

Caracterización Didáctica de la Perspectiva Docente del Profesorado Universitario: El Caso de una Profesora Experimentada y una Profesora Principiante de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Didactic Characterization of the Teaching Perspective of University Teachers: The Case of a Mentor Teacher and a Beginning Teacher at the National Autonomous University of Honduras

Milgian Dixiana Martínez Ordóñez*

Recibido: 8 de junio de 2022 Aceptado: 16 de enero de 2023 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Martínez, M. D. (2023). Caracterización Didáctica de la Perspectiva Docente del Profesorado Universitario: El Caso de una Profesora Experimentada y una Profesora Principiante de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 94-118. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14816>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14816>

RESUMEN

Este artículo es producto de una primera ronda de entrevistas y análisis documental de la programación didáctica o guía docente, correspondiente a la primera fase de la investigación doctoral titulada “Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Profesores Principiantes y Experimentados en el Contexto del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: El Caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras” (UNAH), en la cual participaron 9 profesores del centro regional Ciudad Universitaria, campus ubicado en la ciudad capital de Tegucigalpa, de los cuales el presente escrito se describen los principales hallazgos relacionados con dos profesoras del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la UNAH, una experimentada y una principiante. Para la recolección de los datos se desarrolló una entrevista semiestructurada vía Zoom con las profesoras, así como una matriz de análisis para revisar las programaciones didácticas (guías docentes). La codificación se realizó mediante el software MAXQDA, en el marco de 4 grandes dimensiones: planificación didáctica, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje, y evaluación de los aprendizajes. Los resultados demuestran que la modalidad formativa de la mentoría ha aportado a la evolución de los profesores principiantes respecto a su concepción docente.

Palabras clave: concepciones docentes; epistemología docente; caracterización didáctica; formación docente

ABSTRACT

This article is the product of a first round of interviews and documentary analysis of the didactic programming or teaching guide, corresponding to the first phase of the doctoral research entitled “Analysis of the Pedagogical Practices of Beginning and Experienced Teachers in the Context of Professional Development of University



*Milgian Dixiana Martínez Ordóñez [0000-0002-5715-0320](https://orcid.org/0000-0002-5715-0320)

Universidad de Málaga (España)

mdiximar@uma.es

Teachers: The Case of the National Autonomous University of Honduras” (UNAH), in which 9 professors from the regional center Ciudad Universitaria, campus located in the capital city of Tegucigalpa participated, of which the present writing describes the main findings related to two professors from the Department of Social Work, Faculty of Social Sciences of the UNAH, a mentor and a beginner. For data collection, a semi-structured interview via Zoom was conducted with the professors, as well as an analysis matrix to review the didactic programs (teaching guides). The coding was carried out using MAXQDA software, within the framework of 4 major dimensions: didactic planning, didactic content, teaching-learning methodology and evaluation of learning. The results show that the formative modality of mentoring has contributed to the evolution of the novice teachers with respect to their teaching conception.

Keywords: teaching conceptions; teaching epistemology; didactic characterization; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores que se dedican a la docencia en el nivel universitario tienen algunas características particulares, ya que además de contar con conocimientos disciplinares, también deberían tener conocimiento didáctico del contenido, este último entendido como “la comprensión y representación de cómo ayudar a los estudiantes a entender cuestiones específicas de la materia usando múltiples estrategias instruccionales, representaciones y evaluaciones [en] un determinado contexto social y cultural” (Park y Oliver, 2008, p. 264).

Para los profesores que no provienen de carreras relacionadas con la educación, dominar este conocimiento didáctico puede ser un tanto complejo, y aún más cuando inician en la carrera docente. En ese sentido, resulta de mucha ayuda contar con el apoyo de otros colegas más experimentados. De acuerdo con Mayor y Sánchez (2006), además de enfrentarse a desafíos relacionados con la gestión y las relaciones interpersonales, los profesores principiantes intentan superar problemas relacionados con la enseñanza, de manera específica, en cuanto a la planificación, la metodología, la evaluación y lo que las autoras denominan *la puesta en escena*.

Desde este contexto, a partir de procesos de mentoría surge una interacción que, al realizarse continuamente y desde una base del respeto y la confianza mutuos, fortalece la retroalimentación y optimiza el desarrollo personal y profesional tanto del principiante como del mentor, a la vez que propicia importantes reflexiones sobre la práctica docente (Kram, 1983; Veenman et al., 1998; Sánchez, 2001; Mayor, 2007; Casado y Ruíz, 2009; Albanaes et ál., 2015; Bozu e Imbernón, 2016).

Si bien la formación del profesorado incide en la manera en cómo estos desarrollan sus prácticas docentes, también tiene gran relevancia la forma en cómo se percibe la realidad y el entorno, lo cual a su vez está condicionado por las experiencias que hemos atravesado a nivel personal, profesional, laboral y académico; por tanto, también es necesario que los profesores se interesen por reflexionar y analizar de manera crítica sus prácticas docentes, lo que si realizan objetiva y concienzudamente, les llevará a cuestionarse y replantearse muchas de sus creencias. Al respecto, coincidimos con lo que plantea Sola (1999, pp. 662-663): “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”.

Dado que nuestras experiencias están conformadas por asociaciones, conceptos, valores, sentimientos y otros aspectos que definen la manera en cómo aprecia el mundo (Mezirow, 1997), es

necesario que desarrollemos habilidades mentales superiores que nos permitan pensar crítica y reflexivamente, con el propósito de romper los patrones, esquemas, estilos, modelos, enfoques y paradigmas que nos hacen ejercer una docencia tradicional, centrada en la enseñanza, para trascender a una docencia centrada en el estudiante.

En esa línea, este artículo representa un avance de la primera fase de un proyecto de investigación doctoral¹. Para ello, se realizó una primera ronda de entrevistas y análisis de programaciones didácticas o guías docentes, con dos propósitos: en primer lugar, aportar al objetivo de la fase, que es caracterizar las prácticas de los profesores principiantes y experimentados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se aborda lo que la literatura refiere respecto a las creencias y concepciones personales y profesionales, y su importancia en la docencia, las dimensiones de la práctica docente y el impacto que tiene la mentoría como proceso de formación y de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas del profesorado universitario.

2.1. Creencias, concepciones y modelos didácticos del profesorado universitario y su impacto en la práctica docente

Desde la mirada de Schommer (2004), una creencia es un proceso mental por medio del que los sujetos explican qué es, cómo se adquiere y cómo se justifica el conocimiento, donde predomina más un componente afectivo que la lógica, causando una fuerte resistencia al cambio, lo que incide en gran manera en la conducta y, por ende, en las concepciones que se tienen de la realidad, de la cultura, de la autorregulación y de la eficacia.

En línea con lo anterior, nos parece muy atinado lo que plantea Sola (1999) respecto a que la reflexión y la deliberación son estrategias que permiten al profesorado “poner a prueba sus convicciones, identificar y someter a revisión sus creencias ideológicas” (pp. 662-663), desde un verdadero marco de referencia que haga una clara distinción entre lo que es la creencia y el saber, ya que como indica el mismo autor, “todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber” (p. 663).

Estas creencias se transforman en los profesores según avanzan en su trayectoria profesional, teniendo como punto de partida una absorción gradual del impacto inicial de las complejidades involucradas en la profesión docente. Para que ocurra esta evolución, se requiere utilizar múltiples dominios de conocimiento para avanzar en las complicadas tareas que demanda la profesión docente (Chrysostomou & Philippou, 2010; Barnes et ál., 2020). Estas afirmaciones son compartidas por Gorodokin (2017, p. 1), quien apunta que “los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente”.

1 La fase de investigación a la que se alude forma parte de la tesis doctoral que nos encontramos desarrollando: “Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Profesores Principiantes y Experimentados en el Contexto del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: El Caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, como parte del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.

Desde este escenario, Brownlee y Berthelsen (2005) aseguran que las creencias epistemológicas personales, entendidas como la percepción de los individuos sobre qué es el conocimiento, cómo se obtiene y el grado de certeza que le atribuyen, son factores estructurales que influyen en la calidad de las acciones de los profesores.

Por lo general, los profesores noveles optan por replicar el estilo con que fueron formados en los niveles educativos previos, ayudando inconscientemente a consolidar prácticas que no necesariamente son las mejores para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, que buscan realizar una mera transmisión de datos y de información, lo cual si bien forma parte del conocimiento, según García et al., (2014), solamente se ubica en el escalón inferior de este, debido a que “con los datos y desde los datos construimos conceptos [que] luego los agrupamos en esquemas, en modelos y en mapas mentales” (p. 97).

Lo anterior resulta de mucha importancia en la docencia si se tiene en cuenta que todo esto conduce a la estructuración de los modelos didácticos, entendidos por Mayorga & Madrid (2010, p. 93) como una “simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir”.

Desde este marco de referencia, es menester destacar que el carácter evolutivo de las creencias de los profesores les lleva a ir conformando poco a poco lo que García & Porlán (2017) denominan “modelos didácticos personales”, que si bien se basan en modelos “formalizados” (siendo los más comúnmente aceptados cuatro: tradicional o transmisivo, tecnológico, espontaneísta, y alternativo o de investigación) en cuanto a su coherencia en la concepción de las dimensiones de la enseñanza y sus interacciones, no son reproducidos a pies juntillas, sino que están impregnados por las individualidades de cada profesor o profesora.

Una prevalencia de modelos didácticos orientados a la transmisión de información demuestra la necesidad de analizar y reflexionar en torno a nuestras propias prácticas para reconfigurar los patrones y creencias que nos hacen percibir de manera errada nuestra realidad y la de nuestros estudiantes, así como la manera en que adquirimos y construimos el conocimiento. Si como profesores no somos capaces de percibir esa realidad compleja de nuestros estudiantes, difícilmente podremos atender sus diversas necesidades de aprendizaje, por lo que consciente o inconscientemente, ayudaremos a consolidar esa postura hegemónica desde la que se obliga al estudiante a ejercer un rol pasivo, en lugar de construir sus propios aprendizajes de manera conectada, contextualizada y objetiva.

2.2. Dimensiones de la práctica docente del profesorado universitario

La docencia es una práctica compleja, en la que interactúan distintas dimensiones, unas más relacionadas que otras con el propio profesor. Según Demuth (2015), las dimensiones vinculadas con la práctica pedagógica hacen referencia a aspectos tanto generales como contextuales, que interactúan entre sí, se transforman mutuamente y a su realidad, siendo transformados por esta.

En ese orden, el mismo autor argumenta que “en el corazón de esta vigente línea de investigación encontramos al conocimiento didáctico del contenido (CDC), precisado últimamente como

un atributo personal del docente, que es, a su vez, considerado como un conocimiento base y como una acción determinada” (Demuth, 2015, p. 98). Al respecto cabe señalar que, en el contexto hondureño, las universidades y/o los centros de formación del profesorado, forman a los docentes de educación básica y media en lo disciplinar y en lo didáctico, pero en el nivel superior, esta formación se da principalmente por medio de procesos de educación no formal (cursos, seminarios, talleres y otras acciones), así como por proyectos de innovación y por la experiencia misma del docente.

Por su parte, de acuerdo con Zabalza (2005), son diez las dimensiones que conforman una docencia de calidad: el diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo; la organización de las condiciones y del ambiente de trabajo; la selección de contenidos interesantes y la forma en que se presentan; los materiales de apoyo a los estudiantes; la metodología didáctica; la incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos; la atención personal a los estudiantes y los sistemas de apoyo; las estrategias de coordinación con los colegas; los sistemas de evaluación empleados; y, los mecanismos de revisión del proceso. Estas son las dimensiones que tomamos en cuenta para efectos de nuestra investigación.

Desde la mirada de Molina y Monetti (2021, p. 189), la planificación didáctica es una “herramienta de reflexión sobre la propia práctica”, dado que involucra “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (Ascencio (2016, p. 109). En ese orden de ideas, es importante superar esa visión burocrática en la que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por meras exigencias administrativas, antes bien, es fundamental observar, además de los aspectos formales de los programas, las condiciones en las que se desarrolla la formación.

Para Cura (2017), el profesor universitario debe buscar reflexionar “sobre su adecuada intervención con objetivos, contenidos y capacidades que surgen de la pertinente respuesta que su cátedra debe cumplir en el marco del proyecto curricular formativo” (p. 135); por ello, resulta imperante la selección, jerarquización y estructuración de los contenidos de dichos contenidos, desde un trasfondo epistemológico, y teniendo en cuenta las concernientes áreas disciplinares, así como la inter y multidisciplinariedad.

Otra dimensión relevante en la práctica docente es la metodología de enseñanza-aprendizaje. Para Ruiz & Parrilli (2015), el docente es un diseñador de escenarios flexibles de enseñanza y aprendizaje, quien a través de la flexibilidad pedagógica “pretende ampliar y enriquecer la forma de aprender por medio de un mejor aprendizaje social, nuevos modelos de aprendizaje y nuevas formas de crearlo, diseñarlo y construirlo” (p. 1).

Esta postura es compartida por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009), quien señala que “la educación debe ser flexible, capaz de adaptarse a la diversidad de necesidades y características de los estudiantes y de las y los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar” (p. 10). Esto coincide también con lo que apuntan De Alba & Porlán (2017) sobre que es necesario garantizar intervenciones flexibles para tener una mejor adaptación a la evolución de lo que acontece en el aula de clases.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, autores como Zabalza (2005) opinan que este es un proceso que, además de permitir valorar los aprendizajes de los estudiantes, es de mu-

cha utilidad para mejorar la acción docente universitaria y para indicar cómo las y los docentes valoran su rol. Al respecto, Rivero & Porlán (2017) sostienen que, pese a que la evaluación suele asociarse concretamente con los estudiantes y realizarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, también involucra al docente y la acción de enseñar:

El gran drama de la evaluación habitual [...] es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa sólo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera, la evaluación sólo repercute sobre el alumno (que a la postre aprobará o suspenderá en función del resultado) pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida sean cuales sean los resultados de la evaluación). De ahí que la evaluación acabe aportando poco a la mejora de los procesos de enseñanza. (Zabalza, 2005, p. 133)

En ese sentido, la evaluación constituye “un potente motor para la comprensión y la mejora del aprendizaje y la enseñanza” (Rivero & Porlán, 2017, p. 62), ya que, en palabras de Zabalza (2005, p. 133), “la evaluación no cierra el círculo... El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación”.

3. METODOLOGÍA

La investigación estuvo fundamentada en el paradigma interpretativo, desde la perspectiva de la investigación educativa, dado que buscaba analizar, interpretar y examinar las percepciones de las profesoras universitarias, respecto a sus creencias, concepciones y modelos didácticos como factores que dan forma a lo que perciben como realidad, de manera particular en cuanto a sus prácticas pedagógicas, como indica la literatura (Castillo, 2010; Vain, 2012; Martínez Godínez, 2013).

Los datos a partir de los cuales se ha construido el presente artículo se obtuvieron mediante la realización de entrevistas semiestructuradas vía Zoom con 9 profesores de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, de los cuales se presentan los resultados de dos profesoras pertenecientes al Departamento de Trabajo Social, debido a que una de ellas es profesora principiante y la otra experimentada.

Como parte de las entrevistas se consultó a los profesores, entre otros aspectos, sobre las dimensiones: Planificación didáctica, Contenidos didácticos, Metodología de enseñanza-aprendizaje y Evaluación de los Aprendizajes, con el propósito de caracterizar sus creencias y concepciones en relación a la enseñanza, el aprendizaje, el rol del estudiante, su rol como profesores universitarios y, en general, sus perspectivas didácticas. A partir de estas dimensiones se establecieron las categorías emergentes en función de los comentarios de los entrevistados. La transcripción y codificación de las entrevistas se realizó empleando el software MAXQDA; la tabla No. 1 (ver página siguiente) detalla las dimensiones y las respectivas categorías que las conformaron.

Tabla 1: Dimensiones y categorías de análisis identificadas a partir de las entrevistas a las profesoras²

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Criterios para diseñar su planificación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica diversos criterios • Consideración de diversos aspectos curriculares • Conocimientos y experiencias previas • Flexibilidad didáctica • Fase de reacomodamiento o de revisión • En base a la descripción mínima o sílabo
Contenidos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad para omitir o incorporar • Selección cuidadosa • Consideración del plan de estudios • Ajuste y acomodamiento • Bibliografía cercana a la realidad de los estudiantes • Abordaje progresivo
Metodología de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Empodera la capacidad de comunicación • Aplica diversas actividades de aprendizaje • Consideración del entorno de formación • Características del grupo de estudiantes que atiende • Actividades orientadas a la investigación-acción • Actividades en equipo • Estrategias que fomentan la discusión y reflexión en los estudiantes
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica los conocimientos previos • Flexibilidad • Diversos criterios, técnicas e instrumentos • Negociación con los estudiantes • Valoración cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes • Evaluación que trasciende la mera calificación • Evaluación como herramienta que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes • Prevalencia de función formativa de la evaluación • Evaluación con orientación a la retroalimentación de los aprendizajes • Promueve la autoevaluación de los estudiantes • Promueve la coevaluación de los estudiantes • Heteroevaluación como tipo de evaluación necesaria • La rúbrica como instrumento que prevalece en la evaluación

En esta primera ronda, el propósito de la entrevista era realizar una exploración para tener una aproximación inicial a la perspectiva didáctica de los profesores, con miras a desarrollar una entrevista a profundidad en las siguientes fases de la investigación. Además, con los hallazgos realizados se pretendía depurar la muestra de informantes para los procesos posteriores.

Asimismo, se solicitó a los profesores que nos compartieran las programaciones didácticas o guías docentes de uno de las materias o espacios de aprendizaje que atienden, para hacer un análisis documental en torno a 6 categorías: Descripción de las competencias, objetivos o re-

² Esta tabla ha sido elaborada a partir del sistema de códigos generado por MAXQDA luego de codificar los segmentos relevantes para efectos del estudio. Dicho sistema puede ser consultado siguiendo este enlace: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21587040>

sultados de aprendizaje; Presentación de los contenidos; Abordaje metodológico o Proceso Sugerido; Medios, materiales y recursos didácticos; Procedimiento de evaluación; y, Bibliografía. Para ello, la investigadora empleó una matriz de que contemplaba una escala con 4 niveles y sus respectivos criterios:

Tabla 2: Escala y criterios de valoración empleados para realizar el análisis documental

ESCALA DE VALORACIÓN	CRITERIOS
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 propuestos 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.

4. RESULTADOS

En este apartado se presenta, en primer lugar, la caracterización de la práctica docente de la profesora experimentada, codificada como Docente 1 en cuanto a cada una de las cuatro dimensiones que conformaron el análisis, en función de las declaraciones brindadas durante la entrevista y de los hallazgos encontrados en el análisis documental. Luego se caracteriza la práctica de la profesora principiante (Docente 2), siguiendo el mismo proceso.

4.1. Caracterización didáctica de la Docente 1

a) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la planificación didáctica

La Docente 1 asevera emplear diversos criterios para diseñar su programación didáctica o guía docente, entre los cuales pueden mencionarse: el perfil de egreso, la flexibilidad para omitir o incorporar contenidos, metodologías, estrategias de evaluación u otras actividades que se consideren necesarias, en función de las eventualidades que pudieran presentarse durante el periodo académico y el progreso que demuestren los estudiantes, la revisión de asignaturas previas, to-

mar en cuenta las características de los estudiantes, y las características de los docentes que han impartido estas asignaturas.

En ese orden de ideas, la docente apunta que procura conocer el bloque en el cual se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje que imparte; en ese sentido, valora las asignaturas que, previamente, han cursado los estudiantes e incluso qué docentes han atendido dichos espacios, para ajustar su programación didáctica, ya que según la Docente 1, esto le permite conocer quiénes potencian y mantienen un mayor equilibrio o los docentes que desde su punto de vista dejan “a mitad de camino” el contenido para, en función de ello, poder “acuñar”, bajo un proceso que la docente denomina “de acomodamiento o de revisión”, todo ello en el marco de aplicación del criterio de flexibilidad didáctica (Docente 1, párrafo 3).

De la misma forma, la docente considera de suma importancia hacer un sondeo inicial para conocer a las y los estudiantes, principalmente sobre sus lugares de procedencia, con miras a establecer en la programación didáctica las competencias y objetivos de aprendizaje que mejor se alineen al perfil de salida de los futuros profesionales del Trabajo Social (Docente 1, párrafo 3).

b) Perspectiva de la Docente 1 respecto a los contenidos didácticos

En cuanto a los contenidos didácticos, la Docente 1 afirma ser “muy cuidadosa” al seleccionar los contenidos didácticos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende, destacando entre los criterios que toma en cuenta, el respeto al plan de estudios, ya que desde su punto de vista, si los contenidos que se plasmaban en este documento han sido aprobados, es porque son válidos; en esa línea, la docente indica que procura profundizar, ajustar, acomodar y contextualizar estos contenidos a la realidad que atraviesa nuestro país; para ello, la docente asegura contemplar los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que le ayuda a organizar los contenidos por unidades, en una secuencia y priorización por etapas, que lleva a los estudiantes de contenidos relativamente simples a otros de mayor complejidad (Docente 1, párrafo 5).

La docente en mención declara que los contenidos y la práctica de los profesionales universitarios deben estar fundamentados en una teoría para, a partir de ello, evitar caer en mero activismo sino reflexionar sobre lo que propone la teoría y lo que exige la realidad. Al respecto, se destaca una de las acotaciones de la Docente 1:

...una acción vaciada de contenido, pues, es un activismo y una cosa más, pero si hay una acción que nos conlleve hacia la reflexión, y que conocemos de dónde viene, cuál es la teoría que puede alimentar esa acción, entonces, podemos sustentar e incluso argumentar más nuestra razón de ser cuando estamos vinculados en el campo. (Docente 1, párrafo 5)

Desde este escenario, la docente percibe que, para que los estudiantes pueden tener un mayor aprovechamiento de los contenidos, es necesario hacer una selección bien hilvanada; no obstante, la docente comenta que se ha encontrado con la limitante de que los estudiantes presentan poca disposición hacia la lectura, por lo que por más que se propongan lecturas interesantes y relevantes, no se alcanzan los niveles de profundidad deseados (Docente 1, párrafos 7 y 25).

De la misma forma, la docente asevera que una de las dificultades a las que se ha enfrentado para abordar los contenidos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende, es la poca

disposición entre colegas para trabajar en equipo, lo que también limita mejores oportunidades para profundizar en algunos contenidos; asimismo, plantea la carencia de bibliografía nacional, sobre lo cual argumenta:

...en algunas ocasiones quisiera que existiera como más literatura propia, hondureña, y sí hay de América del Sur, y lo que más se puede encontrar, pues, es de Europa, en donde a uno le puede dar como mayor claridad o más horizonte, pero sí me gustaría que tuviéramos más producción literaria, más investigaciones publicadas. (Docente 1, párrafo 7)

Para solventar medianamente esta carencia, la docente explica que utiliza literatura proveniente de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR); no obstante, reconoce las diferencias entre el contexto de dicho país y el hondureño (Docente 1, párrafo 7).

c) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

Con relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje, la Docente 1 expresa que fomenta el debate entre sus estudiantes, con el propósito de empoderarlos tanto en el marco de los contenidos didácticos como de su capacidad de comunicación; para la docente, esto permite a los estudiantes contar con herramientas metodológicas que les serán de utilidad al momento de enfrentarse al campo y al ejercicio profesional (Docente 1, párrafo 11).

En ese orden de ideas, la docente manifiesta fomentar actividades de aprendizaje como los foros, los debates, los mapas conceptuales y los resúmenes, todo ello dependiendo del entorno de formación en el que se encuentren, ya que, en sus palabras: “tiene mucho que ver [...] si es la presencialidad o si es la virtualidad: presencialidad, pues, se utilizan metodologías diferentes en tanto que le permiten a una moverse y estar en contacto con las y los estudiantes, y la virtualidad pues no, pero también es muy bondadosa, hay diferentes cosas que se pueden hacer” (Docente 1, párrafo 9).

De acuerdo con la Docente 1, para escoger las metodologías considera las características del grupo de estudiantes; ya que según ella, hay estudiantes que son “facilitos y más bien hay que potenciarles” y otros más proactivos y creativos que, incluso, proponen abordar los contenidos a través de otras actividades distintas a las propuestas por ella como docente (Docente 1, párrafos 11 y 13).

Para la docente, es de mucha importancia la construcción colectiva del aprendizaje y el trabajo en equipos inter y multidisciplinarios, así como la investigación-acción, principalmente en el marco de la Carrera de Trabajo Social, de la cual ella forma parte (Docente 1, párrafo 15). De manera concreta en relación a los procesos de investigación, ya sea bibliográfica o de campo, la docente señala que es una metodología que ha logrado implementar tanto en la presencialidad como en la virtualidad (Docente 1, párrafo 9).

d) Perspectiva de la Docente 1 respecto a la evaluación de los aprendizajes

La Docente 1 valora como importante emplear diversos criterios, técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, siendo la flexibilidad el principal de estos; en ese

sentido, la negociación con sus estudiantes respecto a fechas de exámenes, asignación de calificaciones o implementación de estrategias alternativas para evaluar los aprendizajes forma una parte fundamental de su práctica, ya que desde su perspectiva, este tipo de negociaciones permiten lograr una interconexión efectiva entre el contenido, la forma en cómo se abordará y la valoración cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes alcanzados (Docente 1, párrafo 31).

Para la docente, evaluar va más allá de enfocarse en una calificación, por lo que contempla necesario que sus estudiantes sean capaces de pensar de manera crítica y analítica; desde este contexto, para ella es importante que los estudiantes se olviden de la calificación asignada para las diferentes actividades y se concentren en compartir sus puntos de vista, reflexionen y participen en discusiones ricas y productivas (Docente 1, párrafo 35); no obstante, esta perspectiva que tiene como docente se ve enfrentada a una cultura y visión tradicional y sumativa a la que están acostumbrados los estudiantes (Docente 1, párrafo 31).

Respecto a lo anterior, cabe destacar lo que plantea Alcaraz (2015, pp. 210-211) sobre que, aunque muchas veces los docentes consideren que se encuentran realizando prácticas de evaluación, gran parte de las mismas presentan características propias del acto de calificar: “Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como, asegurar las condiciones para que se produzca”.

En ese orden de ideas, en el discurso de la docente, se percibe una concepción formativa de los procesos de evaluación, con miras a retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes, realizando ajustes en función de sus progresos, necesidades e intereses, pese a que, como parte de las políticas académicas de su departamento, y de la universidad en general, se exija la aplicación de al menos dos exámenes escritos:

...la evaluación la estoy considerando como un proceso muy importante, pero no solo para la obtención de una calificación sino para lograr la retroalimentación, para lograr el empoderamiento de ese conocimiento... Estoy fascinada con la evaluación de los aprendizajes hoy en día, me parece que es tan importante como la definición de los objetivos, como la definición del contenido, como la definición misma de la metodología; yo hoy siento que no puedo caminar si no defino claramente el proceso de evaluación... (Docente 1, párrafo 31)

En coherencia con esa visión formativa de la evaluación, para la *docente*, el que los estudiantes autoevalúen y coevalúen su trabajo, ofrece muchos elementos de sinceridad y responsabilidad, así como de reflexión respecto al ejercicio profesional y sobre sus oportunidades y posibilidades; sin embargo, también reconoce necesaria la heteroevaluación, a través de evaluaciones escritas que les permitan a los estudiantes contrastar sus puntos de vista (Docente 1, párrafos 38 y 40).

e) Perspectiva de la Docente 1 a partir del análisis documental

En su programación didáctica, la profesora propone una serie de objetivos de aprendizaje que se aprecian más orientados hacia lo teórico y conceptual; no obstante, también se observan algunos matices procedimentales, pero una escasez de elementos actitudinales.

La docente ha organizado los contenidos del espacio de aprendizaje en torno a tres unidades didácticas: 1) la discusión sobre los viejos y nuevos movimientos sociales; 2) el mundo del trabajo, globalización y movimientos sociales; y, democracia, sociedad civil y movimientos sociales, cada una con una duración de entre 3 y 4 semanas, cada una de las cuales se aborda un máximo de dos temas, relacionados directamente con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Además de presentar un documento que podría considerarse como descriptivo (ver figura 1), la docente también incluye un calendario de actividades organizado en función de las unidades didácticas que contemplan los contenidos a abordar, el cual si bien es breve (4 páginas), describe las actividades, puntajes y fechas que los estudiantes deben tener en cuenta en el desarrollo del periodo académico.

En términos formales, ambos documentos brindan a los estudiantes la información básica de lo que se espera de ellos durante las clases, a la vez que, dadas las características de virtualidad en que se llevan a cabo las prácticas por motivos de bioseguridad que aún predominan en la UNAH, se apuntan las fechas y temáticas de las sesiones sincrónicas.

Se identifican las actividades y criterios de evaluación de los aprendizajes; sin embargo, no se encuentran los instrumentos para tales fines.

2. Generalidades de la asignatura o espacio de aprendizaje		3. Metodología
Componente	Desarrollo	
Asignatura o espacio de aprendizaje	SC-301Movimientos Social II	El proceso de enseñanza- Aprendizaje de la asignatura Movimiento Social II, se desarrollará mediante la modalidad virtual. La base de esta modalidad es el estudio independiente y autónomo por parte de las y los estudiantes.
Requisitos	SC-300	Las actividades se han diseñado para que cada estudiante construya su propio aprendizaje siendo él o ella, protagonista del mismo, utilizando técnicas interactivas para lo cual ustedes contarán con mi apoyo, tanto pedagógico y técnico en el momento oportuno.
Unidades valorativas o créditos académicos	4 Teóricos: 70% Prácticos:30% Totales:100%	Con los contenidos, actividades de aprendizaje establecidas en el calendario respectivo, los recursos didácticos y medios de comunicación que les proporcionaré como su docente, en el aula virtual, USTEDES COMO ESTUDIANTES asumen la mayor responsabilidad en la gestión de su proceso de aprendizaje.
Horas de estudio recomendadas	Diarias: 2 Semanales: 8	También asumen el compromiso de auto administrar sus estrategias de estudio y tiempo de dedicación a la asignatura, siempre con la guía, orientación y acompañamiento de su docente. La o él estudiante en la modalidad virtual se caracteriza por la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Esto lo logra con el aprendizaje auto dirigido, la colaboración, orientación docente, tutoría adecuada y el uso de medios electrónicos.
Objetivos o competencias	1. Identificar y comprender la distinción entre viejos y nuevos movimientos sociales y su papel histórico en el desarrollo del conflicto social 2. Conocer y reflexionar sobre las determinaciones históricas que permiten el surgimiento y expansión mundial de los nuevos movimientos sociales. 3. Caracterizar los llamados viejos y nuevos movimientos sociales en Honduras (origen, desarrollo, y situación actual) 4. Identificar y analizar las relaciones conflictivas y complementarias entre los conceptos de sociedad civil, ciudadanía, sujeto colectivo y movimiento social.	El aprendizaje auto dirigido consiste en: <ul style="list-style-type: none"> o Estudio individual de material bibliográfico o Realización de tareas y ejercicios o Análisis de información o Investigación documental y de campo El aprendizaje colaborativo se caracteriza por: <ul style="list-style-type: none"> o Discusión y debate o Análisis de información en grupo
Contenidos	Los temas que se desarrollaran, se describen por Unidad. PRIMERA UNIDAD: La discusión sobre los viejos y nuevos movimientos sociales Tema 1. Teorías de abordaje para el análisis de los Movimientos Sociales. Tema 2. Nociones, diferencias y similitudes entre los llamados viejos y nuevos movimientos sociales. Tema 3. Los llamados viejos movimientos sociales en Honduras	

Figura 1: Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) analizada de la Docente 1. Fuente: Programación didáctica compartida por la Docente 1

Desde este escenario, se observa cierta incoherencia entre las creencias y concepciones de la docente, y lo que lleva a cabo en sus clases, al menos a la luz del documento revisado: en cuanto a la dimensión Planificación Didáctica, se encontró que la docente explica a los estudiantes en

qué consiste la asignatura o espacio de aprendizaje; asimismo, se les contextualiza acerca del momento del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social en la que se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje.

En línea con lo anterior, Arbeláez (2005) plantea que, cuando existen incoherencias entre lo que los profesores dicen y lo que en realidad hacen, se genera un ambiente de desconfianza en sus concepciones explicativas, además de que incide en la coherencia de los modelos docentes. Esto tiene que ver con lo que en griego se conoce como *próthesi* (intención) y el *drási* (acción), elementos clave en la consolidación del *ethos*, entendido como “conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (Real Academia Española, 2014). Ejemplo de ello es que, a pesar que en las entrevistas la docente comentó explorar los conocimientos previos de los estudiantes, no se encontró ningún espacio donde se estipularan estos procesos.

Lo anterior se relaciona con las “teorías declaradas” (verbalizadas) y las “teorías en uso” (el conocimiento en la práctica” que señala Pérez Gómez (2010) y Pérez Gómez et al. (2015), siendo estas últimas las que, según los autores, dominan las interpretaciones, acciones y proceso de toma de decisión que llevamos a cabo como profesores, siendo fundamental mantener una congruencia entre ambas teorías, para alcanzar una eficacia personal y profesional.

Tampoco se observó ningún espacio donde se mencione que se pueden realizar ajustes a la programación en función de los intereses y necesidades de los estudiantes o de la institución; por tanto, no se evidenciaron espacios donde se haga referencia a que a partir de las opiniones de los estudiantes se podrán realizar ajustes; solamente se establece el uso de foros para consultas académicas y para comentar en relación a determinadas consignas de trabajo; sin embargo, no se detalla el uso de estos para revisar la programación, contrario al criterio de flexibilidad al que la *Docente 1* aludió en las entrevistas.

De acuerdo con Esplot, M. & Nubiola, J. (2012), la coherencia entre el pensamiento y el accionar es indicativo de la credibilidad, autenticidad y confianza de los profesores. Para los autores, esto “es decisivo en su misión formadora: para hacer pensar a sus estudiantes un profesor debe primero pensar mucho” (p. 1); por ello, la coherencia es un requisito básico para todo aquel que es responsable de formar a otros.

Al respecto, Figueroa y Páez (2008) señalan que el pensamiento, como proceso simbólico y con una intención significa, está asociado con actos tanto conscientes como inconscientes a partir de los cuales se intenta explicar o describir lo que se percibe de la realidad. Para las autoras, el pensamiento tiene que ver con tres tipos de procesos: un proceso lógico acerca de la enseñanza; la vinculación entre las teorías implícitas y la práctica pedagógica; y, un proceso de asociación de teorías implícitas y creencias presentes en el profesor. Asimismo, las autoras indican tres categorías en el pensamiento didáctico del profesor universitario: el cuestionamiento cognitivo, el escenario relacional del profesor, y las creencias y quehacer didáctico.

En cuanto a los contenidos, si bien la docente refirió ser flexible para omitir, incorporar y hacer ajustes en las temáticas a abordar en función de los intereses y necesidades de los estudiantes o de la institución, no se encontró ningún espacio donde se haga mención de ello. No obstante, se observa que ha llevado a cabo una selección cuidadosa de los contenidos y una je-

rarquización pertinente, incluyendo elementos contemporáneos, que evidencian una pertinente contextualización, a partir de bibliografía nacional e internacional incluida en los materiales y recursos didácticos; de igual manera, se encontró que los contenidos responden al momento del Plan de Estudios en el que se ubica la asignatura o espacio de aprendizaje.

En relación a la metodología, en el documento de la *Docente 1* se establecen los medios por los cuales los estudiantes pueden comunicarse con la docente (foros de consulta, mensajería de la plataforma y correo electrónico); asimismo, se declaran actividades como ensayos, conversatorios, debates y otras que fortalecen la competencia comunicativa en los estudiantes, a la vez que se comparten con los estudiantes algunos criterios generales relacionados con el plagio y otros aspectos relacionados con las actividades comunicativas.

De la misma forma, la programación detalla una amplia gama de actividades, tanto de producción como de reflexión y de gestión de la información, entre otras, haciendo mención del entorno de formación en el que se desarrollan las clases (virtual), describiendo tanto a nivel teórico como práctico las actividades de aprendizaje. También se hace mención de asignaciones de trabajos de investigación, a desarrollarse tanto a nivel individual como grupal.

En cuanto a la flexibilidad y a tomar en cuenta las características del grupo de estudiantes que atiende, no se encontraron evidencias de ello en la programación didáctica de la *Docente 1*.

En este punto es importante señalar que “este apartado [estrategias de enseñanza-aprendizaje] otorga flexibilidad al proceso formativo pues la condición de las estrategias es adaptarse a las condiciones particulares que requieran [...] los estudiantes y [...] la situación a la que nos enfrentamos todos” (Universidad Veracruzana, 2020, p. 12). Sobre este asunto, Carrillo y Benavides (2022) destacan la importancia del principio de flexibilidad, el cual consideran que propicia la innovación en las organizaciones, al puro estilo del modelo de producción del pionero de la industria automotriz, Henry Ford.

Finalmente, la mayor incoherencia entre lo que cree y concibe la docente, y lo que plantea en su programación didáctica, se observó en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, ya que si bien el documento analizado detalla una variedad de actividades de aprendizaje que forman parte del sistema de evaluación (tales como: foros, mapas conceptuales, resúmenes analíticos, ensayos, debates, y exámenes escritos para cada uno de los 3 parciales), con sus respectivos criterios y calificaciones (excepto para los exámenes escritos), no se hizo referencia a los instrumentos ni a evaluaciones diagnósticas para identificar los conocimientos previos de los estudiantes.

Sobre la flexibilidad a la que aludía en la entrevista, además de la posibilidad de reponer alguna de las evaluaciones (escritas o de otra actividad susceptible de calificación), esto de conformidad con las normas académicas de la UNAH, no se encontró ningún otro espacio donde se haga mención de que las estrategias de evaluación, las fechas para su desarrollo o los puntajes asignados, sean susceptibles de alteraciones.

Tampoco se observaron espacios en la programación didáctica, donde se mencione que se tomarán en cuenta las opiniones de los estudiantes respecto a las actividades de aprendizaje y/o de evaluación, aunque se hace referencia a procesos de retroalimentación y asesoría donde los estudiantes pueden externar sus dudas, consultas e inquietudes.

A pesar de lo anterior, es importante destacar que, tal como declaró la *Docente 1* en las entrevistas, en el documento se encontraron actividades que permiten una evaluación a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, y otras que desarrollan el aprendizaje autodirigido y colaborativo, así como la auto, co y heteroevaluación, esta última por medio de 3 exámenes escritos (uno para cada parcial) a lo largo de todo el periodo académico.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se confirma la rúbrica como de uso frecuente, pero también se alude a otros como: fichas de observación, fichas de seguimiento, fichas de autoevaluación, de evaluación entre iguales, y pruebas escritas.

Sobre este aspecto, Bain (2007) se cuestionó cómo los mejores profesores universitarios evalúan a sus estudiantes y a sí mismos, y en el proceso de dar respuesta a esta interrogante, encontró que muchas de las tradicionales prácticas de evaluación se concentran en el mero hecho de examinar y calificar, reflexionando que esta forma de evaluar es “un pobre reflejo de su forma de pensar” (p. 167).

4.2. Caracterización didáctica de la Docente 2

a) *Perspectiva de la Docente 2 respecto a la planificación didáctica*

La Docente 2 también alude a la flexibilidad pedagógica como criterio predominante al diseñar su programación didáctica; además, comenta que durante la primera semana de clases también hace un diagnóstico de los estudiantes mediante un cuestionario aplicado en modalidad virtual ya sea en una sesión sincrónica o a través de un formulario e indica que la información que se genera la utiliza para ajustar las actividades de aprendizaje previamente establecidas en la planificación didáctica, con miras a tener una buena secuencia y coherencia (Docente 2, párrafo 2).

La *docente* considera que es fundamental realizar estos ajustes, a pesar del tiempo que conlleva, ya que percibe que la planificación didáctica no es algo “pétreo” sino un producto de la reflexión personal, tanto de sus experiencias previas en los periodos académicos anteriores, como de las experiencias previas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Docente 2, párrafos 4 y 6).

Además de la flexibilidad, la *docente* también declara hacer una revisión de las asignaturas previas de los estudiantes, principalmente las que son requisito de la que imparte en el correspondiente periodo académico, para verificar las competencias a las que debe aportar:

...también me tomo el tiempo para poder revisar los espacios de aprendizaje de las asignaturas anteriores que se han desarrollado, primordialmente la que es requisito para poder llegar a la clase que yo estoy, si es que yo no la he desarrollado en algún momento, esto con el objetivo de conocer cuáles son las competencias que se han desarrollado en el grupo de estudiantes que me llegará y poder como completar las actividades de aprendizaje para desarrollar otras competencias o reforzar las que probablemente se desarrollaron en la clase anterior. (Docente 2, párrafo 2)

De igual manera, la *docente* asevera que al momento de diseñar su programación didáctica busca mantener la coherencia con las instrucciones de las actividades de aprendizaje, para evitar contradicciones y confusiones entre los estudiantes (Docente 2, párrafo 32).

Si bien la *Docente 2*, al igual que la *Docente -1*, aseguró contemplar las competencias específicas y genéricas que forman parte del perfil de egreso (*Docente 2*, párrafo 2), también expresa que para diseñar su programación didáctica, toma en cuenta la descripción mínima o sílabo que proporciona el Departamento de Trabajo Social para la asignatura o espacio de aprendizaje, argumentando que “si eso está dentro del programa de la asignatura significa que eso es calidad del aprendizaje del profesional del trabajo, entonces, aunque no lo maneje, lo tengo que dar, es mi obligación como profesora” (*Docente 2*, párrafo 14).

b) Perspectiva de la Docente 2 respecto a los contenidos didácticos

De acuerdo con las afirmaciones realizadas por la *Docente 2* en la entrevista, el criterio que prima en su selección de contenidos es el plan de estudios y los sílabos que le facilita el Departamento de Trabajo Social como referentes; en esa línea, la docente argumenta que intenta “no salirse” de ello, aunque reconoce que algunos de estos contenidos son poco pertinentes. Además, refiere como parte de los criterios que toma en cuenta para seleccionar los contenidos didácticos de las asignaturas que atiende, la secuencia y complejidad de los contenidos, desde una visión del aprendizaje en pasos o etapas, teniendo siempre en cuenta la suficiente flexibilidad como para ajustar los contenidos de una unidad con respecto a otra, intentando que los primeros temas sirvan a manera de refuerzo para los contenidos que debería dominar el estudiante y, a partir de esa base, incorporar contenidos de mayor complejidad (*Docente 2*, párrafo 10).

La docente postula también que otro criterio que contempla es la relación entre los contenidos con la práctica; en ese sentido, plantea que en las primeras unidades valora mayormente elementos teóricos y en la segunda desarrolla más ejercicios prácticos, críticos y complejos, mientras que en la tercera unidad, que para ella es más crítica, expresa abordar contenidos menos complejos, debido al peso de las actividades de aprendizaje (*Docente 2*, párrafo 10). Para el abordaje de estos contenidos, la docente apunta el uso de un “libro [o texto] guía”, el cual complementa de la misma forma, con bibliografía diversa que posiblemente no se profundice con ese material principal (*Docente 2*, párrafos 10 y 32).

En cuanto a las dificultades o limitantes que identifica para el abordaje de los contenidos, declara el bajo dominio que ella asegura tener de algunos de estos, los cuales explica que se ve obligada a impartir por el mero hecho de estar presentes en el plan de estudios; asimismo, alude a la reducida disposición hacia la lectura por parte de los estudiantes, y su bajo nivel de pensamiento crítico. Para la *DTS-2*, debido a que los docentes se han visto obligados a migrar de manera abrupta a la modalidad virtual, los estudiantes tienen poco interés en la lectura e incluso en asistir a clases; según ella, ese desinterés se traslada también al poco pensamiento crítico de los estudiantes, quienes se limitan a ejercer un rol pasivo, sin cuestionar lo que el docente dice (*Docente 2*, párrafos 10, 14 y 16).

Otra limitante que encuentra la *docente* es el eficientismo a nivel de la institucionalidad, a partir del cual el profesor es visto por la universidad como un profesional que debe “trabajar en todo y de todo” (*Docente 2*, párrafo 16), lo que sumado a las problemáticas anteriores y a la poca disposición también de los docentes para actualizarse, incide asimismo en el abordaje incompleto de los contenidos (*Docente 2*, párrafo 10).

c) Perspectiva de la Docente 2 respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje

La *Docente 2* asevera que utiliza diversas metodologías, entre las cuales se encuentran el Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje orientado a proyectos (AOP), la clase o lección magistral en modalidad virtual (sincrónica), los proyectos de investigación, de innovación y de desarrollo comunitario, videos y esquemas de elaboración propia para brindar con claridad las instrucciones para el desarrollo de las actividades y el análisis de los problemas propuestos (*Docente 2*, párrafos 20, 22 y 26). De entre estas metodologías, la que ella expresa emplear con mayor frecuencia, es el aprendizaje por proyectos, ya que conlleva un resultado al final. Particularmente sobre la lección magistral, la docente asegura que la utiliza para explicar las ideas más generales relacionadas con los contenidos de las asignaturas que atiende.

De la misma forma, plantea que, como parte de las actividades de aprendizaje que propone a sus estudiantes, se incluyen tanto trabajos individuales como colectivos, con el propósito de promover el análisis y el pensamiento crítico (*Docente 2*, párrafo 26). La docente sostiene que este análisis es importante no solo para los estudiantes sino también los profesores, ya que les permite identificar si los contenidos y si la forma en que desarrollan las clases son pertinentes, o es necesario reencauzar y hacer ajustes (*Docente 2*, párrafo 39).

Desde este contexto, para la *Docente 2* es importante brindar la mayor participación posible a los estudiantes:

...qué me gusta a mí: propiciar la participación, porque en las primeras tres, en las primeras dos participaciones de un estudiante yo ya sé con qué estudiante estoy tratando y cómo puedo explotar lo que él sabe y que yo no lo sé. (*Docente 2*, párrafo 14)

La docente es de la idea que, al promover la participación en sus clases, se genera un ambiente de debate, pregunta, discusión, reflexión y aprendizaje no solo para sus estudiantes, sino también para ella, dado que debido a la cercanía del estudiante a la práctica y a la realidad que se enseña en las aulas, se genera un vínculo teoría-práctica que es percibido por la docente como una oportunidad grande para desarrollar sus clases, ya que considera que los docentes comúnmente se estancan en un nivel abstracto de los contenidos (*Docente 2*, párrafo 14).

En ese orden de ideas, declara estructurar el abordaje de las clases que atiende por momentos o etapas, para que, de manera progresiva, se alcance “el gran objetivo de la asignatura” (*Docente 2*, párrafo 24). Para ello, la docente argumenta desarrollar un proceso de acompañamiento de sus estudiantes conformado por encuentros sincrónicos, mensajes vía correo electrónico y el aula virtual (*Docente 2*, párrafos 26 y 32).

d) Perspectiva de la Docente 2 respecto a la evaluación de los aprendizajes

A partir de los comentarios realizados en la entrevista, la *Docente 2* refiere negociar con sus estudiantes, aunque en sus afirmaciones se observa que lo realiza en menor medida y con un enfoque más orientado a verificar por qué una u otra actividad de aprendizaje no está generando los resultados esperados, para analizar qué parte de ello es responsabilidad suya como docente. Pese a esto, apunta que realiza acciones diagnósticas y busca orientar el proceso de evaluación de una

manera formativa, por lo que, según sus palabras, realiza ajustes “sobre la marcha” para reducir los niveles de frustración en los estudiantes y reencauzar las actividades para el abordaje de los contenidos, manifestando una mayor pertinencia (Docente 2, párrafo 39).

La visión que tiene la docente respecto a la evaluación es, en sus palabras: “para ver si alcanzó la competencia [...] para ver si el estudiante evolucionó [...] el estado en el que termina pueda ser positivo o negativo” (Docente 2, párrafo 37); por ello, asegura esperar la mayor participación de sus estudiantes, ya que para ella la calificación no es un indicador de un aprendizaje auténtico ni de la calidad educativa. En ese orden de ideas, cabe destacar que la docente toma en cuenta el esfuerzo de sus estudiantes, para evitar desmotivarlos (Docente 2, párrafos 43 y 45):

...dentro de mi percepción, eso estaba malo, malo, pero yo les evalué con mi rúbrica, y ya les di la nota, y les pregunté cómo se sintieron con las evaluaciones; a veces tengo respuestas que no me gustan, pero no pasa nada, y dicen: “Lic, nosotros consideramos que nos fue muy bien”, y yo no me reí, pero al terminar la conferencia me quedé pensando: “Pero ellos consideran que están muy bien”, “pero sí tenemos que seguir mejorando” me dijeron, “todas las observaciones que usted nos mandó en el documento las vamos a incorporar, pero vamos bien”, y en mi mente van mal, pero al final eso motiva al estudiante; claro, hay momentos en los que los estudiantes se van a desmotivar, pero la idea es que el profesor no los desmotive. (Docente 2, párrafo 45)

Sobre la evaluación de las competencias educativas, Gallardo et al. (2022) plantean la importancia de considerar distintos tipos de componentes, como ser los cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales, entre otros, que si bien tradicionalmente se han venido valorando a través de las denominadas *pruebas de lápiz y papel*, requieren de otro tipo de técnicas e instrumentos, que permitan identificar aprendizajes relevantes.

En ese sentido, el instrumento que la docente asegura utilizar con mayor frecuencia para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes es la rúbrica, con criterios e instrucciones que socializa con sus estudiantes, no con fines punitivos, sino con características principalmente descriptivas (Proyecto de Codificación en Maxqda, Texto: Doc-6, párrafos 26, 37, 43); además, la docente complementa su evaluación con esquemas para la presentación de los trabajos y las descripciones de las tareas. La docente también argumenta que brinda mucha importancia a la coevaluación, aunque observa que sus estudiantes presentan cierta resistencia y temor (Docente 2, párrafos 26, 28 y 39).

De acuerdo con la docente, existe un requisito del Departamento de Trabajo Social que les obliga a aplicar también exámenes o pruebas tradicionales, instrumento que, en sus palabras, es “importante para evaluar algunos conocimientos teóricos”; no obstante, reconoce que no es el instrumento principal que emplea (Docente 2, párrafo 37).

e) Perspectiva de la Docente 2 a partir del análisis documental

En la programación didáctica compartida por la Docente 2 para realizar el análisis documental se observa una importante amplitud y detalle: además de los elementos microcurriculares básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), se realiza una descripción del espacio de aprendizaje, su propósito y el contexto curricular del cual forma parte.

1. Introducción a la signatura o espacio de aprendizaje

Estimados estudiantes, reciban un cordial saludo de bienvenida a la asignatura de Planificación Social II. Mi nombre es Hesdy Rodríguez y estaré desarrollando junto con ustedes el proceso de enseñanza-aprendizaje en este I-PAC-2021.

Los acompañare para lograr la comprensión sobre el diseño de planes y programas sociales, mediante la identificación de las necesidades sociales como punto de partida para la intervención del Trabajo Social lo que orienta la presentación de propuestas innovadoras para la solución de las problemáticas sociales con las que se trabaja desde la disciplina. Este espacio de aprendizaje tiene como propósito que el estudiante conozca y aplique la teoría y Técnicas de la planificación y programación social con énfasis en los planes y programas. Así mismo la asignatura guarda relación horizontal con Planificación Social I (TS-411), que constituye su requisito. A nivel vertical se relaciona con organización y capacitación social a quienes sirve de base para su implementación y computación básica para estructurar el plan de estudios.

Se espera que logren adquirir las competencias requeridas en el progreso de cada una de las unidades que comprenden la asignatura y por lo que les motivo a participar compromiso, entusiasmo y creatividad en el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje.

“Nunca pienses en el estudio como una obligación, si no como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber” Albert Einstein

3. Metodología

Para la asignatura de Planificación Social II se pretende desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la modalidad virtual, misma que permite el desarrollo efectivo de contenidos, ejercicios prácticos, reflexiones, análisis de contexto y actividades de aprendizaje de forma asincrónica, utilizando todos los medios de comunicación virtual disponibles posibilitando lo que posibilita el desarrollo del pensamiento de manera autónoma.

El estudiante asume la responsabilidad de auto administrar sus estrategias de estudio y tiempo de dedicación a la asignatura, siempre con la guía, orientación y acompañamiento de su docente-tutor.

El estudiante en la modalidad virtual se caracteriza por la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Esto lo logra con el aprendizaje autodirigido, la colaboración, orientación del experto, una tutoría adecuada y el uso de medios electrónicos.

Los recursos o medios de comunicación que se utilizarán serán; el aula virtual como principal herramienta de interacción, el correo electrónico institucional y la aplicación Zoom para la realización de video-conferencias.

El aprendizaje autodirigido consiste en:

1. Estudio individual de material bibliográfico.
2. Conceptualización mediante análisis y reflexión por parte de la docente y estudiantes.
3. Elaboración de un ejercicio práctico de Marco Lógico, donde aplicarás la teoría sobre la elaboración de indicadores, medios de verificación e indicadores y supuesto.
4. Realización de tareas

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por:

1. Discusión y debate
2. Construcción de diseño de proyectos sociales

2. Generalidades de la Asignatura o espacios de aprendizaje

A continuación, se presenta la signatura en relación al plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la UNAH. Se detallan claramente los objetivos que se pretenden cumplir y los contenidos comprendidos por cada unidad.

Componente	Desarrollo
Nombre de la asignatura o espacio de aprendizaje:	PLANIFICACIÓN SOCIAL II
Código:	TS-415
Requisito:	TS-409 (Promoción Social)
U.V.	4 unidades
Horas de estudio recomendadas:	Diarias: 1 hora como mínimo. Semanales: 4 días
Objetivos o competencias:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los conceptos básicos y todo el ciclo del proyecto desde su concepción como idea hasta su diseño y procesos gestión de proyecto social. 2. Desarrollaran habilidades, destrezas y creatividad en la formulación de perfiles de proyectos sociales.

5. Estrategias y criterios de evaluación

En este apartado se presentan las formas de evaluación que se consideraron importantes de realizar considerando el contenido y los objetivos de la asignatura.

A continuación, se presenta el cuadro de evaluación de aprendizajes, diagnósticos, formativos y sumativos.

No.	Actividad	Valor %	Criterios de evaluación
1	Foros de discusión	4%	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación de tus respuestas en relación a una fuente referenciada o a tu experiencia. • Participación clara, precisa y concisa. • No se permiten errores ortográficos. • Claridad en las ideas expuestas. • No se asigna valor a participaciones que se limiten a: estoy de acuerdo, comparto la opinión de X compañero. En caso de utilizar estas frases argumente su posición de acuerdo o desacuerdo.
2	Elaboración de diagnóstico de necesidades o problemas.	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta evidencia de la utilización de las técnicas auxiliares en la planificación. • En su escritura no presenta errores de redacción y ortografía. • Análisis del diagnóstico; Análisis del diagnóstico; logra identificar con claridad el problema de estudio, sus causas, efectos y el respectivo análisis de involucrados en el problema, (Elaboración de árbol de problemas y de objetivos con el respectivo análisis de involucrados).

Figura 2: Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) analizada de la Docente 2. **Fuente:** Programación didáctica (guía docente) compartida por la Docente 2

Al revisar la programación didáctica se observa coherencia entre las afirmaciones realizadas por la docente sobre tomar en cuenta diversos aspectos curriculares al diseñar la programación, ya que describe la relación horizontal y vertical respecto a las asignaturas que le son y de las que constituye requisito el espacio de aprendizaje, a la vez que describe la finalidad de la asignatura y las expectativas generales que se esperan de los estudiantes.

Para Castellano (2018), estas interacciones solo pueden mejorarse cuando el profesor reflexiona sobre su práctica pedagógica, lo que implica reconocer y comprender su concepción sobre el enseñar y aprender; en palabras de la autora: “la docencia impartida desde la interpretación personal de la enseñanza y el aprendizaje cierra las puertas a la interacción contexto, estudiante, universidad [ya que] se aleja del mundo para preparar sus clases y crea un ambiente solitario”. (p. 117).

Cabe señalar que, si bien la docente mencionó que aplicaba el principio de flexibilidad y que contemplaba los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, se encontró una incoherencia, ya que la programación didáctica no reflejaba la aplicación del principio de flexibilidad didáctica, ya que ninguno de sus elementos hace mención de que se realizarán ajustes al

documento en función de las opiniones, intereses y necesidades de los estudiantes o de la propia institución; por ende, no se menciona ninguna fase de reacomodamiento o de revisión. Tampoco se observó ningún espacio en el documento donde se declarara la realización de diagnósticos de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

Al respecto, Hurtado et al. (2017) denota la relevancia de diagnosticar las diferentes características de los estudiantes, como por ejemplo, sus estilos de aprendizaje, sus debilidades y fortalezas, lo que ayuda al profesor a determinar actividades que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por su parte, también ayuda a los estudiantes a conocer cómo aprender mejor y de manera más significativa.

Otro punto a señalar respecto a la Docente 2 es que, contrario a lo que comentara en la entrevista, no se observó que existiera flexibilidad para omitir o incorporar contenidos a petición de los estudiantes; en ese sentido, en el documento no se encontraron evidencias de ajustes o acomodamientos por parte de la docente; tampoco se confirmó el uso de bibliografía cercana a la realidad de los estudiantes. A pesar de lo anterior, se identificó una selección y organización cuidadosa de los contenidos, en función de una determinada jerarquía y secuencia, tal como se señalara en la entrevista.

De acuerdo con Bain (2007), las concepciones básicas de lo que significa para los profesores enseñar y aprender, modela sus formas de preparar las experiencias docentes, teniendo como trasfondo inconsciente (para la mayoría de los profesores), un interés particular por lo que ellos deben hacer y no por lo que sus estudiantes deben aprender, enmarcándose en el denominado *modelo transmisivo*, descuidándose en ese sentido las condiciones del entorno para un aprendizaje exitoso.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, al ser entrevistada la docente aseguró ser flexible, pero no se observaron espacios en la programación didáctica donde se tomaran en cuenta las opiniones de los estudiantes. De la misma forma, no se identificaron actividades de aprendizaje que desarrollaran la competencia comunicativa, como se aseveró en las entrevistas; en esa línea, el documento solamente se hace referencia al resumen.

Tampoco se encontró que se indague acerca de las características del grupo de estudiantes que se atiende. Al respecto, Rueda et al. (2017) plantea que las características personales, tanto de los profesores como de los estudiantes, las motivaciones de estos últimos, y el interés de los profesores en realizar exploraciones individuales o grupales sobre estos factores, sirve como punto de partida para desarrollar intervenciones que incrementen la participación de los estudiantes en clase.

Desde este escenario, la programación de la Docente 2 evidenció considerar el entorno de formación (en modalidad virtual), describiendo incluso el rol del estudiante y haciendo referencia a que se espera que estos desarrollen un aprendizaje autodirigido y colaborativo. También se confirmó la aplicación de actividades orientadas a la investigación-acción, ya que en el documento se incluyen diagnósticos y otras actividades que implican procesos de investigación. Asimismo, se establece una variedad de actividades, como ser: foros, proyectos, problemas, resúmenes e infografía.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, la docente detalla en su programación didáctica una variedad de actividades, con los correspondientes criterios a contemplar para valorar el

progreso de los estudiantes; sin embargo, no se hace referencia a los instrumentos que se utilizarán para ello. De la misma forma, se observa en el documento estrategias de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas, tal como declaró la docente en la entrevista, aunque con un predominio de lo cualitativo, con actividades tales como los foros, trabajos de investigación, problemas y proyectos, y otras más cuantitativas, como la aplicación de exámenes para valorar los principales elementos de los contenidos de la asignatura.

A grandes rasgos, podría decirse que la docente busca aplicar estrategias de evaluación que respondan a una función formativa; no obstante, los criterios para valorar los trabajos de los estudiantes son poco flexibles al respecto; en cierta forma, la docente evidencia en su programación didáctica, un interés por superar el enfoque evaluativo de medición, procurando incorporar en el abordaje de los contenidos actividades que le permitan valorar el progreso de sus estudiantes en cuanto al diseño de proyectos y la solución de problemas vinculados con su contexto.

En línea con lo anterior, Rodríguez et al. (2013) consideran que los sistemas de evaluación flexibles pueden constituirse como instrumentos para mejorar los resultados académicos de los estudiantes, dado que, según los autores en mención, “se ha observado a lo largo de los años que el estudiante condiciona su comportamiento en el estudio y seguimiento de una asignatura al sistema de evaluación de su rendimiento [...]” (p. 2).

A pesar de los puntos favorables encontrados acerca de la evaluación, se identificaron algunas incoherencias entre lo que la Docente 2 cree y concibe, y lo que lleva a la práctica (es decir, las teorías declaradas, y las teorías en uso): en la programación didáctica no se establece, por ejemplo, que se evaluarán los conocimientos previos de los estudiantes; la única actividad de evaluación que se relaciona son los foros de discusión y consultas académicas. En esa línea, el documento no detalla en ningún espacio que se negociará con los estudiantes o que se realizarán ajustes a las actividades, instrumentos o criterios de evaluación, según lo que estos opinen.

Si bien la docente cree que la evaluación es una herramienta que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes, y aunque en el espacio dedicado a la Metodología se hace referencia a actividades que fomentan la reflexión y comprensión, como por ejemplo, el caso de los resúmenes, en el apartado de Estrategias y Criterios de Evaluación, no se alude a ello.

Sobre lo anterior, Betancourth (2020) identifica en la literatura dos tipos de evaluaciones: una donde predominan instrumentos escritos, y que tiene como finalidad recoger información en un solo momento; por otro lado, se encuentra otro tipo de evaluación desarrollada por procesos, en diferentes momentos, y que tiene se enfoca en retroalimentar el trabajo de los estudiantes antes de valorarlos.

En ese orden de ideas, el documento de la Docente 2 aborda de manera general la retroalimentación de los estudiantes, además de dedicar un apartado al proceso de asesoría y tutoría de los estudiantes; sin embargo, en la evaluación no se establecen elementos orientados a la retroalimentación de los aprendizajes. Tampoco se observan espacios en la programación didáctica donde se aluda a que los estudiantes deben auto o coevaluarse. En cuanto a la heteroevaluación, además de la mención de los exámenes en el apartado de Estrategias y Criterios de Evaluación, no se observa en el documento referencia a estrategias de este tipo.

Para culminar es importante señalar que, aunque la docente *Docente 2* concibe a la rúbrica como un instrumento relevante para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, como el que más emplea para este fin, la programación no refiere los instrumentos por medio de los cuales se evaluarán los aprendizajes de los estudiantes; solamente se describen las actividades y criterios de evaluación.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación, se puede concluir que existe mayor coherencia en la perspectiva didáctica de la profesora experimentada, la *Docente 2*. En parte, esto podría estar relacionado a su participación en modalidades formativas de corte colaborativo, como ser procesos de mentoría, comunidades de aprendizaje y otras que ella misma indica.

Pese a lo anterior, aun existen inconsistencias por superar en cuanto a lo que piensa y lo que hace, principalmente en relación con la flexibilidad que la docente declara en la entrevista, pero que no reporta en su programación didáctica (guía docente); asimismo, en cuanto a la evaluación, la docente tiene creencias predominantemente orientadas a la función formativa, y el empleo de esta como herramienta para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes; no obstante, en el documento analizado no describe los instrumentos a utilizar para ello, siendo esto uno de los puntos más débiles identificados.

Por su parte, la docente principiante reporta mayores inconsistencias en su pensar y actuar: además de comentar ser flexible y no encontrar evidencias de ello en su programación didáctica, la docente señaló que negociaba con sus estudiantes ciertos aspectos relevantes, tanto a nivel metodológico como de contenido, de lo cual no se encontraron indicios en su documento. Al respecto, la literatura confirma la importancia de concertar con los estudiantes y democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de lo anterior, la docente *Docente 1* afirmó ser muy abierta con sus estudiantes para atender sus consultas y ofrecer espacios de tutoría conforme a sus necesidades; no obstante, en la programación didáctica solamente consignó los aspectos formales, establecidos en la normativa institucional.

De manera similar a su colega más experimentada, la docente principiante no detalló en su programación didáctica los instrumentos que emplea para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Pese a estas incoherencias, en ambas profesoras se percibe consciencia de la necesidad de analizar sus propias prácticas docentes para mejorar la misma, aunque esto aun no llegue a observarse en su quehacer. Tanto la *Docente 1* como la *Docente 2* creen que para que la docencia impacte de manera significativa y auténtica en los estudiantes, debe ser reflexiva y crítica, ya que de lo contrario difícilmente los estudiantes pueden desarrollarse como seres autónomos pero también capaces de trabajar con los demás.

Finalmente, cabe señalar que, aunque los documentos analizados evidenciaron importantes incoherencias entre las creencias y concepciones de las docentes, y lo que llevan a la práctica; para confirmar esto, será necesario implementar procesos de observación de sus prácticas.

REFERENCIAS

- Albanaes, P.; Marques, F. & Patta, M. (2015). Programas de Tutoría y Mentoría en Universidades Brasileñas: Un Estudio Bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1). <https://bit.ly/AlbanaesEtAl2015>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus Calificación. *Aula de Encuentro* 17(2): 209-236. <https://bit.ly/Alcaraz2015>
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones Sobre una Docencia Universitaria de Calidad. Estudio Diferencial entre Universidades y Profesores*. [Tesis doctoral] Universidad de Valencia. <https://bit.ly/Arbelaez2004>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://bit.ly/Ascencio2016>
- Bain, K. (2007). *Lo que Hacen los Mejores Profesores de Universidad*. Publicacions de la Universitat de València, 2ª ed.
- Betancourth, S. (2020). *Evaluación del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Psicología*. Universidad de Nariño. <https://bit.ly/Betancourth2020>
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La Formación Docente en Momentos de Cambios: ¿Qué nos Dicen los Profesores Principiantes Universitarios? *Profesorado*, 20(3), 467-492. <https://bit.ly/BozuImbernon2016>
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2005). Personal Epistemology and Relational Pedagogy in Early Childhood Teacher Education Programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 26(1). <http://dx.doi.org/10.1080/09575140500507785>
- Carrillo, M. & Benavidez, B. (2022). Percepciones de Docentes sobre la Flexibilidad Curricular: Un Estudio de Caso. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Casado, R. & Ruiz, M. (2009). *Programa Mentor: Tutorías entre Compañeros*. Girona: II Congreso Internacional UNIVEST. <https://bit.ly/CasadoRuiz2009>
- Castellano, C. (2018). Los Pensamientos de los Profesores Universitarios de Ciencias de la Salud. Concepciones sobre Enseñanza y Aprendizaje. *Palobra*, 18, 116-133. <https://bit.ly/Castellano2018>
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 33. <https://bit.ly/Castillo2010>
- Chrysostomou, M. & Philippou, G. (2010). Teachers' Epistemological Beliefs and Efficacy Beliefs About Mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 9, 1509-1515. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.357>
- Cura, R. (2017). Dimensiones de la Docencia Universitaria. *Revista Científica*, 21(1), 132-150. <https://bit.ly/Cura2017>
- De Alba, N. & Porlán, R. (2017). La Metodología de Enseñanza. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 32-45.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y Práctica Docente Universitaria: entre la Profesión de Base y la Investigación Disciplinar. Estudio de Casos Múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 95-123. <https://bit.ly/Demuth2015>

- Espot, M. & Nubiola, J. (2012). Pensamiento y Vida: La Coherencia del Profesor. *Vanguardia Educativa*, 8. <https://bit.ly/EspotNubiola2012>
- Figueroa, N. & 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. <https://bit.ly/Figueroa2008>
- Gallardo, M.; Pérez, L. & Alcaraz, N. (2022). La Evaluación de las Competencias Educativas: De las Pruebas Estandarizadas al Portafolio Educativo. *Márgenes*, 3(3):149-163. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- García, F.; Merchán, F. & Pérez, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Con-Ciencia Social*, 18: 87-107. <http://bit.ly/GarciaMerchanPerez2014>
- García, F. & Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En Porlán, R. (Coord.). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 78-88.
- Gorodokin, I. (2017). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://bit.ly/Gorodokin2017>
- Hurtado, P.; Tamez, R. & Lozano, A. (2017). Características que Presentan los Estudiantes con Estilos de Aprendizaje Diferentes en Ambientes de Aprendizaje Colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 191-206. <https://bit.ly/HurtadoEtAl2017>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <https://bit.ly/Kram1983>
- Larenas, C. & Bastías, C. (2013). Los Procesos de Mentoría en la Formación Inicial Docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. <https://bit.ly/LarenasBastias2013>
- 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. <https://bit.ly/MartinezGodinez2013>
- Mayor, C. (Dir.). (2007). *El Asesoramiento Pedagógico para la Formación Docente del Profesorado Universitario*. Universidad de Sevilla.
- 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://bit.ly/MayorgaMadrid2010>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://bit.ly/Mezirow1997>
- MINEDUC (2009). *Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile - Universidad Central. <https://bit.ly/MINEDUC2009>
- Molina, M. & Monetti, E. (2021). La Planificación Didáctica como Género Profesional: Usos y Sentidos para la Formación Docente Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 22, 99-122. <https://bit.ly/MolinaMonetti2021>
- Orland, L. (2002). The Impact of the Assessment of Practice Teaching on Beginning Teaching: Learning to Ask Different Questions. *Teacher Education Quarterly*, 34(56), 23-45. <https://bit.ly/Orland2002>

- Park, S. & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Educar: Nuevos Desafíos para la Formación de Docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68(24,2): 37-60. <https://bit.ly/PerezGomez2010>
- Pérez Gómez, A.; Soto Gómez, E. & Serván Núñez, M. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y Re-crear el Conocimiento Práctico en Cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. <https://bit.ly/PerezSotoServan2015>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española, 23ª ed.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2017). La Evaluación en la Enseñanza Universitaria. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza Universitaria: Cómo Mejorarla*. Morata, pp. 62-120.
- Rodríguez, E.; Carrillo, A.; Serrano, F.; Domínguez, F. & Cejudo, J. (2013). *Sistemas de Evaluación Flexibles como Instrumento de Mejora de los Resultados Académicos de los Estudiantes*. VIII Congreso Nacional de Ingeniería Termodinámica. <https://bit.ly/RodriguezEtAl2013>
- Rueda, E.; Mares, G.; Gonzáles, L.; Rivas, O. & Rocha, H. (2017). La Participación en Clase en Alumnos Universitarios: Factores Disposicionales y Situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 149-162. <https://bit.ly/RuedaEtAl2017>
- Ruiz, F. & Parrilli, M. (2015). Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19). <https://bit.ly/RuizParrilli2015>
- Sánchez, M. (2001). El Asesoramiento. En: Sánchez, M. y otros. *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario: Coordinación de la Formación (Guía II)*. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), 39-65. <https://bit.ly/Sanchez2001>
- Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1). https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Sola, M. (1999). El Análisis de las Creencias del Profesorado como Requisito de Desarrollo Profesional. En: Pérez Gómez, A.; Barquín, J. & Angulo, J. (Ed.). *Desarrollo Profesional del Docente Política, Investigación y Práctica*. Akal.
- Universidad Veracruzana (2020). *Pautas para la Planeación Flexible de Experiencias Educativas*. Universidad Veracruzana, Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, Dirección de Innovación Educativa, Departamento de Desarrollo Curricular. <https://bit.ly/UVeracruzana2020>
- Vain, P. (2012). El Enfoque Interpretativo en Investigación Educativa: Algunas Consideraciones Teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4. <https://bit.ly/Vain2012>
- Veenman, S; De Laat, H. & Staring, C. (1998). *Coaching Beginning Teachers*. European Conference on Educational Research. <https://bit.ly/VeenmanEtAl1998>
- Zabalza, M. (2005). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Narcea Ediciones, 2ª ed.