar concepciones sobre la evaluación.

Categoría "Rol del Estudiante"

- Describe la participación e interés de los estudiantes.
- Analiza la importancia de involucrar a los estudiantes.

El profesor narra la participación e interés de los estudiantes en las actividades. Analiza la importancia de involucrarlos sin una reflexión profunda sobre sus supuestos respecto al rol del estudiante. No se evidencian aspectos metacognitivos ni una problematización de sus concepciones sobre el aprendizaje.

"hemos sido testigos de como la gran mayoría se preocupa por hacer sus trabajos de la mejor manera posible" (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 15)

"hemos diseñado una serie de actividades (...) pues nuestro propósito es involucrar en la medida de lo posible a cada estudiante y comprometerlo con su propio aprendizaje" (Profesor Experimentado G, Diario reflexivo, párr. 14)

El profesor muestra una reflexión técnica sobre el rol del estudiante, narrando su participación y analizando estrategias para involucrarlos, sin una problematización profunda desde una perspectiva crítica (Danielson, 2019). La ausencia de metacognición dificulta una revisión de sus concepciones sobre el aprendizaje y cómo concibe al estudiante (Porlán y Rivero, 2021).

Al avanzar a una reflexión crítica, el profesor podría cuestionar el rol tradicional del estudiante e incorporar perspectivas teóricas como el aprendizaje situado y el construccionismo, para transformar prácticas hacia una formación participativa y emancipadora. Esto implica contrastar ideas con otros docentes y tomar conciencia de los supuestos personales sobre la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 56.- Contraste entre las teorías declaradas y las teorías en acción del Profesor Experimentado G

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación	- Evaluación periodo anterior - Diagnóstico inicial - Presentación programación	- Reflexión técnica - Mejora aspectos prácticos	- Priorizó contenidos inicialmente - Planificación detallada actual
Contenidos	- Progresión simple a complejo - Relación con contexto estudiantes - Conocimientos previos	- Enfoque técnico - No problematiza currículo	- Selección y organización - Preocupación por contenidos y evaluación
Metodología	- Método mayéutico - Trabajo grupal - Exposición magistral interactiva	- Reflexión sobre recursos didácticos - No sobre concepciones propias	- Uso de materiales didácticos - Diseño según propuesta
Evaluación	- Evaluación continua - Coevaluación - Retroalimentación	- Describe cambios y efectos - No problematiza supuestos	- Análisis de estrategias evaluativas - Cambios en la evaluación
Rol del estudiante	- Estudiante proactivo - Pensamiento crítico - Intercambio de ideas	- Reflexión técnica - No problematiza supuestos	- Participación e interés estudiantes - Involucramiento de estudiantes
Concepciones sobre conocimiento y aprendizaje	- Transmisión y construcción - Aprendizaje significativo - Rol activo estudiante	- Valora transmisión y construcción	- Diferencia conocimiento disciplinar y didáctico
Concepciones sobre formación pedagógica	- Reflexión sobre práctica - Actualización pedagógica - Comunidades de aprendizaje	- Valora positivamente - Abierto a mejora continua	- Permite ordenar ideas pedagógicas
Concepciones sobre	- Mejora de práctica docente	- Valora positivamente	- Importante para mejora de práctica

Categorías	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
investigación educativa	- Disposición a formarse	- Perfil investigador	

9.1.6.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Principiante N

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Principiante N

TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA "PLANIFICACIÓN"

- Considera el tiempo disponible y modalidad (presencial/virtual)
- Identifica nivel de conocimientos previos mediante prueba diagnóstica
- Selecciona contenidos clave basado en el plan de estudios y malla curricular
- Promueve autorregulación al socializar calendario de actividades desde el inicio
- Presenta una planificación detallada en la programación didáctica

El Profesor Principiante N declara concebir la planificación didáctica como un proceso que debe considerar el contexto, conocimientos previos y tiempo disponible, para seleccionar contenidos clave y promover la autorregulación en los estudiantes. Su programación didáctica evidencia una planificación sistemática y detallada acorde a lo declarado.

"tomo en cuenta también la dejar una una semana por cualquier cosa por motivos de internet o algún otro problema que pueda ocurrir en el campus virtual" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"tome en cuenta eso para ver qué modificación se puede hacer una planificación previa o no" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 12).

"mediante esa prueba diagnostica observo que nivel de conocimiento tienen los estudiantes" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 22).

"a nivel de cuestión de tiempo porque en mi caso desde el inicio socializo el calendario de actividades para que ellos vean las tareas, fechas, inclusive los temas por semana y demás actividades" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 23).

En relación a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el Profesor Principiante N menciona en la entrevista semiestructurada que toma en cuenta el tiempo disponible, si la modalidad será presencial o virtual, y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 10). Asimismo, indica que se basa en el plan de estudios y la malla curricular para seleccionar los contenidos clave que necesitarán los estudiantes en el futuro (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 12).

En la entrevista a profundidad, señala que realiza una prueba diagnóstica para identificar los conocimientos previos y, a partir de eso, decide cuánto tiempo dedicará a cada tema (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 22). Además, menciona que socializa el calendario de actividades desde el inicio para promover la autorregulación en los estudiantes (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 23).

En ese sentido, la programación didáctica presenta una planificación detallada que incluye competencias, contenidos por unidad, metodología, recursos didácticos, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación y bibliografía (Programación Didáctica, pp. 1-8). Se observa concordancia entre lo declarado en las entrevistas y lo planteado en la programación en cuanto a la importancia de considerar el contexto, nivel y tiempo disponible.

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que el Profesor Principiante N declara concebir la planificación didáctica como un proceso que debe considerar el contexto, conocimientos previos y tiempo disponible, para seleccionar contenidos clave y promover la autorregulación en los estudiantes. Su programación didáctica evidencia una planificación sistemática y detallada acorde a lo declarado. Sin embargo, sería recomendable profundizar en el diseño de situaciones didácticas centradas en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, tal como lo plantean Coll y Onrubia (2019) desde una perspectiva constructivista y sociocultural, respecto a la importancia de diseñar situaciones didácticas centradas en el aprendizaje activo y significativo. Asimismo, Bain (2011) enfatiza en la importancia de motivar el aprendizaje profundo mediante preguntas interesantes, contrastando puntos de vista y proponiendo aplicaciones útiles del conocimiento.

CATEGORÍA “CONTENIDOS”

- Se basa en el plan de estudios y la malla curricular para identificar contenidos clave
- Selecciona contenidos epistemológicos según el área de conocimiento
- Adapta los contenidos al contexto y carreras de los estudiantes
- Enfatiza en conceptos básicos fundamentales para la formación profesional
- Presenta dificultades cuando hay vacíos conceptuales en los estudiantes

El Profesor Principiante N declara basarse en el plan de estudios y la malla curricular para identificar contenidos clave de tipo epistemológico, que adapta al contexto y carreras de los estudiantes, enfatizando en conceptos básicos fundamentales para su formación profesional. Indica que encuentra dificultades

cuando existen vacíos conceptuales en los conocimientos previos de los estudiantes.

"generalmente son criterios epistemológicos" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 15).

"hay un vacío conceptuales que se necesitan reforzar y que muchas veces atrasan la planificación previa que uno tenía" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 17).

"Los contenidos para mí, creo que simplemente me dan como mi marco teórico, mi paradigma en el cual me indica cuales van a ser mis puntos centrales" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 19).

"hay una parte que se transmite, aunque sea pequeña, se da también la transmisión del conocimiento porque de una forma u otra hay que estarlo recordando" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 16).

La programación didáctica presenta los contenidos estructurados en 3 unidades, con temas y subtemas (Programación Didáctica, p. 2). Esto muestra coherencia con la importancia declarada de seleccionar contenidos clave para la formación profesional.

Se evidencia concordancia entre las teorías declaradas y lo planteado en la programación didáctica. Sin embargo, convendría profundizar en estrategias didácticas para activar conocimientos previos y subsanar vacíos conceptuales, tal como lo propone Ausubel (2002) con el aprendizaje significativo.

CATEGORÍA "METODOLOGÍA"

- Utiliza lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico
- Selecciona metodología según la unidad o contenido a desarrollar
- Emplea la lección magistral en las primeras unidades para presentar el marco teórico
- Usa aprendizaje cooperativo para que estudiantes se apoyen entre sí
- Recurre a aprendizaje basado en pensamiento crítico en unidades más avanzadas
- La programación didáctica detalla estrategias didácticas constructivistas y activas

El Profesor Principiante N declara emplear diferentes metodologías como lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico, seleccionándolas según la unidad o contenido a desarrollar. Utiliza la lección magistral al inicio para presentar el marco teórico, el aprendizaje cooperativo para que los estudiantes se apoyen, y el aprendizaje basado en pensamiento crítico en

unidades más avanzadas. La programación didáctica detalla estrategias didácticas constructivistas y activas.

"generalmente y para las primeras unidades yo utilizó en una clase magistral en la cual se explica de forma general... también aprendizaje basado en en pensamiento sobre todo pensamiento crítico" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 20).

"también cuestiones de estudio de casos, sobre todo de casos reales" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 23).

"Les motivo a participar con mucho compromiso y entusiasmo en el desarrollo de cada actividad de aprendizaje" (Programación Didáctica, p. 1).

La programación didáctica propone estrategias constructivistas y activas (Programación Didáctica, pp. 3-4), concordando con la variedad de metodologías declaradas por el profesor. Sin embargo, convendría profundizar en estrategias como la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, que promueven un rol más activo del estudiante, tal como lo plantean Bergmann y Sams (2012), Larmer et al. (2015) y Muntean (2011).

CATEGORÍA "EVALUACIÓN"

- Utiliza controles de lectura, mapas mentales, evaluación entre pares y ejercicios prácticos
- Selecciona instrumentos según extensión del texto o cantidad de estudiantes
- Emplea cuestionarios por requerimiento institucional y objetividad
- Realiza evaluación diagnóstica para detectar vacíos conceptuales
- Considera la evaluación como una medida de avance y progreso del estudiante
- Toma decisiones sobre tiempos de desarrollo de los temas a partir de resultados
- La programación didáctica detalla criterios y porcentajes para diversas actividades evaluativas

El Profesor Principiante N declara utilizar variadas técnicas e instrumentos de evaluación como controles de lectura, mapas mentales, evaluación entre pares, ejercicios prácticos y cuestionarios. Selecciona los instrumentos según características como la extensión del texto o cantidad de estudiantes. Realiza evaluación diagnóstica para detectar vacíos y considera la evaluación como una medida de avance que le permite tomar decisiones sobre la dedicación de tiempos por tema. La programación didáctica presenta criterios y porcentajes detallados para diversas actividades evaluativas.

"también utilizó evaluación entre pares" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 31).

"ejercicios prácticos que hay eh ejercicios por ejemplo de evaluación normal a nivel de argumentación lógica, compuertas lógicas, circuitos lógicos, etc." (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 35).

"Creo que nos ayuda para poder planificar, si hay algún cambio que hacer... decisiones que me ha tocado tomar por ejemplo es brindar una clase extra vía Zoom, para los estudiantes que ocupan reforzamiento" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 25).

La programación didáctica presenta criterios y porcentajes de evaluación detallados para diversas actividades. Esto muestra concordancia con la variedad de instrumentos declarada. No obstante, Brown y Abeywickrama (2021) plantean la importancia de alinear las evaluaciones con resultados de aprendizaje de diferentes niveles cognitivos.

Categoría "Rol del Estudiante"

- Considera al estudiante como protagonista en la construcción de su aprendizaje
- Destaca la importancia de una comunicación abierta con los estudiantes
- Promueve el pensamiento crítico, la reflexión y el cuestionamiento en los estudiantes
- Motiva a los estudiantes a aplicar los conocimientos en situaciones cotidianas
- Valora los aportes y opiniones de los estudiantes en las discusiones grupales
- La programación didáctica plantea estrategias que promueven un rol activo del estudiante

El Profesor Principiante N declara concebir al estudiante como protagonista en la construcción de su aprendizaje, por lo que promueve el pensamiento crítico, la reflexión y la aplicación de conocimientos mediante estrategias como discusiones grupales donde valora sus aportes. Destaca la comunicación abierta con los estudiantes. La programación didáctica plantea estrategias que promueven un rol activo del estudiante. Sin embargo, sería recomendable enfatizar en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aula invertida para potenciar aún más ese protagonismo.

"estamos en esa interacción eh simplemente como mediador no solamente como depositante del hit de contenido de los estudiantes" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 63).

"para mayor desarrollo de ellos sobre todo y en este caso también para mí como docente" (Profesor Principiante N, entrevista semiestructurada, párr. 63).

"mi intención como docente, no es simplemente transmitir una historia de la filosofía, sino que ello filosofen por sí mismos" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 16).

"Atrévete a pensar por sí mismo" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 23).

La programación didáctica propone estrategias activas y participativas, pero se podría potenciar más el rol protagónico del estudiante según lo planteado por Hernández (2017) y Pagès y Reverte (2019).

CATEGORÍA "CONCEPCIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE"

- Reconoce diferencias entre conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico
- Considera que el conocimiento se construye, con una parte que se transmite
- Ve al estudiante como protagonista en la construcción del conocimiento
- Promueve que los estudiantes generen sus propios conocimientos y aprendizajes
- Valora aplicar los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana

El Profesor Principiante N declara reconocer diferencias entre el conocimiento disciplinar y el didáctico. Concibe que el conocimiento se construye, con una parte que se transmite. Visualiza al estudiante como protagonista en la construcción del conocimiento. Promueve que generen sus propios conocimientos y aprendizajes, aplicables a situaciones cotidianas. Estas concepciones se alinean con un enfoque constructivista que, según Coll (2007), plantea que el estudiante es un constructor activo de sus conocimientos y los docentes deben propiciar esa construcción.

"el conocimiento disciplinar, es el conocimiento en sí mismo de una disciplina o de una carrera en específico y la cuestión del conocimiento didáctico es como voy a enseñar, o como transmitir o a construir ese conocimiento disciplinar" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 15).

"En ese sentido me refiero a que por ejemplo hay un plan de estudio, en el cual concretamente tengo que adaptarme a ese plan de estudios, en el cual van a haber precisamente ciertos conceptos generales por decirlo así, no quiero mencionar esta palabra pero que, por fuerza tienen que ir allí y en ese sentido por ejemplo, conceptos propios de la lógica, como inferencias, regla lógica, circuito lógico, son términos que dentro de ese paradigma tienen que por fuerza enseñárseles a los estudiantes, y que por lo menos los comprendan para que puedan usar esos conceptos a lo largo de su vida profesional" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 19).

Estas concepciones se enmarcan en un paradigma constructivista que otorga un rol activo al estudiante en la construcción de aprendizajes significativos, tal como lo plantea Coll (2007). Sin embargo, se podría profundizar en estrategias para promover un aprendizaje más colaborativo.

CATEGORÍA "CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA"

- Reconoce que la formación pedagógico-didáctica incide en su enfoque de enseñanza
- A raíz de esa formación, ha incorporado contenidos multimedia a sus clases
- Considera importante las capacitaciones sobre inclusión y diversidad de estudiantes
- Valora positivamente la formación pedagógico-didáctica recibida para su práctica docente
- Le interesa seguir participando en procesos de formación pedagógico-didáctica

El Profesor Principiante N declara que la formación pedagógico-didáctica ha incidido en su enfoque de enseñanza, incorporando contenidos multimedia en sus clases. Valora positivamente esa formación por sus aportes a su práctica docente, en temas como inclusión y diversidad de estudiantes. Manifiesta interés en seguir participando en procesos de formación pedagógico-didáctica. Estas concepciones evidencian una actitud abierta al desarrollo profesional docente. Sin embargo, según Marcelo y Vaillant (2013), es necesario que esa formación promueva la reflexión crítica sobre la propia práctica para generar cambios.

"sobre todo por los nuevos enfoques y estar actualizado, también creo que ha influido y aportado positivamente para mi práctica, por ejemplo en la parte de enseñar, ahorita me ha tocado enseñar lógica matemática a un no vidente, entonces tuve que investigar como enseñar a estas personas" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 35).

"Por supuesto que me interesaría recibir formación sobre investigación educativa y si es con usted mucho mejor" (Profesor Principiante N, Entrevista a Profundidad, párr. 35).

El profesor evidencia disposición para seguir formándose, lo cual resulta esencial, pero debe enfocarse en promover la reflexión crítica sobre su práctica, tal como plantean Marcelo y Vaillant (2013).

NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

El Profesor Principiante N muestra un pensamiento didáctico que se encuentra entre un nivel técnico y práctico de reflexión. Se observan aspectos narrativos

donde describe situaciones vividas en el aula, así como algunos procesos cognitivos de búsqueda de soluciones. Sin embargo, se percibe una reflexión aún incipiente sobre las implicaciones éticas y sociales de su práctica docente.

Según la clasificación de Larrivee (2020), los niveles iniciales de reflexión docente se caracterizan por una focalización en aspectos técnicos y prácticos de la enseñanza, buscando soluciones a problemas concretos en el aula. En niveles superiores se desarrolla una perspectiva crítica que cuestiona las propias suposiciones y una conciencia de las dimensiones sociales y éticas de la práctica docente.

De modo similar, Feiman-Nemser (2008) plantea que los profesores principiantes atraviesan etapas donde inicialmente se centran en sobrevivir en el aula y dominar destrezas básicas de enseñanza, para luego avanzar hacia una enseñanza más student-centered y una integración de lo académico con lo personal y social.

En consonancia, el pensamiento didáctico del Profesor Principiante N se enfoca bastante en resolver problemas prácticos del aula, a través de soluciones técnicas como extender plazos de entrega. Pero no profundiza mayormente en un análisis crítico sobre cómo sus decisiones evaluativas podrían estar reproduciendo lógicas culturales más amplias asociadas a la corrupción y al conformismo.

CATEGORÍA “PLANIFICACIÓN”

Aspectos narrativos:

- Describe la diversidad de edades y actitudes de la población estudiantil.
- Relata problemas derivados de la pandemia, como deserción o abandono.

Aspectos cognitivos:

- Análisis de deficiencias en el proceso de enseñanza virtual.
- Búsqueda de soluciones técnicas como dar más tiempo para entrega de actividades.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexión sobre la necesidad de cambiar estrategias y metodologías para evitar actos de corrupción académica.
- Preguntas sobre qué estrategias serían más idóneas dado el contexto social.

En su descripción de la planificación didáctica se observan principalmente aspectos narrativos, donde relata las características de la población estudiantil y problemas vividos durante la pandemia. Esto representa el componente experiencial de la reflexión docente (Ulanoff et al., 2020).

También hay algunos aspectos cognitivos, al analizar deficiencias en la enseñanza virtual y plantear soluciones técnicas puntuales. Sin embargo, se echan de menos procesos metacognitivos más profundos sobre las implicaciones éticas y sociales de promover cambios en las estrategias evaluativas.

"Es evidente, que algunos de los problemas que se presentaron se derivan del estado actual de pandemia" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 10).

"En ese sentido, como docente coloqué como prioridad dos opciones: darle más tiempo para la entrega de actividades que forman parte de la evaluación sumativa o asignarle 0% con la observación que no se presentó" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 11).

"Que haya más conversatorios, debates o capacitaciones exclusivamente a docentes. De esa manera, fomentar el intercambio de experiencias, metodologías e incluso bibliografía o recursos pedagógicos" (Profesor Principiante N, análisis del caso ficticio, párr. 14).

"opino que son importantes las pruebas diagnósticas para revisar una programación didáctica y analizar si es necesario modificar algo o no, acordé a la población estudiantil" (Profesor Principiante N, análisis del caso ficticio, párr. 15).

El pensamiento didáctico del Profesor Principiante N integra aspectos narrativos, cognitivos y algunos metacognitivos aún poco desarrollados. Se percibe una reflexión técnica sobre problemas puntuales más que una reflexión crítica profunda sobre las implicaciones éticas y sociales de su práctica (Larrivee, 2020). Esto se alinea con las primeras etapas de desarrollo profesional docente, donde se buscan soluciones técnicas sin cuestionar supuestos subyacentes (Feiman-Nemser, 2008). Un reto es integrar esta reflexión técnica con procesos metacognitivos más profundos, para alcanzar niveles superiores de pensamiento didáctico.

CATEGORÍA "CONTENIDOS"

Aspectos narrativos:

- Descripción de que la lógica matemática es fundamental para las ciencias.
- Relato de que es una clase de lógica específica para carreras técnicas.

Aspectos cognitivos:

- Selección de contenidos relevantes para el desarrollo de carreras técnicas (ingeniería, física, radiotecnología).
- Análisis sobre la importancia de la lógica matemática en esas carreras.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexión implícita sobre por qué la lógica matemática es relevante formativamente para esas carreras.
- Pensamiento tácito sobre cómo la lógica matemática contribuye al desarrollo de habilidades de razonamiento necesarias en carreras técnicas.

Al leer entre líneas, se intuye una intencionalidad en la selección de contenidos: desarrollar habilidades de razonamiento lógico-matemático aplicables a carreras técnicas. Esto implica procesos cognitivos sobre la relevancia formativa de esos contenidos, así como reflexiones tácitas sobre su contribución para esas carreras (Schön, 1992). Sin embargo, estos aspectos no están del todo explicitados, revelando una necesidad de expresar más claramente el pensamiento didáctico subyacente sobre los contenidos.

"Los conceptos que enseña la lógica han sido, son y serán fundamentales para cualquier conocimiento científico" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 8).

"En ese sentido, la población es diversa y además de presentar una actitud y aptitud diferente también es una población de diferentes edades" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 8).

Se intuye un pensamiento didáctico sobre los contenidos que no está completamente explicitado. El reto es expresar más clara y reflexivamente las decisiones curriculares y sus fundamentos formativos.

CATEGORÍA "METODOLOGÍA"

Aspectos narrativos:

- Descripción de estrategias implementadas ante problemas derivados de la pandemia.

Aspectos cognitivos:

- Análisis sobre cambiar metodologías para promover la honestidad académica.
- Búsqueda de estrategias idóneas para la población adulta.

Aspectos metacognitivos:

- Cuestionamiento implícito sobre si las estrategias evaluativas refuerzan prácticas corruptas normalizadas socialmente.
- Reflexión tácita sobre el modelamiento de comportamientos antiéticos en contextos de corrupción sistémica.

Se observan algunas narrativas sobre estrategias frente a la pandemia, pero también reflexiones más profundas sobre los mensajes éticos transmitidos por las

metodologías evaluativas. Esto apunta a una conciencia crítica sobre cómo las prácticas docentes pueden reproducir dinámicas sociales más amplias (Larrivee, 2020). Sin embargo, estas reflexiones podrían explicitarse más para evidenciar un pensamiento didáctico transformador.

"En ese sentido, como docente coloqué como prioridad dos opciones: darle más tiempo para la entrega de actividades que forman parte de la evaluación sumativa o asignarle 0% con la observación que no se presentó" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 11).

"opino que son importantes las pruebas diagnósticas para revisar una programación didáctica y analizar si es necesario modificar algo o no, acordé a la población estudiantil" (Profesor Principiante N, análisis del caso ficticio, párr. 15).

Se vislumbran interesantes reflexiones éticas y sociales que podrían explicitarse más en el discurso para evidenciar niveles más complejos de pensamiento didáctico sobre metodologías.

CATEGORÍA "EVALUACIÓN"

Aspectos narrativos:

- Descripción de estrategias para manejar la evaluación ante problemas derivados de la pandemia.

Aspectos cognitivos:

- Análisis sobre la necesidad de cambiar formas de evaluación para desincentivar el plagio y la deshonestidad académica.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexión implícita sobre cómo ciertos enfoques evaluativos podrían reforzar prácticas culturales de corrupción.
- Pensamiento crítico sobre la responsabilidad ética de transformar la evaluación para modelar la integridad.

En la evaluación se observan interesantes aspectos cognitivos y metacognitivos, analizando la necesidad de modificar las estrategias evaluativas para abordar problemas éticos y modelar la integridad académica. Esto representa un pensamiento didáctico emergente sobre las dimensiones axiológicas y la responsabilidad social de la evaluación para contrarrestar dinámicas culturales más amplias (Larrivee, 2020). Sin embargo, se requiere explicitar más esta conciencia crítica en pro de la transformación.

"En ese sentido, como docente coloqué como prioridad dos opciones: darle más tiempo para la entrega de actividades que forman parte de la evaluación sumativa o asignarle 0% con la observación que no se presentó" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 11).

*"Las preguntas claves serán ¿Cuáles estrategias son las más idóneas?
¿Qué metodologías pueden funcionar en una población estudiantil donde
son mayores de edad?" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 23).*

Se vislumbra un pensamiento didáctico crítico sobre evaluación que debe explicitarse más para evidenciar niveles superiores de reflexión docente comprometida con el cambio social.

CATEGORÍA "ROL DEL ESTUDIANTE"

Aspectos narrativos:

- Descripción de la diversidad de edades y actitudes de los estudiantes.
- Relato de problemas de algunos estudiantes derivados de la pandemia.

Aspectos cognitivos:

- Análisis sobre la frustración de estudiantes ante prácticas corruptas que quedan impunes.
- Interpretación de comportamientos no éticos como producto de un conformismo socialmente aprendido.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexión sobre la responsabilidad docente de motivar a los estudiantes honestos con recompensas.
- Pensamiento crítico sobre cómo contrarrestar los efectos culturales más amplios que promueven la deshonestidad.

Se evidencia una concepción del estudiante como sujeto influenciado por el contexto sociocultural, desde donde se explican conductas reprobables. También hay responsabilidad docente de implementar estrategias motivacionales y contraculturales para orientar a los estudiantes hacia la integridad (Larrivee, 2020). Esta conciencia crítica sobre la interrelación escuela-sociedad es positiva, pero se requiere mayor elaboración.

"hay algunos otros problemas que no necesariamente se derivan de dicha situación" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 10).

"Debido a que la sociedad hondureña está tan acostumbrada a situaciones de corrupción, es prácticamente un modus vivendi de muchos ciudadanos" (Profesor Principiante N, diario reflexivo, párr. 17).

Se reconoce la influencia sociocultural en el rol del estudiante, lo cual debe complementarse con estrategias docentes intencionadas para la formación ética desde el aula.

TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA "PLANIFICACIÓN"

- Planificación detallada considerando contexto y conocimientos previos
- Objetivos y actividades definidos desde el inicio
- Autorregula el aprendizaje al socializar la planificación
- Adapta la planificación según imprevistos

En la planificación, el profesor considera el contexto y realiza una planificación detallada, define objetivos y actividades desde el inicio, promueve la autorregulación al socializar el plan de trabajo y adapta los tiempos según imprevistos.

"me parece que está bastante bien planteado y sobre todo está bien organizado el orden de los temas porque en función como los temas van avanzando ah es tipo una escalera y está bien definida porque varios conocimientos eh previos eh son como reiterados o vistos de otras formas en temas posteriores que vemos". (Inf-2, Grupo Focal con estudiantes de Filosofía, párr. 16)

"Yo me identifico con el momento de las dudas en las primeras clases, ya que muchas veces un o una docente no sabe el tipo de población que tendrá su clase". (Profesor Principiante N, Análisis del caso, párr. 5)

La observación de clase evidencia una planificación enfocada en propiciar la reflexión y el debate entre estudiantes. El análisis del caso ficticio refleja la importancia de adaptar la planificación al contexto y a las características de los estudiantes. Los estudiantes afirman que la planificación del profesor está bien organizada y estructurada.

En la observación se aprecia una planificación orientada a generar reflexión y debate mediante preguntas e imágenes. Esto concuerda con la valoración positiva de los estudiantes sobre la organización de la planificación. Asimismo, en el análisis del caso ficticio se resalta la necesidad de adaptarse al contexto, lo cual tiene coherencia con la adaptación a imprevistos mencionada en las teorías declaradas.

Autores como Brown y Abeywickrama (2021) afirman que la planificación en la educación superior debe estar centrada en el aprendizaje activo de los estudiantes. Los hallazgos encontrados señalan una planificación que busca generar reflexión y debate, promoviendo la participación activa, lo cual concuerda con ese enfoque. Sin embargo, Contreras (2019) y Porlán (2017) plantean la necesidad de que el profesor reflexione críticamente sobre sus concepciones y supuestos al planificar. Si bien en este caso se aprecian aspectos positivos en la planificación, se requiere una reflexión más profunda sobre las propias creencias subyacentes al proceso de planificación didáctica.

CATEGORÍA "CONTENIDOS"

- Contenidos epistemológicos según el área de conocimiento
- Selecciona contenidos clave fundamentales
- Adapta los contenidos al contexto
- Presenta los contenidos de manera didáctica

El profesor selecciona contenidos epistemológicos fundamentales, los adapta al contexto de los estudiantes y los presenta de manera didáctica para facilitar la comprensión.

"sí no he tenido queja de lic. porque él ha sabido impartir la clase correctamente". (Inf-7, Grupo Focal con estudiantes de Filosofía, párr. 32)

"Los conceptos que enseña la lógica han sido, son y serán fundamentales para cualquier conocimiento científico". (Profesor Principiante N, Diario reflexivo, párr. 8)

En la observación de clase se abordan contenidos sobre la naturaleza de la realidad y del conocimiento. Por su parte, los estudiantes valoran positivamente la forma en que el profesor imparte los contenidos. En el análisis del caso ficticio se destaca la importancia de contenidos fundamentales como la lógica. La observación evidencia el abordaje de contenidos filosóficos clave sobre la realidad y el conocimiento.

Existe coherencia entre la selección de contenidos fundamentales que plantea el profesor en el análisis del caso ficticio, con la observación de contenidos filosóficos centrales y la valoración positiva de los estudiantes sobre la forma de abordarlos. Sin embargo, Brown (2021) y Porlán (2017) señalan la necesidad de promover una comprensión profunda más que una transmisión de contenidos. Si bien se abordan contenidos relevantes, se requiere enfatizar en estrategias didácticas que propicien un aprendizaje significativo de los mismos.

CATEGORÍA "METODOLOGÍA"

- Usa lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico
- Selecciona metodología según contenido o unidad
- Aprendizaje cooperativo para que se apoyen entre estudiantes
- Pensamiento crítico en unidades avanzadas

El profesor emplea diversas metodologías como lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico. Selecciona la metodología según el contenido o unidad, usando aprendizaje cooperativo para generar apoyo mutuo y pensamiento crítico en unidades avanzadas.

"es una dinámica bastante bonita la verdad porque uno aprende cómo es el pensamiento de los demás personas y toma en cuenta siempre lo que esa persona dice". (Inf-7, Grupo Focal con estudiantes de Filosofía, párr. 71)

"En ese sentido, la población es diversa y además de presentar una actitud y aptitud diferente también es una población de diferentes edades". (Profesor Principiante N, Diario reflexivo, párr. 8)

En la observación se aprecia el uso de estrategias para propiciar la reflexión y el debate. La valoración positiva de los estudiantes sobre el intercambio de ideas concuerda con el uso de estrategias para propiciar el debate y el pensamiento crítico. El análisis sobre las diferencias entre estudiantes se relaciona con la selección metodológica según características de los alumnos. Sin embargo, Larmer et al. (2015) proponen enfatizar en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos para una mayor participación de los estudiantes.

CATEGORÍA "EVALUACIÓN"

- Aplica evaluación diagnóstica para detectar vacíos conceptuales
- Usa diversos instrumentos como controles de lectura y ejercicios prácticos
- Considera la evaluación como medida de avance del estudiante
- Detalla criterios y porcentajes para actividades evaluativas

El profesor realiza evaluación diagnóstica para detectar vacíos conceptuales. Emplea diversos instrumentos de evaluación y considera la evaluación como una medida de avance. Detalla criterios y porcentajes para distintas actividades evaluativas.

"me ha parecido bastante justo". (Inf-9, Grupo Focal con estudiantes de Filosofía, párr. 93)

"En mi caso es la programación de los tiempos y que se cumplan, ya que muchas veces puede haber eventos contingentes que impidan el desarrollo de una clase o la evaluación de esta". (Profesor Principiante N, Análisis del caso, párr. 14)

En la observación no se evidencian aspectos específicos sobre evaluación. La percepción de justicia en la evaluación por parte de los estudiantes concuerda con el detalle de criterios y porcentajes que declara el profesor. Este también destaca la evaluación como medida de avance, lo cual no se evidencia en la observación. Brown y Abeywickrama (2021) señalan la necesidad de alinear la evaluación con resultados de aprendizaje, por lo que se requiere una mayor integración entre evaluación y objetivos didácticos.

CATEGORÍA "ROL DEL ESTUDIANTE"



- Considera al estudiante como protagonista en la construcción del aprendizaje
- Promueve el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes
- Valora los aportes y opiniones de los estudiantes en las discusiones
- Motiva la participación y el compromiso de los estudiantes

El profesor concibe al estudiante como protagonista en la construcción de su aprendizaje, motiva su participación y valora sus aportes. Promueve el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes durante las discusiones grupales.

"él siempre nos repite de que él no busca perfección en nosotros sino que compartamos nuestra opinión en lo que sea él siempre va a estar ahí para ayudarnos y es algo que él no sólo lo dice sino que también lo hace". (Inf-7, Grupo Focal con estudiantes de Filosofía, párr. 32)

"Debido a que, se interesó en mejorar no solo de manera individual, sino que buscó ayuda externa". (Profesor Principiante N, Análisis del caso, párr. 11)

En la observación se aprecia la motivación a los estudiantes para participar y compartir sus ideas. Se evidencia coherencia entre la motivación a la participación y valoración de ideas de los estudiantes observada, con la percepción de los mismos sobre la importancia dada por el profesor a sus opiniones y reflexiones. Esto concuerda también con la declaración en el análisis del caso sobre la búsqueda de mejora considerando ayuda externa. Sin embargo, Pagès y Reverte (2019) plantean la necesidad de enfatizar en metodologías como el aprendizaje basado en proyectos para potenciar el protagonismo estudiantil.

**Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento
Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Principiante N**

Categorías de análisis	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
Planificación	- Considera contexto, conocimientos previos y tiempo disponible - Selecciona contenidos clave - Detalla planificación en programación didáctica - Promueve la autorregulación de los estudiantes	- Describe problemas derivados de la pandemia - Busca soluciones técnicas como extender plazos - Cuestiona estrategias para evitar corrupción académica - Se pregunta sobre estrategias idóneas para el contexto	- Considera contexto y conocimientos previos - Define objetivos y actividades desde el inicio - Autorregula aprendizaje al socializar planificación - Adapta la planificación ante imprevistos
Contenidos	- Se basa en plan de estudios y malla curricular - Selecciona contenidos epistemológicos - Adapta contenidos a contexto y carreras - Enfatiza conceptos básicos fundamentales	- Describe importancia de lógica matemática - Selecciona contenidos relevantes para carreras técnicas - Analiza relevancia de esos contenidos - Reflexiona sobre por qué son importantes para esas carreras	- Contenidos epistemológicos fundamentales - Selecciona contenidos clave - Adapta contenidos a contexto - Presenta contenidos de forma didáctica
Metodología	- Usa lección magistral, aprendizaje cooperativo y basado en pensamiento crítico - Selecciona metodología según contenido/unidad - Aprendizaje cooperativo para	- Describe estrategias implementadas ante problemas en pandemia - Analiza cambiar metodologías para promover honestidad académica - Busca estrategias	- Usa diversas metodologías - Selecciona metodología según contenido/unidad - Aprendizaje cooperativo para generar apoyo - Pensamiento

Categorías de análisis	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
	generar apoyo mutuo - Pensamiento crítico en unidades avanzadas	para estudiantes adultos - Cuestiona si estrategias evaluativas refuerzan prácticas corruptas normalizadas	crítico en unidades avanzadas
Evaluación	- Aplica evaluación diagnóstica - Usa diversos instrumentos - Considera evaluación como medida de avance - Detalla criterios y porcentajes para actividades	- Describe estrategias para manejar evaluación en pandemia - Analiza cambiar evaluación para desmotivar deshonestidad académica - Reflexiona sobre cómo evaluaciones podrían reforzar prácticas corruptas	- Aplica evaluación diagnóstica para detectar vacíos - Usa diversos instrumentos de evaluación - Considera evaluación como medida de avance - Detalla criterios y porcentajes para actividades
Rol del estudiante	- Considera al estudiante como protagonista en su aprendizaje - Promueve pensamiento crítico y reflexión - Valora aportes y opiniones en discusiones - Motiva participación y compromiso	- Describe diversidad de estudiantes - Analiza frustración de estudiantes por corrupción impune - Interpreta comportamientos como producto del conformismo aprendido - Reflexiona sobre responsabilidad de motivar con recompensas a estudiantes honestos	- Considera al estudiante protagonista en construcción de aprendizajes - Promueve pensamiento crítico y reflexión - Valora aportes y opiniones en discusiones - Motiva participación y compromiso
Concepciones sobre	- Reconoce que incide en su		



Categorías de análisis	Teorías declaradas	Nivel de reflexión y pensamiento didáctico	Teorías en acción
formación pedagógico-didáctica	enfoque de enseñanza - Ha incorporado contenidos multimedia - Valora positivamente esa formación - Le interesa seguir formándose		

9.1.6 Teorías declaradas y en acción de los Profesores de Lenguas

9.1.6.1 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Experimentado A

Contraste entre las Teorías Declaradas, Nivel de Reflexión y Pensamiento Didáctico, y Teorías en Acción del Profesor Experimentado A

TEORÍAS DECLARADAS

CATEGORÍA “PLANIFICACIÓN”

- Partir del programa oficial pero adaptarlo a las necesidades y contexto actual de los estudiantes.
- Tener en cuenta el nuevo enfoque metodológico: la perspectiva accional.
- Orientar la planificación a desarrollar la competencia comunicativa.
- Secuenciar los contenidos de lo más fácil a lo más difícil.
- Integrar los conocimientos previos y el capital lingüístico de los estudiantes.

El profesor declara que adapta el programa oficial a las necesidades actuales de los estudiantes, tomando en cuenta el nuevo enfoque metodológico de la perspectiva accional. Su planificación busca desarrollar la competencia comunicativa a través de una secuencia de contenidos de menor a mayor dificultad, integrando los conocimientos previos y capital lingüístico de los estudiantes.

"partiendo de lo que dice el programa oficial (...) el profesor tiene que ver cómo hace para adaptarlo a las nuevas tecnologías (...) y por supuesto partiendo de cuál es el nuevo contexto de los estudiantes" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"siempre tomando en cuenta lo que dice el programa oficial aunque esté muy viejo pero siempre hay cosas que hay que seguir y a partir de ahí uno hace una programación" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 10).

"el problema que yo veo es que se hacen exámenes de suficiencia insuficiencia para ubicar a los estudiantes en un nivel y no se hicieron a partir de un programa entonces yo no entiendo cómo se puede hacer un examen de suficiencia si estamos evaluando contenidos que están que han sido especificados en un programa pero si no se parte de algo de un programa cómo se hace un examen de suficiencia qué qué se va a evaluar" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 21).

"Precisamente ahorita estoy haciendo una investigación sobre los programas oficiales para la enseñanza de lenguas de todas las lenguas en el departamento y me he dado cuenta de que bueno en primer lugar todas

las lenguas son tomadas por igual es decir que todo se hizo a partir de una sola matriz" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 21).

Tanto en las entrevistas como en la programación didáctica se evidencia la importancia que el profesor le otorga a la planificación didáctica a partir de un programa oficial, el cual debe ser adaptado y contextualizado a las necesidades actuales de los estudiantes. En la programación didáctica se observa cómo organiza los contenidos y las competencias en unidades didácticas secuenciadas.

Se observa congruencia entre lo que declara el Profesor Experimentado A en las entrevistas y lo que está plasmado en su programación didáctica. En ambas entrevistas enfatiza la necesidad de partir de un programa oficial para la planificación didáctica, pero adaptándolo al contexto, necesidades y características actuales de los estudiantes. Asimismo, declara que dicha adaptación debe orientarse por el nuevo enfoque metodológico de la perspectiva accional, que promueve el desarrollo de competencias a través de tareas. Todo esto se evidencia en la programación didáctica, donde organiza los contenidos en unidades didácticas enfocadas al desarrollo de competencias comunicativas, con una secuencia de complejidad creciente y considerando los conocimientos previos de los estudiantes. Se evidencia coherencia entre el discurso del profesor y su práctica de planificación didáctica plasmada en el documento.

El análisis realizado permite concluir que el Profesor Experimentado A declara y pone en práctica sus teorías sobre la importancia de partir de un programa oficial para la planificación didáctica, adaptándolo al contexto de los estudiantes y al enfoque metodológico actual. Tal como lo plantean López y Sola (2022), es necesario contextualizar el currículo oficial a las características del centro educativo, ya que este permite concretar las orientaciones curriculares según las necesidades detectadas.

Asimismo, Ruíz, Salgado y Jolibert (2021), señalan que el proceso de transposición didáctica del currículum a la programación de aula requiere de ajustes, teniendo en cuenta el contexto, los recursos y las teorías pedagógicas actuales. Se evidencia que el profesor reflexiona sobre su práctica de programación didáctica, ya que contextualiza el programa oficial al enfoque de la perspectiva accional, tal como lo recomienda Cano y Cañón (2020), quienes plantean que este enfoque busca desarrollar la competencia de actuación a través de tareas. En conclusión, se observa coherencia entre el discurso y la práctica declarada por el profesor, respecto a sus teorías sobre la planificación didáctica contextualizada y centrada en el estudiante.

CATEGORÍA "CONTENIDOS"

- Organizar los contenidos a partir de las necesidades y dificultades actuales de los estudiantes.

- Secuenciar los contenidos de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
- Adoptar el enfoque accional: los contenidos se seleccionan en función de las tareas.
- Desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural.

El profesor declara que los contenidos deben organizarse considerando las necesidades actuales y dificultades de los estudiantes. Asimismo, debe realizarse una secuencia de complejidad progresiva basada en los niveles del MCERL. Bajo el enfoque accional, los contenidos se seleccionan y organizan en función de las tareas. El objetivo es desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural.

"la distribución, la dosificación, la jerarquización de los contenidos va a depender en primer lugar de lo que llamamos el marco común europeo de referencia para las lenguas" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"todo parte de lo que es la tarea ese es el génesis se puede decir que define cómo se van a organizar los contenidos y qué contenidos vamos a trabajar actualmente" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 13).

"Precisamente ahorita estoy haciendo una investigación sobre los programas oficiales para la enseñanza de lenguas (...) y me he dado cuenta de que bueno en primer lugar todas las lenguas son tomadas por igual es decir que todo se hizo a partir de una sola matriz" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 21).

"si no hay didáctica la gente no se da cuenta que para poder expresarse en una lengua no es necesario conjugar verbos yo necesito las frases necesarias para pedir algo que me respondan yo responder y así sucesivamente será la comunicación" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 38).

Tanto en las entrevistas como en la programación didáctica se observa la importancia de seleccionar y organizar los contenidos bajo el enfoque accional, es decir, en función de las tareas y de la competencia comunicativa que se busca desarrollar. Asimismo, se señala la relevancia de seguir los lineamientos del MCERL para la secuencia de complejidad creciente.

Se aprecia coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre la selección y organización de contenidos y lo plasmado en la programación didáctica. En las entrevistas señala que el MCERL y el enfoque accional deben orientar dicho proceso, así como la competencia comunicativa

plurilingüe y pluricultural. Esto se evidencia en la programación didáctica, donde organiza los contenidos por unidades didácticas enfocadas a desarrollar las subcompetencias comunicativas, con una secuencia de complejidad progresiva y bajo el enfoque accional. Como lo indican Lomas, Tusón y Vera (2021), la programación de contenidos debe sustentarse en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

El análisis realizado permite concluir que existe coherencia entre las teorías declaradas y la práctica del Profesor Experimentado A con respecto a la selección y organización de contenidos. Tal como lo señalan Lago y Pujolà (2019), el enfoque accional implica seleccionar contenidos en función de las tareas y competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. Asimismo, la programación de contenidos debe tener como referente el MCERL, que proporciona descriptores para cada nivel de desempeño lingüístico, como lo indican Martyniuk y Noijons (2019). Se evidencia que el profesor se basa en estos principios teóricos vigentes para programar contenidos orientados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, acorde a las directrices del MCERL. En conclusión, se aprecia congruencia entre sus teorías, discurso y práctica declarada sobre la selección y organización de contenidos para la enseñanza de lenguas.

CATEGORÍA "METODOLOGÍA"

- Adoptar la perspectiva accional y el enfoque por tareas.
- Metodología activa, centrada en el alumno.
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.
- Integrar las TIC en las actividades de aprendizaje.

El profesor declara que su metodología se basa en la perspectiva accional y el enfoque por tareas, con un rol activo del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Busca desarrollar la autonomía, atendiendo los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Además, integra las TIC en las actividades didácticas.

"el enfoque más actual ahorita es la perspectiva accional (...) se basa en un método digamos o una estrategia metodológica que se llama el enfoque por tareas" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 22).

"hay algo más que tal vez podría aportar a su pregunta y es que eh como todos los alumnos son distintos todos los alumnos tienen diferentes maneras de aprender, de progresar, de avanzar algunos alumnos bueno ya vamos a hablar de de interencias múltiples" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 27).

"el problema que digo es que las clases se siguen diseñando en función del profesor y no en función del alumno" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 17).

"El alumno ya no solo es un receptor pasivo una caja en la cual se meten conocimientos sino que es una persona que tiene que actuar tiene que construir paso a paso por eso solamente constructivismo" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 16).

En las entrevistas y la programación didáctica se visualiza que el profesor adopta la perspectiva accional y metodologías activas centradas en el estudiante, tal como se describe en el apartado de estrategias metodológicas del documento.

Se observa coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre metodologías activas y centradas en el estudiante, con lo plasmado en la programación didáctica y lo que enfatiza en las entrevistas. El profesor señala en ambas la relevancia de asumir el enfoque por tareas bajo la perspectiva accional, donde el estudiante es responsable de construir su aprendizaje. La programación didáctica detalla el uso de tareas, proyectos y habilidades comunicativas, acorde a dicho enfoque. Como indican López y Sola (2020), la perspectiva accional promueve la autogestión del aprendizaje y el uso de TIC, tal como lo declara y aplica el profesor.

El análisis realizado permite concluir que existe coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre metodologías activas centradas en el estudiante y su aplicación descrita en la programación didáctica. Como señalan Volante, Vulliamy, y Martínez (2019), las metodologías basadas en tareas favorecen el aprendizaje autogestionado y auténtico. Asimismo, Cáceres, Brändle e Hilario (2019) indican que la integración de TIC promueve la autogestión del aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Se evidencia que el profesor declara y aplica teorías y metodologías activas coherentes con tendencias actuales de la educación superior. En conclusión, se observa congruencia entre su discurso, prácticas declaradas y fundamentos teóricos sobre metodologías centradas en el estudiante.

CATEGORÍA "EVALUACIÓN"

- Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Evaluar competencias a través de tareas y proyectos.
- Evaluación criterial basada en descriptores del MCERL.
- Coevaluación y autoevaluación.
- Uso de rúbricas y guías de evaluación.

El profesor declara la importancia de los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación debe enfocarse en el desarrollo de

competencias mediante tareas y proyectos. Se basa en criterios y descriptores del MCERL, aplicando coevaluación y autoevaluación. Utiliza rúbricas y guías de evaluación.

"yo necesito saber dónde están los alumnos de que más o menos creo que son capaces y a partir de ahí ir desarrollando mi plan de clases" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 40).

"la evaluación va a ser ejercicios de gramática complete con el verbo, complete con la palabra y de esta manera lo que estamos haciendo estamos evaluando eh eh contenidos" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 40).

"se enfocan más a esos a esas metodologías ah anteriores es decir la enseñanza de la lengua como una materia enseñar gramática, enseñar léxico, enseñar ortografía que está muy bien eso tenemos que hacerlo forzosamente no podemos obviarlos sin embargo no es ese el objetivo principal no es esa la manera de cómo se aprende una lengua" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 28).

"la mejor manera que yo he encontrado para hacerlo es precisamente a través de tareas o lo que llamamos también proyectos" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 28).

Tanto en las entrevistas como en la programación didáctica se enfatiza una evaluación centrada en el desarrollo de competencias mediante tareas y proyectos, haciendo uso de rúbricas, así como la integración de la autoevaluación.

Se aprecia coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre evaluación de competencias por medio de tareas y la evaluación descrita en la programación didáctica. En ambas entrevistas indica la importancia de este tipo de evaluación y el uso de rúbricas, alejándose de una evaluación tradicional. Esto concuerda con la programación donde señala el empleo de tareas y rúbricas para la evaluación sumativa. Tal como indican Lantolf y Poehner (2021), la evaluación dinámica mediante tareas integradas al proceso de aprendizaje permite una mejor valoración de competencias.

El análisis realizado permite concluir que el Profesor Experimentado A declara y aplica teorías sobre una evaluación centrada en el desempeño, competencias y criterios, acorde a tendencias actuales en educación superior. Como señalan Ahumada, Galdames y Madrid (2019), la evaluación por competencias implica el uso de instrumentos que valoran desempeños complejos y auténticos, no sólo contenidos. Se evidencia que el profesor se fundamenta en principios teóricos vigentes que promueven una evaluación continua, integrada al aprendizaje. En

conclusión, se observa coherencia entre sus teorías, discurso y práctica declarada en relación a la evaluación por competencias mediante el uso de tareas.

CATEGORÍA "ROL DEL ESTUDIANTE"

- El estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje.
- Rol activo en la construcción de conocimiento.
- Desarrollar autonomía y estrategias de aprendizaje.
- Trabajo colaborativo entre pares.
- Uso de conocimientos previos y experiencias.

El profesor declara que el estudiante tiene un rol activo y es responsable de construir su conocimiento. Busca desarrollar su autonomía en el aprendizaje mediante estrategias, el uso de sus saberes previos y el trabajo colaborativo.

"el punto central es la construcción la construcción del aprendizaje el alumno es el responsable de la construcción de su aprendizaje con la ayuda o la guía del profesor" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 16).

"Ellos tienen que ir construyendo por lo tanto el rol del profesor solo es ver ir a ver por donde van" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 42).

"El alumno ya no solo es un receptor pasivo una caja en la cual se meten conocimientos sino que es una persona que tiene que actuar tiene que construir paso a paso" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 16).

"tiene que haber siempre un objetivo para qué voy a hacer no hago es lo que así ha hecho la universidad hacer investigación por investigar" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 37).

Tanto en las entrevistas como en la programación didáctica se enfatiza el rol activo del estudiante en la construcción de su aprendizaje, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas.

Se observa coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre el rol activo del estudiante y lo descrito en la programación didáctica, donde explicita la integración de los conocimientos previos de los alumnos. En las entrevistas enfatiza la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje y la necesidad de desarrollar su autonomía. Como señalan Serrano y Pons (2019), el modelo centrado en el alumno prioriza el uso de sus conocimientos y experiencias previas, así como el trabajo colaborativo, tal como lo declara el profesor.

El análisis realizado permite concluir que existe coherencia entre las teorías declaradas por el Profesor Experimentado A sobre el rol protagónico del estudiante y su discurso y práctica descrita tanto en las entrevistas como en la programación didáctica. Como indican González y Díaz (2020), el enfoque centrado en el estudiante promueve el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en los alumnos. Se evidencia que el profesor se fundamenta en principios teóricos actuales que priorizan el rol activo del estudiante en la construcción de aprendizajes.

CATEGORÍA "CONCEPCIONES Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA"

- Importancia de la formación pedagógico-didáctica para mejorar la práctica docente.
- Necesidad de actualización permanente. -Valor de la investigación educativa.
- Interés por la innovación en el aula.

El Profesor Experimentado A considera fundamental la formación pedagógico-didáctica para mejorar su práctica docente, mantenerse actualizado en nuevos enfoques y metodologías, y poder innovar en el aula. Valora mucho la investigación educativa como herramienta para identificar problemas e implementar soluciones. Está interesado en aplicar nuevos conocimientos del campo de la didáctica para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

"la formación es fundamental fundamental y tiene que incidir forzosamente en la reflexión del del profesor." (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 52)

"Yo que aprendí a investigar pero miraba que lo que se hacía en la universidad era un poco diferente" (Profesor Experimentado A, entrevista semiestructurada, párr. 31)

"la formación es súper importante y pongo un ejemplo yo me formé en francés mis profesores me decían aquí usted está en francés solo va a hablar en francés olvídense el inglés, de italiano, de portugués e incluso del español grave error cómo me voy a olvidar de mi cultura de mi lengua imposible es imposible" (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 14).

"la investigación es fundamental desafortunadamente no se está haciendo como se debería pero bueno eso hay que decirlo como decía usted en artículos, en conferencias, en libros y de la manera que uno pueda hacerlo." (Profesor Experimentado A, entrevista a profundidad, párr. 37).

"El Centro de Lenguas tiene como finalidad formar personas capaces de utilizar los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en cada módulo para resolver tareas y problemas de la vida real en diferentes escenarios personales, sociales, profesionales y académicos."
(Programación didáctica, párr. 2).

Tanto en las entrevistas como en la programación didáctica se observa la importancia que el Profesor Experimentado A otorga a la formación pedagógico-didáctica para mejorar su práctica docente y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Declara abiertamente el valor de mantenerse actualizado y de innovar en el aula aplicando nuevos conocimientos. Asimismo, enfatiza en la relevancia de la investigación educativa para identificar problemas y hallar soluciones. La programación didáctica está alineada con estas concepciones, ya que explicita que su finalidad es desarrollar competencias en los estudiantes para resolver problemas de la vida real.

De acuerdo con Imbernón (2020), la formación permanente del profesorado es fundamental para promover la innovación educativa y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, Pérez (2020) afirma que los docentes deben asumir un rol investigador, indagando en la realidad educativa para generar cambios. Por su parte, Villar y Alegre (2020) sostienen que las creencias y concepciones de los profesores influyen en sus decisiones didácticas, de ahí la importancia de reflexionar sobre ellas.

En síntesis, las concepciones del Profesor Experimentado A sobre la relevancia de la formación pedagógico-didáctica permanente y la investigación educativa coinciden con los planteamientos teóricos actuales. Su interés por innovar e implementar nuevos conocimientos en el aula denota una actitud investigadora y una preocupación por mejorar su práctica docente y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

NIVEL DE REFLEXIÓN Y PENSAMIENTO DIDÁCTICO

El profesor muestra un nivel de reflexión crítica o pedagógica. Esto concuerda con los planteamientos de Sparks-Langer et al. (1990) quienes afirman que en este nivel el profesor cuestiona suposiciones subyacentes sobre la enseñanza, considera el contexto político, social y ético, y comprende la complejidad de la situación educativa. En cuanto a lo narrativo, el profesor no solo describe sus acciones sino que reflexiona sobre ellas y su impacto, coincidiendo con lo señalado por Moon (1999) sobre la presencia de narrativas reflexivas en este nivel.

Respecto a lo cognitivo, se evidencia un análisis profundo y crítico de la práctica docente, tal como indica Van Manen (2018) sobre la activación de procesos

cognitivos complejos de cuestionamiento y reconceptualización de supuestos. Finalmente, en relación a lo metacognitivo, hay una reflexión consciente sobre los propios procesos de pensamiento y enseñanza, elemento característico del nivel 3 según Schön (1998) y su noción de reflexión sobre la acción y en la acción.

CATEGORÍA "PLANIFICACIÓN"

Aspectos narrativos:

- Describe en detalle la implementación de la unidad cero antes de iniciar el curso para cambiar las representaciones negativas de los estudiantes sobre la dificultad del francés.
- Explica los objetivos y actividades realizadas en la unidad cero para sensibilizar a los estudiantes sobre la lengua y cultura francesas.
- Detalla los resultados positivos de la unidad cero en la actitud y seguridad de los estudiantes para aprender francés.

Aspectos cognitivos:

- Analiza críticamente las representaciones negativas que traen los estudiantes sobre la dificultad del francés.
- Reflexiona sobre la necesidad de implementar la unidad cero para ayudar a los estudiantes a superar esas representaciones negativas.
- Contextualiza esta experiencia dentro del marco teórico de los enfoques plurales y la didáctica del plurilingüismo.

Aspectos metacognitivos:

- Es consciente de la importancia de considerar las necesidades e ideas previas de los estudiantes en la planificación de los cursos.
- Reflexiona sobre la efectividad de la unidad cero implementada para sensibilizar a los estudiantes hacia el francés.
- Resalta la importancia de mantenerse actualizado en nuevos enfoques pedagógicos que benefician el aprendizaje de los estudiantes.

El profesor demuestra una planificación reflexiva al diseñar una unidad cero para atender las necesidades y representaciones negativas que traen los estudiantes sobre el francés. Describe en detalle esta implementación y analiza críticamente sus fundamentos teóricos. Reflexiona sobre la efectividad de la estrategia y resalta la importancia de considerar a los estudiantes en la planificación y de mantenerse actualizado pedagógicamente.

"elaboré una unidad didáctica en la cual comparamos el francés con el español desde un punto de vista lexical, gramatical, sintáctico, semántico, fonético fonológico." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 7)

"Considero que lo primero es que la institución se plantee un proyecto global y que cada unidad tenga un proyecto global de su unidad" (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 10)

"Me doy cuenta evidentemente qué tengo que hacer algo para cambiar la situación para que los alumnos se sientan más seguros y que se atrevan a jugar el juego de aprender francés." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6)

"En relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

"Es así que me surge la idea de elaborar y poner en práctica una "unidad cero" antes de iniciar el curso." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6)

"Luego en relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

El profesor demuestra una planificación flexible y reflexiva al diseñar una unidad didáctica inicial para atender las necesidades y representaciones de los estudiantes. Esto concuerda con los planteamientos de Kumaravadivelu (2003) sobre la importancia de que el profesor desarrolle su autonomía a través de una práctica reflexiva que le permita adaptar los contenidos a las particularidades del contexto educativo.

Asimismo, Richards y Rodgers (2014) señalan que en los enfoques comunicativos contemporáneos el profesor debe involucrarse en la planificación reflexiva para ajustar el currículo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el nivel de análisis crítico podría profundizarse más al debatir las implicaciones sociopolíticas de las representaciones culturales sobre la dificultad de las lenguas. Esto potenciaría un nivel 4 de reflexión transformativa según lo planteado por Larrivee (2000).

De manera general puede afirmarse que se evidencia una planificación inicialmente técnica pero con rasgos de reflexividad crítica que podrían expandirse hacia una reflexión más profunda sobre los aspectos socioculturales subyacentes.

CATEGORÍA "CONTENIDOS"

Aspectos narrativos:

- Describe el uso de un enfoque contrastivo entre el francés y el español en la unidad cero para comparar ambas lenguas.

- Explica los contenidos tratados en la unidad cero para sensibilizar a los estudiantes sobre el francés.
- Indica que posterior a la unidad cero los estudiantes han integrado estrategias para comprender el francés.

Aspectos cognitivos:

- Analiza críticamente la obligatoriedad de seguir los contenidos institucionales.
- Cuestiona la priorización de contenidos sin un proyecto educativo global.
- Contextualiza la selección de contenidos en la unidad cero dentro del marco de los enfoques plurales.

Aspectos metacognitivos:

- Es consciente de la importancia de seleccionar contenidos que respondan a las necesidades de los estudiantes
- Reflexiona sobre la efectividad de los contenidos tratados en la unidad cero para cambiar representaciones sobre el francés

El profesor selecciona contenidos de manera reflexiva en la unidad cero para atender necesidades de los estudiantes, lo describe en detalle y analiza críticamente esta selección dentro del marco teórico de los enfoques plurales. También reflexiona sobre la efectividad de estos contenidos para el objetivo propuesto. En el caso cuestiona seguir contenidos sin un proyecto global.

"Me doy cuenta evidentemente qué tengo que hacer algo para cambiar la situación para que los alumnos se sientan más seguros y que se atrevan a jugar el juego de aprender francés." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6); "elaboré una unidad didáctica en la cual comparamos el francés con el español desde un punto de vista lexical, gramatical, sintáctico, semántico, fonético fonológico." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 7)

"Los enfoques plurales surgen en contra posición a los enfoques singulares que basan su trabajo en una sola lengua y en una solo cultura, lo que los convierte en enfoques monolingües y monoculturales." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 16); "Ella consideraba que estaba obligada a cumplir con los contenidos porque la institución se lo exigía." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7); "Considero que debería de haber un plan de formación continua en cada unidad, disciplina, y trabajar en equipos multidisciplinarios." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 10)

El profesor selecciona contenidos de forma reflexiva y crítica, considerando el contexto y necesidades de los estudiantes. Esto se alinea con el enfoque comunicativo según Richards (2006), donde los contenidos deben determinarse

por las necesidades comunicativas de los alumnos. No obstante, podría profundizarse más en una selección de contenidos desde una perspectiva crítica, como sugiere Kumaravadivelu (2003), analizando cómo los contenidos lingüísticos transmiten ideologías y relaciones de poder.

Si bien hay un cuestionamiento inicial de seguir contenidos pre-establecidos, falta un análisis sobre cómo estos responden a intereses políticos y económicos específicos. En conclusión, se evidencia una selección de contenidos técnica y reflexiva, con espacio para desarrollar una visión más crítica sobre las implicaciones socioculturales de los mismos.

CATEGORÍA "METODOLOGÍA"

Aspectos narrativos:

- Describe el uso de actividades de enfoque contrastivo entre el francés y el español en la unidad cero.
- Explica el tipo de tareas realizadas en la unidad cero para sensibilizar a los estudiantes sobre el francés.
- Indica que después de la unidad cero los estudiantes aplican estrategias de intercomprensión para el aprendizaje del francés.

Aspectos cognitivos:

- Fundamenta el uso del enfoque de intercomprensión en el marco de los enfoques plurales.
- Analiza críticamente la metodología transmisiva inicial de la profesora del caso.

Aspectos metacognitivos:

- Reflexiona sobre la importancia de implementar la unidad cero con una metodología diferente para cambiar representaciones de los estudiantes.
- Es consciente de la necesidad de actualizarse en nuevos enfoques metodológicos.

El profesor implementa una metodología inicial de contraste de lenguas y luego de intercomprensión, describe las actividades en detalle y reflexiona sobre su utilidad para atender necesidades de los estudiantes. Fundamenta esta metodología dentro del marco teórico de los enfoques plurales y es consciente de la importancia de actualizarse metodológicamente.

"elaboré una unidad didáctica en la cual comparamos el francés con el español desde un punto de vista lexical, gramatical, sintáctico, semántico, fonético fonológico." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 7)

"En relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

"Es así que me surge la idea de elaborar y poner en práctica una "unidad cero" antes de iniciar el curso." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6)

"Los enfoques plurales surgen en contra posición a los enfoques singulares que basan su trabajo en una sola lengua y en una solo cultura, lo que los convierte en enfoques monolingües y monoculturales." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 16)

El profesor selecciona metodologías de forma reflexiva, pero falta profundizar en un análisis crítico sobre las implicaciones ideológicas y de poder detrás de las metodologías, tal como sugiere Pennycook (1989). Si bien hay un avance al implementar metodologías más comunicativas, podría cuestionarse más cómo ciertos métodos perpetúan relaciones coloniales e inequitativas. Hacer esto potenciaría una reflexión transformadora según lo planteado por Larrivee (2000). En conclusión, se evidencia un progreso metodológico inicial pero con espacio para desarrollar una perspectiva crítica sobre las metodologías como portadoras de ideologías y agendas políticas específicas.

CATEGORÍA "EVALUACIÓN"

Aspectos narrativos:

- Describe los resultados positivos de la evaluación realizada después de la unidad cero sobre la actitud de los estudiantes hacia el francés.
- Narra cómo la profesora del caso inicialmente realizaba evaluaciones para calificar la memorización.

Aspectos cognitivos:

- Analiza críticamente la manera de evaluar de la profesora novel en el caso, considerándola poco interesante.
- No cuestiona directamente sus propias formas de evaluación en el diario.

Aspectos metacognitivos:

- Es consciente de la necesidad de implementar evaluaciones que consideren las necesidades de los estudiantes (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7).
- No reflexiona sobre cómo mejorar sus propias evaluaciones en el diario.

El profesor describe resultados de evaluación en la unidad cero y critica las evaluaciones memorísticas en el caso, pero no profundiza en el análisis ni

reflexiona sobre sus propias formas de evaluar en el diario. Se limita a aspectos técnicos sin una visión crítica.

"Al final de la unidad los alumnos terminan diciendo: "finalmente el francés es no es tan difícil. En realidad, es fácil de aprender". (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 14)

"En relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

No se encontraron otros aspectos narrativos relevantes.

"Luego en relación a la evaluación se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos." (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

"se dio cuenta que talvez no era la manera más interesante de evaluar a sus alumnos" (Profesor Experimentado A, Análisis del caso, párr. 7)

El análisis de la evaluación es superficial y técnico, sin una reflexión crítica profunda como sugieren autores como Popham (2009). Falta debatir asuntos como el propósito de la evaluación, las ideologías subyacentes y las relaciones de poder en juego. Esto limita el nivel de reflexión a uno más técnico según los planteamientos de Larrivee (2000). Para avanzar, el profesor podría cuestionar cuánto sus evaluaciones empoderan a los estudiantes y fomentan la transformación social, tal como proponen Shohamy y Valdés (2021). En conclusión, se requiere mayor análisis crítico sobre la dimensión sociopolítica de la evaluación para desarrollar niveles superiores de reflexión docente.

CATEGORÍA "ROL DEL ESTUDIANTE"

Aspectos narrativos:

- Describe que luego de la unidad cero los estudiantes se sienten más seguros para aprender francés.
- Indica que los estudiantes integran estrategias de intercomprensión para comprender por sí mismos en francés.

Aspectos cognitivos:

- Analiza críticamente las creencias limitantes iniciales de los estudiantes sobre sus capacidades para aprender francés.

Aspectos metacognitivos:

- Es consciente de la importancia de implementar una unidad cero para empoderar a los estudiantes y que se sientan capaces de aprender francés.

- Reflexiona sobre la efectividad de las estrategias implementadas para que los estudiantes se sientan más autónomos e independientes en su aprendizaje de francés.

El profesor busca implementar estrategias para empoderar a los estudiantes y que se sientan autónomos en su aprendizaje. Esto se refleja en su descripción del cambio de actitud y uso de estrategias de los estudiantes luego de la unidad cero. Sin embargo, no profundiza en un análisis crítico sobre el rol del estudiante.

"Al final de la unidad los alumnos terminan diciendo: "finalmente el francés es no es tan difícil. En realidad, es fácil de aprender". (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 14)

"A partir de las unidades siguientes los alumnos se sienten más seguros en su aprendizaje y para mí es satisfactorio porque me atraso menos explicando o traduciendo vocabulario o instrucciones ya que los alumnos han integrado la iniciativa o estrategia de comprender a partir de sus propios recursos en español o de otras lenguas que manejan." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 14)

"Frente a esta situación me doy cuenta evidentemente qué tengo que hacer algo para cambiar la situación para que los alumnos se sientan más seguros y que se atrevan a jugar el juego de aprender francés." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6)

"Es así que me surge la idea de elaborar y poner en práctica una "unidad cero" antes de iniciar el curso." (Profesor Experimentado A, Diario reflexivo, párr. 6)

El profesor tiene una orientación inicial de empoderar a los estudiantes, alineada con perspectivas comunicativas como las de Jacobs y Farrell (2003). Sin embargo, desde una visión crítica como la de Kumaravadivelu (2003), falta un cuestionamiento más profundo de las relaciones de poder en el aula y formas de descolonizar el conocimiento. Avanzar en este aspecto potenciaría un rol realmente transformador de los estudiantes. En conclusión, se identifica un avance en orientar el rol del estudiante de manera más activa, pero con amplio espacio para desarrollar una perspectiva crítica sobre las relaciones de poder y el lugar epistemológico de los educandos.

TEORÍAS EN ACCIÓN

CATEGORÍA 1: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

- El profesor generalmente presenta una planificación organizada y clara de las clases al inicio del período académico.
- En algunas ocasiones, el contenido desarrollado en clase no se ajusta totalmente a lo planificado.
- La actividad de evaluación oral observada parece estar bien planificada.
- El profesor inicialmente seguía los contenidos del manual por obligación institucional, pero luego realiza cambios, evolucionando en su pensamiento didáctico.
- El profesor implementa el enfoque de intercomprensión de lenguas afines según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal y las observaciones realizadas a las clases del Profesor Experimentado A, se evidencia que generalmente presenta una planificación organizada y clara de las clases al inicio del período académico. Sin embargo, en algunas ocasiones el contenido desarrollado en clase no se ajusta totalmente a lo planificado.

"Yo podría decir un ejemplo como el profesor de tele francés lo las trabajos de él ahorita son bastante relevantes y nos sentimos actualizados porque cada clase siempre nos da algo nuevo y siempre es algo que está en la plataforma que nosotros podemos estar viendo constantemente". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 26)

"Pues en mi caso no me han tocado muchos licenciados así que yo pueda decir algo o como que abran un debate hay licenciados que si lo hacen pero hay otros licenciados que no". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 35)

En cuanto a lo que plantea el profesor en los instrumentos analizados, en la programación didáctica indica que elabora sus planificaciones considerando las necesidades actuales de los estudiantes, adaptando los programas oficiales que pueden estar desactualizados. Asimismo, en el análisis del caso ficticio manifiesta que la profesora del caso inicialmente seguía los contenidos del manual por obligación institucional, pero luego se da cuenta que no es la mejor manera de evaluar y realiza cambios.

Esto evidencia una evolución en su pensamiento didáctico desde un nivel técnico hacia un nivel más crítico y reflexivo. Por otra parte, en el diario reflexivo comparte

su experiencia implementando el enfoque de intercomprensión de lenguas afines para cambiar las ideas preconcebidas que traen los estudiantes cuando inician un curso de francés. Esto denota un pensamiento didáctico orientado hacia las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, se observa coherencia entre las teorías declaradas, el nivel de reflexión exhibido y las teorías en acción identificadas a partir de las declaraciones de los estudiantes y las observaciones de clases en relación con la planificación docente. El profesor declara adaptar las planificaciones a las necesidades de los estudiantes, exhibe un pensamiento didáctico crítico y reflexivo sobre este tema y en la práctica suele presentar planificaciones claras, aunque en ocasiones con contenidos que no se desarrollan totalmente en clase.

Según Aguerrondo (2019), la planificación didáctica implica anticipar cursos de acción para orientar y organizar la tarea de enseñanza considerando las finalidades formativas y los aprendizajes que se pretenden promover. En ese sentido, Alliaud y Vezub (2023) sostienen que es necesario que el profesorado reflexione críticamente para encontrar el equilibrio entre lo prescrito en la planificación oficial y las decisiones que toman para adecuar dicha prescripción a las particularidades de los contextos y sujetos reales. Así, Perrenoud (2020) plantea que la práctica reflexiva favorece que los docentes movilicen sus conocimientos y adapten sus planificaciones para responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se observa que el Profesor Experimentado A demuestra un pensamiento didáctico y nivel de reflexión adecuados sobre la planificación de la enseñanza, lo que se evidencia tanto en sus declaraciones como en sus teorías en acción. Sería positivo fortalecer la articulación entre lo planificado y lo efectivamente desarrollado en clase, para potenciar aún más los aprendizajes de los estudiantes.

CATEGORÍA 2: CONTENIDOS

- Los contenidos son actualizados y se sienten relevantes para los estudiantes.
- Algunos profesores ya tienen los contenidos organizados en la plataforma desde antes.
- Otros profesores evalúan contenidos que no han enseñado previamente.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, se evidencia que los contenidos les parecen actualizados y relevantes. Asimismo, indican que algunos profesores tienen los contenidos organizados en la plataforma

de antemano, mientras que otros evalúan temas que no han enseñado antes en clase.

"Yo podría decir un ejemplo como el profesor de tele francés lo los trabajos de él ahorita son bastante relevantes y nos sentimos actualizados porque cada clase siempre nos da algo nuevo y siempre es algo que está en la plataforma que nosotros podemos estar viendo constantemente". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 26)

"Pues otro comentario es que hay profesores que ya tienen el contenido organizado desde antes como ya tenían tareas desde clases de recursos que ya tenían antes y ya lo tienen ya tienen un plan de estudio ellos organizados en la plataforma que solo es de que cada curso él va abriendo una tarea ahorita y que ya él ya tenía y luego abriendo la temas y así sucesivamente". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 31)

En la programación didáctica, el Profesor Experimentado A señala que selecciona y organiza los contenidos considerando las necesidades actuales de los estudiantes y basándose en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, indica que adapta los manuales al contexto particular de los alumnos. Esto denota un pensamiento crítico sobre el rol de los contenidos en la enseñanza. Por su parte, en la observación de clase se evidencia que los contenidos abordados se centran en la cultura francesa.

Desde este contexto, se observa coherencia entre las teorías declaradas, el pensamiento didáctico exhibido y las teorías en acción sobre los contenidos de enseñanza. El profesor declara seleccionar los contenidos según las necesidades de los estudiantes, muestra un pensamiento crítico al respecto y en la práctica aborda contenidos que los alumnos perciben como relevantes y actualizados.

Según Coll (2020), los contenidos curriculares son un medio para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, por lo que su selección y organización debe estar supeditada al desarrollo de dichas capacidades. En consonancia, Zabalza (2023) plantea que los docentes deben analizar críticamente los contenidos prescritos en el currículo oficial y tomar decisiones para ajustarlos tanto al contexto de la institución como de los estudiantes.

A grandes rasgos puede afirmarse que el Profesor Experimentado A exhibe un pensamiento crítico sobre el rol de los contenidos en la enseñanza, articulando

adecuadamente los contenidos prescritos con las necesidades de formación de los estudiantes del contexto particular.

CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA

- La metodología varía según cada profesor.
- Algunos profesores explican un tema y luego dejan ejercicios prácticos relacionados para aplicar lo aprendido.
- Otros profesores solo asignan lecturas o videos sin mayor explicación.
- Se sugiere incluir más dinamismo en las clases.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, la metodología de enseñanza depende de cada profesor. Algunos explican los temas y dejan ejercicios prácticos para aplicar los conocimientos, mientras que otros solo encargan materiales para leer o videos para observar, sin mayor explicación. Asimismo, sugieren incluir más dinamismo en las clases.

"Por ejemplo le enseñaban cosas después usted las puede aplicar por ejemplo en el campo o las deja ejercicios los cuales usted puede aplicar y practicarlo ya en la siguiente clase habla con él pregunta si están buenos y así más o menos así". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 38)

"Es que esa pregunta es dependiendo de cada docente la verdad porque como le dijo mis compañeras cada uno viene ya con una enseñanza ya planteada y a veces esas enseñanzas puede ser un ejemplo solo son llegar a clase nos dice que nos van a dejar tal cosa un tema y ya o un video y solo eso tenemos que hacer ver un video ver una tarea y eso realmente no nos está enseñando nada porque solo es de leer o escuchar no nos explica y nosotros nos podemos plantear nuestra propia idea que va a ser errónea para él". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 50)

En cuanto a lo que plantea el profesor en la programación didáctica, indica que utiliza una metodología activa y centrada en el alumno, basada en el enfoque por tareas de la perspectiva accional. Asimismo, en el diario reflexivo comparte su experiencia implementando el enfoque de intercomprensión de lenguas afines. Esto denota un pensamiento didáctico orientado hacia enfoques plurales innovadores. Además, en el análisis del caso ficticio, sugiere mejorar las metodologías de enseñanza a nivel institucional. Por otro lado, en la observación de clase se evidencia una metodología comunicativa en la actividad de evaluación oral.

Se observa coherencia entre las teorías declaradas y el pensamiento didáctico sobre metodologías innovadoras centradas en el estudiante. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, en la práctica esto varía según cada docente. Algunos aplican metodologías activas mientras que otros utilizan enfoques más tradicionales.

Según Brigido (2021), es importante innovar las prácticas metodológicas utilizando enfoques centrados en el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes. No obstante, Velandia (2021) señala que muchas veces la metodología implementada depende de las concepciones y creencias que tiene cada docente sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El Profesor Experimentado A declara y evidencia un pensamiento innovador sobre metodologías de enseñanza centradas en el estudiante. Sin embargo, desde la perspectiva de los alumnos, en la práctica concreta esto se aplica de manera irregular entre los diferentes docentes.

CATEGORÍA 4: EVALUACIÓN

- Algunos profesores presentan rúbricas claras para las evaluaciones.
- Otros cambian las instrucciones de las tareas entre lo dicho en clase y lo publicado en la plataforma.
- No suelen realizarse evaluaciones diagnósticas, solo formativas a mitad del periodo.
- La evaluación se centra ya sea en el aprendizaje o en los contenidos, dependiendo del profesor.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, algunos profesores presentan rúbricas claras para las evaluaciones, pero otros cambian las instrucciones entre lo dicho en clase y lo publicado en la plataforma. Asimismo, indican que no suelen realizarse evaluaciones diagnósticas, solo formativas a la mitad del periodo para verificar aprendizajes. También señalan que la evaluación se enfoca en el aprendizaje o en los contenidos, dependiendo de cada docente.

"Sí, en mi caso siempre en las clases que he llevado los meses siempre presentaban desde una actividad como estándar rúbrica y muestran cada parte de la actividad y cuántos puntos tienen". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 56)

"En mi caso no me han averiguado al principio si me han evaluado ya cuando vamos a mitad del del periodo para ver si hemos aprendido algo al

principio pero al inicio no y al final pues los exámenes pero no al inicio a la mitad sí". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 59)

En cuanto a lo que plantea el profesor en la programación didáctica, indica que utiliza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa se basa en la realización de tareas por parte de los estudiantes para evidenciar el desarrollo de competencias, utilizando rúbricas con criterios e indicadores de logro. Asimismo, en el diario reflexivo señala la importancia de la evaluación continua durante el proceso para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes. Esto denota un pensamiento evaluativo orientado al mejoramiento continuo.

Se observa coherencia entre las teorías declaradas y el pensamiento didáctico exhibido en torno a la evaluación formativa y auténtica. Sin embargo, desde la perspectiva estudiantil, en la práctica algunos profesores no comparten claramente los criterios de evaluación o no realizan evaluación diagnóstica.

Según Castillo y Cabrerizo (2021), el uso de rúbricas, coevaluación y autoevaluación promueven la evaluación formativa para la retroalimentación y la metacognición. No obstante, Blázquez y Tagle (2020) plantean que persisten enfoques tradicionales de evaluación sumativa en muchas instituciones educativas.

El Profesor Experimentado A declara y evidencia un pensamiento innovador sobre evaluación formativa y auténtica. Pero desde la visión estudiantil, esto no siempre se aplica en la práctica de todos los docentes.

CATEGORÍA 5: ROL DEL ESTUDIANTE

- Los estudiantes tienen diferente nivel de implicación según la dinámica de cada profesor.
- Algunos profesores promueven la participación activa.
- Otros no permiten la expresión de ideas de los estudiantes.

De acuerdo con las declaraciones de los estudiantes en el grupo focal, su nivel de implicación en las actividades de aprendizaje depende de la dinámica que plantee cada docente. Algunos promueven la participación activa de los alumnos, pero otros no permiten la expresión de sus ideas:

"Yo digo que varía de cada licenciado porque pueden haber licenciado que no organizan su tiempo y hay licenciados que sí entonces yo digo que

puede variar". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 16)

"Bueno en mi caso no me han tocado muchos licenciados así que yo pueda decir algo o como que abran un debate hay licenciados que si lo hacen pero hay otros licenciados que no". (Profesor Experimentado A, grupo focal con estudiantes de Lenguas, párr. 35)

Por su parte, en la programación didáctica el profesor indica que utiliza una metodología activa centrada en el estudiante. Asimismo, en el análisis del caso ficticio y en la entrevista a profundidad, plantea la necesidad de cambiar la cultura estudiantil pasiva arraigada en el sistema educativo e incentivar su participación activa y autónoma.

En esa línea, se evidencia coherencia entre las teorías declaradas sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y la autorregulación en los estudiantes. No obstante, según la perspectiva de los propios alumnos, en la práctica concreta esto depende del enfoque de enseñanza de cada docente.

Según Garzón y Gil (2019), es vital que los profesores muestren interés por las necesidades de los estudiantes y fomenten su participación crítica. Pero Briceño (2021) señala que muchas veces las metodologías tradicionales aún imperantes limitan la expresión de ideas de los alumnos.

A grandes rasgos puede afirmarse que el Profesor Experimentado A declara promover la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes, pero ellos indican que esto varía entre docentes, dado que algunos no permiten la expresión de sus ideas.

Contraste entre las Teorías Declaradas, Pensamiento Didáctico y Teorías en Acción del Profesor Experimentado A

Categorías de análisis	Teorías declaradas	Pensamiento didáctico y nivel de reflexión	Teorías en acción
Planificación	- Adapta planificaciones a necesidades de estudiantes - Considera programas oficiales aunque estén desactualizados	- Evoluciona de seguir contenidos por obligación a hacer cambios (nivel crítico) - Implementa enfoque de intercomprensión según necesidades de aprendizaje	- Suele presentar planificaciones claras - En ocasiones contenido de clases no se apega a lo planificado
Contenidos	- Selecciona contenidos según necesidades de estudiantes - Se basa en Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas	- Denota un pensamiento crítico sobre el rol de los contenidos	- Contenidos son percibidos como actualizados y relevantes
Metodología	- Utiliza metodología activa centrada en el estudiante - Se basa en enfoque por tareas y perspectiva accional	- Evidencia un pensamiento innovador orientado a enfoques plurales	- Metodología depende de cada docente - Algunos utilizan metodologías activas, otros no
Evaluación	- Utiliza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa - La evaluación sumativa se basa en tareas y rúbricas	- Denota un pensamiento orientado a la evaluación formativa y mejora continua	- Algunos presentan rúbricas claras, otros no - No siempre se realiza evaluación diagnóstica
Rol del estudiante	- Utiliza una metodología activa centrada en el estudiante	- Plantea la necesidad de cambiar la cultura estudiantil pasiva	- Participación de estudiantes depende de dinámica de cada docente - Algunos promueven participación activa, otros no
Creencias y concepciones sobre formación	- La formación incide en la reflexión y los cambios en la práctica docente	- La formación incide en la reflexión y los cambios en la práctica docente	



pedagógico -didáctica			

9.1.6.2 Contraste entre las Teorías declaradas y Teorías en acción del Profesor Principiante V

El Profesor Verduzco (en adelante, “Profesor Principiante V”), se incorporó al Departamento de Lenguas Extranjeras de la UNAH hace menos de 5 años. A pesar de su corta experiencia en la institución, ha demostrado algún grado de compromiso en su labor educativa. Cuenta, además, con una importante formación a nivel de postgrado en su campo disciplinar.

a) En relación al proceso de planificación didáctica

Como parte de las declaraciones brindadas por el Profesor Principiante V durante la entrevista, se identificaron cuatro criterios que, según él, son importantes al momento de planificar su proceso de enseñanza-aprendizaje: la coherencia entre los distintos elementos microcurriculares, principalmente en cuanto a los objetivos de aprendizaje y competencias, y los contenidos, en relación al plan de estudio de la Carrera que atiende, y que se responda a la actualidad.

El profesor tiene la creencia de que “la programación didáctica siempre va a comenzar con temas”, y asegura que la primera parte que debe revisarse al momento de planificar la enseñanza es, precisamente, esos temas, los cuales considera que deben obedecer a ciertos objetivos; no obstante, reconoce que dadas las disposiciones que desde los años 2000 surgen en el contexto europeo y que luego se extendieron al resto del mundo, se plantea un marco referencial para la enseñanza de la lengua, que regula lo que se debe enseñar y cómo debe hacerse en este campo, ya que anteriormente existía un enfoque centrado en el docente, pero que con esta convergencia se busca que sea el estudiante el centro del proceso:

La programación didáctica siempre va a comenzar con temas es decir eh esta es la primera parte de la programación didáctica los temas que se van a enseñar verdad y esos temas obedecen a objetivos generales no específicos verdad que se pretenden alcanzar en los aprendizajes... la unión europea y sus instituciones educativas crearon eh crearon uno llamado marco referencial para la enseñanza de lengua... antes el profesor estaba más interesado en informar y eso ha apare eso ha ocurrido en todas las áreas del saber el profesor antes estaba más preocupado por su desempeño como maestro... Ahora como le decía primero se empieza con la temática se sigue con los objetivos ciertos objetivos dentro de la par bueno en lo relacionado con nosotros tiene que ver con los objetivos comunicativos verdad y los objetivos lingüísticos, los objetivos culturales o socioculturales y al final ciertos objetivos pues tienen que ver ya con objetivos referenciales o transversales que hay veces que usted no puede enseñar algo sin que tenga que ver otra ciencia más... (Profesor Principiante V, párr. 10)



En esa línea, en su discurso, se percibe que el profesor no solo considera lo disciplinar, sino que tiene una visión transdisciplinar del espacio de aprendizaje que atiende; por ejemplo, al hacer relación a la manera en que trabajaban los didactas y los metodológicos de los siglos XIX y XX, lo cual contrasta con lo que él denomina “la influencia [de] ciertas ciencias”, entre las cuales menciona la pragmática, la socio-sociolingüística, la ciencia en general, la sociología, la antropología, y lo tecnológico, lo cual desde su perspectiva, ha incidido “en los últimos tiempos para efectuar ciertos cambios en la programación didáctica” (Profesor Principiante V, párr. 10).

Respecto a lo que declaró en la entrevista, se evidencia coherencia con lo que propone el Profesor Principiante V en su programación didáctica (guía docente); ejemplo de ello es la presentación que hace de la asignatura, donde describe las capacidades que se espera que alcancen los estudiantes, en línea con lo que plantea tanto el currículo como el MCER, es decir, que hay correspondencia en sus teorías declaradas por escrito, a nivel micro, meso y macro. (Ver figura 1)

Figura 114.- Presentación de la asignatura que realiza el Profesor Principiante V, donde se observa la correspondencia entre los objetivos a nivel micro, meso y macro

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Facultad de Humanidades y Arte
Departamento de Lenguas Extranjeras

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Datos Generales de la Asignatura			
Nombre de la Asignatura o espacio de aprendizaje	FRANCÉS 101	Periodo Académico	PAC 1 2022
Código	FR101		
Requisito		Nombre del Docente	
U.V.	4	Horario de tutoría	14:00
Sección	14:00	Horario de consulta	13:00

Presentación de la asignatura:

El curso de francés 101 es una asignatura de introducción a la nueva lengua en la que adquieren la competencia comunicativa, lingüística y cultural para desempeñarse con naturalidad en el ámbito personal: tiene que ser capaz de referirse a su identidad, sus preferencias, su vida diaria y a sus necesidades de orden básico, en este nivel se establecerán las pautas para adaptar la formación dinámica y adaptada a la realidad que viven los hablantes nativos, se le proporcionarán las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de todas las competencias que el estudiante necesita para la apropiación de la lengua. La finalidad de esta asignatura es lograr que el estudiante obtenga las competencias comunicativas, lingüísticas y socioculturales requeridas para un nivel DELF A1 según los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

En este nivel el estudiante será capaz de: presentarse, presentar a alguien, hacer descripciones físicas, hablar de sus gustos, hacer una invitación, hablar de su vida diaria, situarse en el espacio, formular preguntas sencillas a su interlocutor, es capaz de establecer conversaciones básicas, siguiendo las normas de cortesía más elementales y frecuentes, etc. El estudiante debe ser capaz de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación. Debe poder identificar el tema del que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad. Puede comprender textos sencillos de uso diario.

El estudiante debe aprender a aprender, conocer sus estrategias de aprendizaje y sumar las estrategias de enseñanza del docente, utilizar estrategias sociales de aprendizaje, afectivas, compensatorias, estratégicas, tecnológicas; autoevaluarse, evaluar a otros, solucionar problemas en grupo, investigar, planificar, organizar, poner en práctica sus saberes, actuar, comportarse de acuerdo a los patrones socio-culturales de la lengua meta, respetar las reglas culturales de otras comunidades lingüísticas en el marco de la alteridad y como un ciudadano del mundo.

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante V

De acuerdo con la literatura, la implementación de este tipo de políticas públicas en materia de la enseñanza de las lenguas obliga a repensar los procesos de planificación, para que los currículos puedan estar alineados a las mismas, y que se mantenga una correcta homologación entre lo que se aprende, lo que se enseña y lo que se evalúa respecto a las lenguas (CAF, 2021); no obstante, según un estudio realizado por Estupiñán (2020), la aplicación de políticas como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) continúan siendo un desafío para los profesores, quienes al tener un limitado conocimiento sobre el mismo, continúan planificando sus prácticas contemplando métodos tradicionales, lo cual, según las teorías declaradas por el Profesor Principiante V, no es su caso.

b) En relación a los criterios para seleccionar los contenidos

Como se indica en el apartado anterior, el Profesor Principiante V asegura que para él es importante que exista coherencia entre los objetivos, competencias y los contenidos. En esa línea, comenta que, además de los respectivos planteamientos teóricos, contempla lo actitudinal, y busca relacionar la teoría con la práctica, abordándolos de manera progresiva (Profesor Principiante V; párr. 10).

En ese orden, en su programación didáctica (guía docente), el profesor establece tres unidades didácticas, en línea con el tiempo establecido para el desarrollo del periodo académico, que por lo general plantea la realización de las actividades en tres parciales:

- Unidad 1: La presentación, gustos y preferencias en lenguaje básico
- Unidad 2: La hora (tiempo), citas e invitaciones
- Unidad 3: La localización y direcciones

En el documento se evidencia que, más que un listado de temas, cada unidad detalla las tareas básicas que los estudiantes deberán desarrollar como producto de las actividades llevadas a cabo, en el marco de tres tipos de competencias: gramáticas, léxicas y fonéticas, y contemplando a la vez otras dos competencias transversales: una pragmática y otra cultural. (Ver figura 2)

Figura 115.- Fragmento de la programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante V, donde se detallan las tareas básicas, competencias, metodología y evaluación para la segunda unidad de la asignatura

LANGUE BASIQUE UNITÉ 2 L'HEURE, LE RENDEZ-VOUS, LES INVITATIONS

TÂCHES	Compétence Pragmatique	Linguistique			Compétence Culturelle	Metodología	Evaluación
		Compétence Grammaire	Lexique	Phonétique			
Fixer un rendez-vous Du 21 au 25 de février	Demander et dire l'heure	L'interrogation Les pronoms après une préposition (avec lui, chez moi)	Les nombres de 0 à 100 Les jours de la semaine Les mois de l'année	La liaison Les sons [s] [z]	Les moyens de transport	Compréhension globale y détaillée Développement de l'habileté orale Bain Développement et l' appropriation	Evaluation continue Questionnaires Grilles de compréhension
5-Comprendre un horaire de train puis téléphoner à RATP pour demander des informations, acheter un billet de train	Comprendre un horaire de train et en tirer l'information essentiel. Faire autres démarches.	La conjugaison des verbes terminés en -er Les verbes irréguliers	Les loisirs et les passe-temps	Les sons [y] [ø]	Saint-tropez et ses attractions touristiques	Cognition	Evaluation continue Grilles de compréhension Jeux de rôles Solution de problèmes

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante V

Al consultar al profesor sobre las principales limitantes que encontraba para abordar los contenidos, se identificó en su discurso que, pese a su amplio bagaje teórico y metodológico, aún se le dificulta identificar las prioridades y objetivos adecuados para sus estudiantes:

...por ejemplo cuando yo tengo que eh establecer cuáles son las prioridades dentro de un programa y a fijar cuáles son los objetivos, cuáles son mis eh mis eh mis prioridades siempre tengo que pensar en lo que le es más útil al estudiante, no en lo que yo creo que es más útil sino lo que es más útil a él entonces para hacer eso tiene que haber un estudio del contexto en el contexto de los aprendizaje (Profesor Principiante V; párr. 15)

De la misma forma, el profesor afirma que la falta de un orden didáctico adecuado y de consultar a los estudiantes, puede llevar a que estos se quejen del profesor y a que sientan que no están aprendiendo cosas útiles:

...muchas veces eh en el orden didáctico los alumnos se quejan del profesor y dicen ese profesor no sabe enseñar ese profesor no enseña cosas que nosotros sabemos entonces cuando eso ocurre es porque el profesor no ha hecho todavía su examen de diagnóstico del nivel de saberes del alumno (Profesor Principiante V; párr. 15)

La falta de comunicación y negociación con los alumnos es otro punto que el profesor manifiesta como uno de los principales desafíos para abordar los contenidos:

...existe un término que se llama pedagogía de la negociación esa pedagogía de la negociación le permite al profesor y el alumno ponerse de acuerdo en lo que más le interesa a ellos no exactamente lo permanente de ese profesor pero es algo que casi nunca ocurre y que los profesores casi nunca hacen... (Profesor Principiante V; párr. 15)

Según el profesor, una metodología deficiente y apegada a modelos tradicionales y conductistas, es otra de las más grandes dificultades con que se encuentran los profesores universitarios al momento de abordar los contenidos, ya que según él, estas situaciones llevan a los estudiantes a aprender por pura memorización y repetición de contenidos:

...el profesor eh no es el jefe de orquesta porque eso de ser jefe de orquesta fue parte de la metodología tradicional, conductista, donde el profesor eh le hacía

aprender al alumno por memorización, repetición eh contenidos (Profesor Principiante V; párr. 15)

Un dato importante que puede anotarse en este punto es que, al responder a esta pregunta de la entrevista, el Profesor Principiante V no se refirió a sus experiencias o dificultades propias, sino que generalizó, lo que deja ver parte de sus creencias respecto a la docencia. Al respecto, un estudio realizado por Medrano (2012) en el contexto universitario mexicano, encontró que la selección de los contenidos didácticos está influenciada por la cultura y el paradigma de enseñanza de los profesores, así como por sus ideas, valores, formación académica, experiencias, etc.

El mismo autor encontró que algunos desafíos y limitaciones que afectan a la calidad del diseño de los contenidos del curso, son: la falta de tiempo, recursos, formación, retroalimentación, coordinación y evaluación, factores ante los cuales propone promover el trabajo colaborativo entre los profesores, actualizar los planes curriculares según las necesidades sociales y los avances académicos, y fomentar el pensamiento crítico y la creatividad entre los estudiantes.

c) En relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje

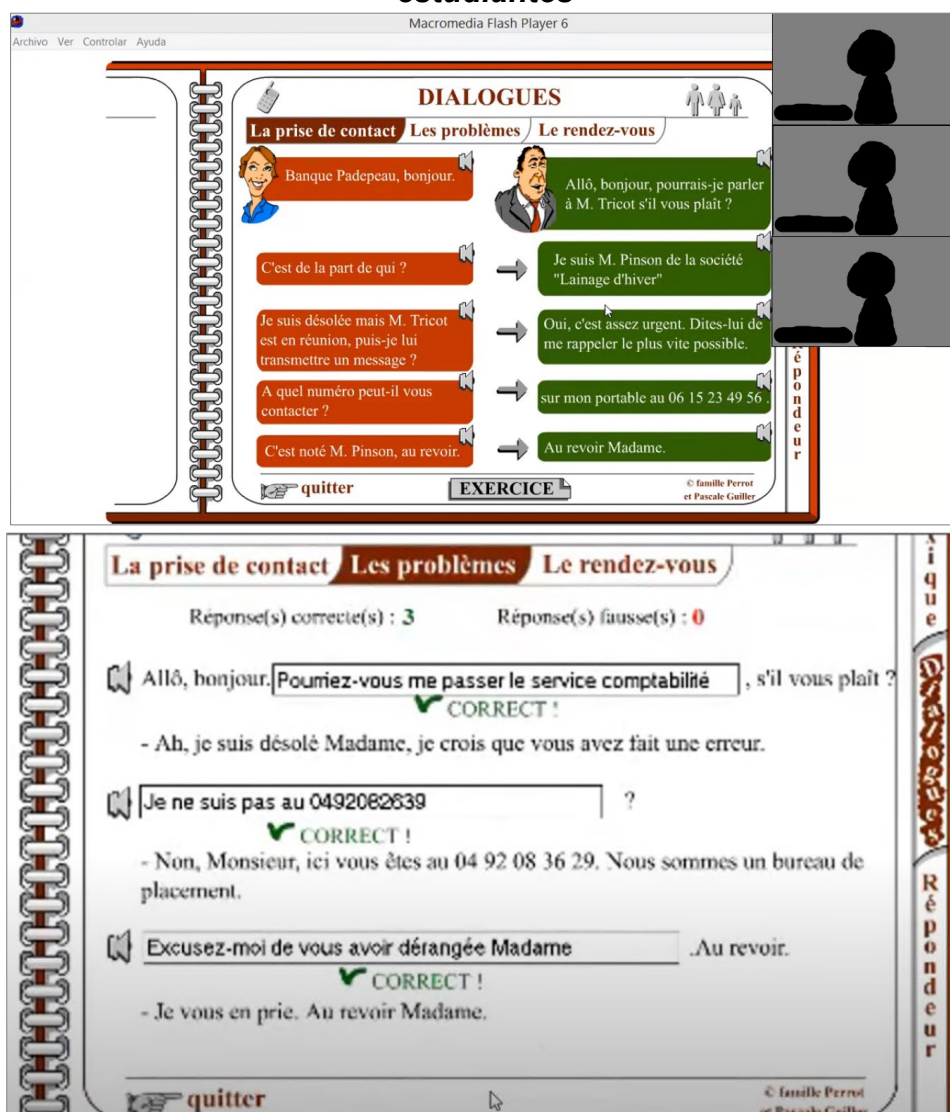
El profesor asevera aplicar con mayor frecuencia metodologías como la resolución de problemas, las tareas de aplicación, producción y/o experienciales, y la lectura de textos (Profesor Principiante V, párr. 18), las cuales dice seleccionar con el propósito de que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, que reflexionen, analicen y piensen de manera crítica, desde un enfoque constructivista y que adquieran competencias comunicativas en función de su contexto:

...hay un elemento que tiene que ver mucho en los aprendizajes y es la inmersión, o sea, en los contextos en los que se aprenden las cosas; no es lo mismo que yo quiera hacerle aprender a una persona cómo hacer algo si la persona no está en contacto con una realidad, debe estar dentro de esa realidad [...] yo [lo que] siempre hago es situar a los alumnos en el contexto [...] porque pueda ser que yo esté fuera del contexto de los aprendizajes y aunque quiera explicarlo de la mejor manera posible, yo no lo voy a lograr. (Profesor Principiante V; párr. 18)

Sin embargo, como es de todos conocido, la pandemia causada por el Covid-19 representó importantes desafíos para el habitual desarrollo de las clases en todos los niveles educativos, lo que llevó a los profesores a repensar su docencia, por la obligatoriedad de la implementación del e-learning como método de enseñanza (Verde y Valero, 2021; Zalát et al., 2021).

En esa línea, al realizar las sesiones de observación de las clases que atiende el Profesor Principiante V, se revisaron algunos momentos sincrónicos en los cuales se evidenciaron los esfuerzos del profesor por ofrecer a sus estudiantes algunas opciones interactivas (ver figura 3).

Figura 116.- Capturas de pantalla de una sesión sincrónica del Profesor Principiante V, donde desarrolla actividades interactivas con sus estudiantes



Fuente: Multimedia proyectada por el Profesor Principiante V durante una sesión de observación

Según Senthamarai (2018), este tipo de estrategias lúdicas e interactivas son importantes en la enseñanza de las lenguas a nivel universitario porque pueden

motivar el aprendizaje, fomentar la comunicación, desarrollar la creatividad y facilitar la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, además de mejorar el interés, participación, rendimiento, confianza y autonomía de los estudiantes.

d) En relación a la evaluación de los aprendizajes

Sobre la evaluación, el Profesor Principiante V manifiesta que le interesa valorar la comprensión y nivel de logro de los estudiantes respecto a las competencias que se espera que alcancen en los espacios de aprendizaje que atiende:

...evaluar al alumno con instrumentos que permita[n] al profesor saber si el alumno es competente sí o no, saber medir las competencias del alumno, esos son los instrumentos que más me interesan... por eso yo decía, tiene que estar más basada en el sentido que en la forma ahí es donde yo doy... (Profesor Principiante V, párr. 32)

...cuando se hace evaluación los profesores lo hacen por objetivos y no por tareas que es la tendencia actual, si el profesor hace una evaluación por tarea, entonces tiene que combinar todos los elementos, el alumno debe ver, por ejemplo, un video, el alumno debe entenderlo, debe redactar, debe escribir, debe explicar [...] ahí está desarrollando todas sus capacidades, no solamente de poder entender sino explicar, solucionar y todo priorizando todas las competencias... (Profesor Principiante V, párr. 33)

Para estos fines, el profesor asegura emplear las tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa/continua y sumativa, lo que puede corroborarse en su programación didáctica o guía docente (ver figura 4).

Figura 117.- Fragmento de la programación didáctica (guía docente) donde el Profesor Principiante V plantea el uso de evaluación diagnóstica, continua y sumativa

LANGUE BASIQUE -UNITÉ 1 LA PRÉSENTATION. LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES							
TÂCHES FINALES	Compétence Pragmatique (Savoir-faire)	Compétence Grammaire	Linguistique (savoirs) Lexique	Phonétique	Compétence Culturelle et interculturelle (Savoirs et comportements)	Metodología	
1- Faire une infographie de la francophonie avec: les pays, population, capitales, images de culture et paysages, musique, etc. Du 31 au 3 février			Les mots du français qu'on utilise en espagnol	Identifier des langues étrangères L'accent prosodique Quelques sons du français	Les pays et leurs langues La francophonie	Descubrimiento de los fenómenos interculturales (Las ciudades y la vida diaria) análisis y conceptualizaciones Percepción e identificación, intercomprensión de lenguas Clasificación de las frases según su esquema entonativo	Evaluation diagnostique
Lire des agendas pour sélectionner parmi deux destinations touristiques Du 7 au 10 mars	Indiquer la date	La conjugaison des verbes : faire, aller, venir, pouvoir, vouloir, prendre, connaître,	Les adjectifs pour décrire un lieu	Le [r]	Les parcs naturels	Compréhension orale Réemploi de actes de paroles. appropriation y conceptualisation Entraînement oral et écrit Pratiquer	Evaluation continue Échanges/ dialogues/ Exercices d'appropriation Association
6- Faire un atelier d'écriture des cartons d'invitation pour la rubrique d'une revue, avec des différentes occasions	proposer- accepter- refuser une invitation	Révision de la négation	Les formules de politesse.	Les voyelles nasales	La rubrique société dans une revue	Tâche Compréhension orale et écrite Expression orale y écrite Conception, planification stratégies, recherche, élaboration, présentation. Co-évaluation Apprentissage coopératif	Evaluation sommativa Débat sur la co-évaluation Portafolio Grille d'évaluation sur les comportement sociaux Barème d'évaluation

Fuente: Programación didáctica (guía docente) del Profesor Principiante V

En el fragmento anterior pueden apreciarse actividades de evaluación como: diálogos, ejercicios prácticos (de apropiación y asociación) en el marco de la evaluación continua que propone, y debates, coevaluación, portafolio, rúbrica y escalas para evaluar de manera sumativa.

En línea con lo anterior, el profesor señala que la evaluación diagnóstica le ayuda a determinar los ajustes que, como profesor debe realizar, e incluso, si es necesario que un estudiante repita o no una prueba para ayudarlo a mejorar su calificación. (Profesor Principiante V, párr. 27)

El profesor considera que la evaluación formativa es continua y que no se corresponde con una verificación de si los objetivos de la clase se están alcanzando o no; en ese sentido, afirma que con la evaluación formativa se asegura de que los estudiantes logren las competencias y destrezas que necesitarán para desempeñarse satisfactoriamente en la sociedad y en el ámbito laboral:

*...en la sociedad misma donde él tenga que desempeñarse le van a decir
tiene experiencia y por qué piden experiencias porque las compañías, las*

fábricas y todo quieren una persona que no vaya a echar a perder los materiales, que no vaya a perder el cliente, que sea bueno, que sea idóneo en el trabajo [en] que se va a desempeñar, pero con la práctica, con la parte ya procedimental, si el profesor se equivoca midiendo los saberes y no pasa [a] los procedimientos, el profesor está echando a perder la evaluación, eso no es una evaluación verdadera... (Profesor Principiante V, párr. 27)

En cuanto a la evaluación sumativa, el profesor declara que, desde su punto de vista, muchos de sus colegas confunden (consciente o inconscientemente) la evaluación continua (que en su discurso declara como evaluación formativa) con una evaluación sumativa repartida en varios momentos, que según él, no aporta más que a valorar los saberes o conocimientos y no la capacidad procedimental de los estudiantes (párr. 27), mediante exámenes o cuestionarios con preguntas cerradas, tipo verdadero-falso (párr. 33).

Desde este escenario, para el profesor resulta más efectiva la recolección de evidencias de aprendizaje (párr. 32), así como las evaluaciones que promueven la competencia comunicativa (párr. 32 y 33) y que consideran el esfuerzo de los estudiantes (párr. 27), para lo cual emplea estrategias como el debate, los ensayos y el análisis de situaciones problemas, ya que considera que le dejan ver el grado de comprensión que los estudiantes tienen de los contenidos, en función de las competencias que se espera que alcancen (párr. 33).

Durante las sesiones de observación pudo apreciarse, en concordancia con el discurso del Profesor Principiante V, que aprovecha las actividades que desarrolla con sus estudiantes para corregirles, motivarles y darles algunos ejemplos, permitiéndoles oportunidades de mejora, dentro de las posibilidades que el entorno virtual de aprendizaje le permite tanto a él como a los estudiantes.

Según autores como Roy et al. (2020), es importante que, a nivel universitario, se busque valorar las evidencias del aprendizaje de los estudiantes y su comprensión, en función de las competencias esperadas, ya que de esta manera se puede asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para enfrentar los desafíos y oportunidades del siglo XXI y puedan generar, con ello, soluciones innovadoras y colaborativas a problemas complejos y relevantes para la sociedad.

En ese orden de ideas, podría afirmarse que la práctica docente que lleva a cabo el Profesor Principiante V se ubica en las posiciones más altas de la escalera de desarrollo profesional que propone Paricio et al. (2019) y de los últimos niveles que indican Fernández et al. (2010), donde el estudiante toma un rol protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la constante interacción profesor-estudiante y las actividades que este profesor plantea para intentar vincularlos a



la realidad en la cual se desenvolverán tanto social como profesionalmente, lo que denota la aplicación de un modelo didáctico centrado en el estudiante.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Milgian Dixiana Martínez Ordoñez

 <https://orcid.org/0000-0002-5715-0320>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es