

Teorías Declaradas y Teorías en Acción sobre Evaluación: Análisis de Cuatro Experiencias

Declared Theories and Theories in Action About Assessment: Analysis of Four Experiences

Miglian Martínez *

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

DESCRIPTORES:

Teorías declaradas
Teorías en acción
Docencia universitaria
Evaluación del aprendizaje
Profesorado universitario

RESUMEN:

Evaluar el aprendizaje es un elemento clave en la formación de estudiantes universitarios, por lo que resulta fundamental analizar las perspectivas y prácticas evaluativas del profesorado. En este artículo nos proponemos compartir las experiencias de cuatro docentes, según lo que piensan, sienten y declaran sobre la planificación de la enseñanza, los contenidos didácticos, la metodología y la evaluación, y lo que en realidad llevan aplican en sus aulas. Para ello seguimos un abordaje cualitativo, a través del estudio de caso, aplicándose entrevistas, grupos focales, análisis documentales de guías docentes, y observaciones de clase con un grupo de 17 profesores pertenecientes a siete distintas áreas del conocimiento, de los cuales exponemos las experiencias de dos del Departamento de Ciencias Sociales y dos de Ingeniería. Los resultados evidencian que, aunque en su discurso reconocen la importancia de la evaluación formativa, en su práctica persisten enfoques tradicionales centrados en la medición, con escasa participación estudiantil, siendo más coherentes los docentes de Historia; por su parte, los de Ingeniería reportaron mayores divergencias. En ese sentido, identificamos necesario fortalecer la formación, reflexión y auto-cuestionamiento de sus prácticas para lograr mayor correspondencia entre sus concepciones y sus acciones, que redunde en aprendizajes significativos en los estudiantes.

KEYWORDS:

Declared theories
Theories in action
University teaching
Learning assessment
University teaching staff

ABSTRACT:

Assessing learning is a key element in the training of university students, so it is essential to analyze the evaluative perspectives and practices of teachers. In this article we propose to share the experiences of four teachers, according to what they think, feel and declare about teaching planning, didactic contents, methodology and evaluation, and what they actually apply in their classrooms. For this purpose, we followed a qualitative approach, through a case study, applying interviews, focus groups, documentary analysis of teaching guides, and classroom observations with a group of 17 teachers belonging to seven different areas of knowledge, of which we present the experiences of two from the Department of Social Sciences and two from Engineering. The results show that, although in their discourse they recognize the importance of formative evaluation, in their practice traditional approaches focused on measurement persist, with little student participation, being more coherent the History professors; on the other hand, the Engineering professors reported greater divergences. In this sense, we identified the need to strengthen training, reflection, and self-questioning of their practices to achieve a greater correspondence between their conceptions and their actions, resulting in meaningful learning for students.

CÓMO CITAR:

Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: Análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 57-85.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004>

1. Introducción

La docencia, particularmente en el nivel universitario, además de un manejo de determinados conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con el área disciplinar de los profesores, demanda que llevemos a cabo actividades pedagógicas que les permitan tener un desempeño satisfactorio y de calidad en el aula. Una de estas actividades es la evaluación de los aprendizajes, la cual nos permite no solo valorar en términos cuantitativos cuánto han avanzado los estudiantes, sino también regular este proceso y orientarles para la mejora.

Por ello, es importante que como docentes examinemos nuestras propias prácticas didácticas, considerando los sentidos y significados que atribuimos a la evaluación, esto es, nuestras teorías declaradas o proclamadas, y que hagamos un contraste con nuestro accionar en el aula (teorías en acción o en uso), para identificar si existe coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos. De esta manera, al hacer un análisis reflexivo, podremos descubrir las eventuales disonancias entre nuestras concepciones evaluativas y nuestra práctica real, lo que nos puede llevar a convertir la evaluación en un proceso auténticamente formativo, que contribuya al aprendizaje de los estudiantes y a nuestra propia mejora continua como docentes universitarios comprometidos con una educación de calidad.

Esto implica que estudiemos nuestras creencias, concepciones, cuestionamientos y problemáticas en función de las propias experiencias, reflexionando, de manera general, 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, tal como proponen Barreto y cols. (2011), Sparks-Langer y Colton (1991), Schommer (2004), Barnes y cols. (2020) y Gorodokin (2017).

En esa línea, autores como Pérez Gómez y Gimeno (1992) señalan también la importancia de la formación y el estadio de ejercicio profesional como factores que inciden en cómo los docentes pensamos sobre la educación, lo cual puede llevarnos a interesarnos en analizar nuestras propias prácticas, lo que representa una importante transición en nuestra perspectiva didáctica (Montanares y Junod, 2018).

Desde este contexto, a partir de un estudio de caso con 14 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) que laboran en siete departamentos distintos (Arquitectura, Odontología, Historia, Sociología, Ingeniería, Filosofía y Lenguas), en este artículo nos enfocamos en compartir los resultados obtenidos respecto a las teorías declaradas acerca de la evaluación de los aprendizajes, y las teorías en acción por parte de los docentes de dos de estos campos: Ciencias Sociales e Ingeniería, 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”.

En el contexto particular de nuestra investigación es importante señalar que, si bien durante los últimos años 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, lo que se traduce en una pobre formación en temas pedagógicos importantes, como la evaluación.

Como profesora del Departamento de Pedagogía de la misma institución, y habiendo desempeñado roles de mentora, coordinadora de comunidades de aprendizaje, y formadora en muchas de las mencionadas acciones formativas, me interesa analizar las experiencias de mis compañeros 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. Particularmente, el estudio constituye un aporte al analizar en profundidad las perspectivas evaluativas docentes desde una pluralidad de fuentes y actores.

En esa línea, el foco de la investigación macro de la cual deriva el presente artículo, fue analizar la coherencia entre lo que expresan hacer y lo que hace un grupo de docentes principiantes y experimentados de la UNAH. Desde este escenario, nos preguntamos: ¿Cuáles son los niveles de reflexión que prevalecen en sus prácticas pedagógicas? ¿Sobre qué elementos teóricos declaran sustentar sus prácticas? ¿Qué características pueden identificarse en su accionar didáctico? ¿Hasta qué punto existe coherencia entre lo que declaran hacer y lo que realmente implementan en sus aulas? ¿En qué medida los procesos formativos en que han participado, ha incidido en su manera de reflexionar y analizar sus propias prácticas?

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, tal como señalan Fernández Navas y cols. (2010), es importante investigar si la formación promueve la reflexión y el análisis crítico de nuestras prácticas, para identificar fortalezas y áreas de mejora, contemplando en este sentido lo que las y los docentes pensamos, lo que decimos hacer, y lo que realmente llevamos a cabo, tal como propone Fenstermacher (1994), ya que como afirman Pajares (1992) y Kagan (1992), las creencias constituyen un filtro a través del cual interpretamos todas las experiencias posteriores de formación y desempeño docente.

La frase “el papel aguanta con lo que le pongan” representa claramente la idea que se tiene respecto a que no siempre lo que decimos es lo que realmente llevamos a cabo, y aún más cuando hablamos de evaluación, 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 nuestras perspectivas pedagógico-didácticas como docentes universitarios, como afirma Sola (1999, 2000).

2. Revisión de la literatura

2.1. La evaluación del aprendizaje, importante dimensión en la práctica docente

La evaluación es un aspecto relevante de las prácticas docentes, ya que según sea la función que se le atribuya, regula [pero no se limita a] el proceso de promoción de los estudiantes en su carrera académica. 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.

Al respecto, Alcaraz (2015) plantea que la evaluación ha atravesado cuatro generaciones en su desarrollo histórico: la primera, centrada en la medición de los resultados de aprendizaje mediante pruebas estandarizadas; la segunda, orientada al control de calidad de los procesos educativos mediante indicadores y criterios; la tercera, enfocada en la mejora de la práctica docente mediante la reflexión y la participación de los agentes implicados; y la cuarta, basada en la construcción de conocimiento compartido mediante el diálogo y la colaboración entre los diferentes actores educativos, propiciando así, como indican Fernández-Garcimartín y cols. (2022), una participación estudiantil activa y reflexiva, logrando de esta manera una evaluación formativa, que favorezca el fortalecimiento de habilidades y destrezas de orden superior, así como el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la calidad educativa.

Sobre esto, Mazzitelli y cols. (2018) asegura que la evaluación no debe centrarse exclusivamente en calificar a los estudiantes y, por su parte, Gallardo y cols. (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 metodológico, se hacen necesarias evaluaciones que ofrezcan información útil sobre el progreso de los estudiantes de una manera significativa y menos estresante.

Desde este contexto, es necesario avanzar hacia modelos de evaluación que vayan más allá de los contenidos y resultados, y que integren estos saberes teóricos con otros de naturaleza práctica y actitudinal en los estudiantes, para desarrollar su capacidad para resolver problemas complejos en diversos contextos, mediante métodos basados en principios de procedimiento y escenarios reales (Alcaraz et al., 2012, 2019). En la misma línea, Alcaraz y Fernández Navas (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.

Por su parte, Lozano y cols. (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.

Desde este contexto, coincidimos con García-Prieto y cols. (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.

2.2. La evaluación formativa como estrategia para la mejora del desempeño de estudiantes y docentes

Lejos de ser un mero trámite burocrático, la evaluación se convierte en un pilar fundamental dentro de la enseñanza y el aprendizaje, cuando se asume como un proceso crítico y formativo. Es en este contexto donde surge la evaluación formativa, una poderosa herramienta que dialoga con el aprendizaje, nutriéndolo y guiándolo hacia su máximo potencial.

Según Álvarez Méndez (2007), conforme la enseñanza y el aprendizaje son vistas como actividades críticas, la evaluación también se transformará en un proceso crítico, permitiendo al estudiante desarrollar una mayor autonomía. Por ello, coincidimos con que la evaluación debe ser un proceso continuo, para que el estudiante reflexione permanentemente sobre lo que aprende, cómo lo aprende y a qué le aporta eso que aprende, no solo para mejorar su rendimiento a nivel académico, sino su desempeño en todas las esferas de su vida.

En ese sentido, para Stake (2006), la evaluación debe partir de algunos estándares pero, aún más importante que esto, considera que este proceso debe buscar comprender el contexto y las particularidades de cada situación evaluativa, dado que evaluar no representa un mero ejercicio de medición, no es algo solo sumativo, sino un proceso holístico, que pretende comprender la esencia misma de lo evaluado; por ello, resultan importantes las historias, las voces y las experiencias de los estudiantes, como actores principales, así como de los demás involucrados.

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, ¿solo 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?

Un importante referente teórico que respalda planteamientos como los anteriores es Santos Guerra (2014), para quien la evaluación debe ser un modo de comprender y mejorar las prácticas educativas, trascendiendo los meros modelos que perciben este proceso como algo esencialmente técnico. Para el autor, al evaluar es importante preguntarse quién o quiénes son los beneficiados, pero también quiénes son los perjudicados, y también cuestionarse a qué valores aporta y cuáles destruye. En esa línea, compartimos la idea del autor respecto a que la evaluación no es un instrumento de control, clasificación o selección, sino que debe considerar principios tales como la participación, la negociación, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, para que, más que ser algo sumativo, la evaluación sea formativa.

Autores como Alonso y cols. (2010), confirman, a partir de su experiencia de una década innovando en evaluación en la que sustituyeron los exámenes por trabajos prácticos, que cuando se implementan estrategias que acercan más al estudiante con los contextos reales, se consigue mejorar sus competencias y su creatividad, así como su capacidad para encarar los retos y dificultades, al mismo tiempo que permite al docente mejorar su proceso de evaluación.

Desde este escenario, puede evidenciarse que la evaluación formativa representa una valiosa oportunidad tanto para estudiantes como para docentes. Para los primeros, porque les permite tener una visión más integral de su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y aspectos a mejorar, asumiendo un rol protagónico. Para los segundos, porque pueden analizar críticamente su práctica pedagógica, reconociendo qué estrategias funcionan y cuáles no, para tomar decisiones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Se trata entonces de una evaluación que trasciende la mera constatación de logros para convertirse en un proceso de crecimiento mutuo, en el que todos los actores se ven beneficiados. Una evaluación que se integra al aprendizaje como algo constitutivo, y no como un apéndice. Una evaluación que, en definitiva, se humaniza al situar a la persona en el centro. Así, la evaluación formativa representa una oportunidad invaluable para reivindicar el potencial transformador que la educación puede tener sobre las personas y la sociedad.

2.3. Coherencia entre las teorías declaradas y las teorías en acción del profesorado universitario

Los teóricos autodeterministas plantean que las formas de interacción de los docentes con sus estudiantes pueden incidir en su motivación, autonomía, competencia, manera de relacionarse con los demás, y otras necesidades psicológicas (Trigueros y Navarro, 2019). En esa línea, resulta fundamental que nos detengamos a estudiar nuestras teorías declaradas como docentes, y las creencias, concepciones y constructos personales que las conforman, tema que ha venido cobrando relevancia en los últimos años, según la literatura (Medina y Rigo, 2019). Cuando estas teorías se llevan a la práctica, lo que para Pérez Gómez (2010) y Pérez Gómez y cols. (2015) se denomina “teorías en uso” o “teorías en acción”, salen a la luz las interpretaciones, acciones y decisiones que dominan nuestro actuar.

En ese orden de ideas, si bien las sociedades en general y, en particular nuestras universidades, cuentan con modelos, normas, planes de estudio, perfiles de egreso y otros marcos institucionales que los docentes debemos tomar como referentes para desarrollar nuestras prácticas, también nuestro accionar se ve influenciado, directa o indirectamente, por las características sociodemográficas y académicas de nuestros estudiantes (poder adquisitivo, conocimientos previos, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.), pero sobre todo, como entes sentipensantes que somos, por las decisiones que tomamos dentro y fuera del aula de clases; por tanto, nuestro accionar también está determinado por lo que decimos o escribimos, por ejemplo, en nuestras guías docentes (programaciones didácticas); por tanto, debemos ser coherentes entre lo declarado y lo actuado.

De acuerdo con Olmos-Rueda y Pattier (2023), las divergencias que pueden existir al respecto responden en parte al predominio de un modelo de racionalidad técnica en la formación tradicional que como educadores universitarios tenemos, el cual se enfoca principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, bajo el supuesto de que serán directamente aplicados por los estudiantes en formación. Medina y Rigo (2019)

concuerdan con lo anterior, e indican que la mayoría de las investigaciones en didáctica universitaria coinciden en evidenciar un desfase entre las concepciones que los profesores expresamos verbalmente sobre enseñanza y aprendizaje, y lo que efectivamente llevamos a cabo en las aulas en nuestro rol de educadores, dado que no siempre existe correspondencia.

En esa línea, Larramendy y Serulnicoff (2018) consideran fundamental la implementación de instancias que conviertan a las prácticas en objeto de análisis por parte del propio docente. Esto nos permitiría reconstruir conceptualmente los procesos de enseñanza, mediante la reflexión sobre supuestos, métodos y resultados. Solo sometiendo la acción docente a deliberaciones guiadas, podremos interiorizar las teorías, ajustándonos a las particularidades de cada contexto.

Este tipo de aproximaciones analíticas garantizan, según Verdugo (2018), el reconocimiento de saberes prácticos construidos en el ámbito cotidiano y, a su vez, posibilitan detectar problemas emergentes en contextos específicos, así como innovar, por ejemplo, en nuestras prácticas evaluativas, a partir de la reflexión docente, por lo que resulta importante identificar la coherencia entre lo que los profesores decimos y lo que en realidad hacemos acerca de la evaluación. En ese orden de ideas, a continuación, presentamos los aspectos metodológicos que sustentaron nuestra investigación.

3. Método

Para el abordaje de la investigación nos apoyamos en el paradigma interpretativo, cuya identidad propia se caracteriza, según Flick (2018), por acercarse al mundo de afuera con el propósito de comprender, describir y, a veces, explicar los fenómenos sociales desde adentro, de diferentes formas, siendo una de estas el análisis de las experiencias de los individuos a partir de sus discursos, documentos relacionados y situaciones observables; en nuestro caso, analizamos particularmente las teorías declaradas y en acción de un grupo de profesores de la UNAH, con miras a determinar coherencias e inconsistencias entre su discurso y su actuar.

El enfoque desde el que desarrollamos la investigación fue cualitativo, dado que no pretendíamos enfatizar en la medición, sino en interpretar la realidad, particularmente lo que piensa y hace el profesorado universitario, asumiendo esto como algo complejo, dinámico y diverso, en el entendido 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 (Flick, 2018; Guerrero, 2016; Malhotra, 2008; Martínez Godínez, 2013; Schuster et al., 2013).

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 (Maxwell, 2019; Sola, 2004). En el contexto de nuestra investigación, buscamos incorporar esta diversidad metodológica al emplear diversas fuentes para recabar la información, que permitiera observar el mismo fenómeno desde diferentes lentes.

Desde este escenario, el alcance de nuestra investigación fue analítica, dado que, según Hurtado (2012) y Bisquerra (2004), los estudios de este tipo se enfocan en analizar e identificar patrones, tendencias y relaciones entre los datos recolectados, además de que constituyen una herramienta importante para la investigación educativa, en vista

de que sus resultados pueden ser utilizados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje o, de conformidad con nuestros objetivos, la formación pedagógico-didáctica del profesorado.

Categorías de análisis

Luego de que realizamos la respectiva revisión de la literatura sobre las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores, a partir del cual realizamos un esbozo inicial de las dimensiones (Planificación, Contenidos, Metodología, y Evaluación), 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 fuimos avanzando en el trabajo de campo incorporamos nuevas categorías y eliminamos otras (Cuadro 1).

Cuadro 1

Categorías iniciales y finales que guiaron el análisis de las teorías declaradas y teorías en acción de los profesores

Dimensión	Categorías iniciales	Categorías finales
Evaluación [del aprendizaje] (EVA)	Finalidades y objetivos de la evaluación de los aprendizajes	Función (diagnóstica, sumativa, formativa)
	Enfoques que sustentan las prácticas de evaluación de los profesores universitarios	Métodos
	Principios didácticos que fundamentan los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados por los profesores universitarios	Técnicas
	Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes que prevalecen en las prácticas de los profesores universitarios	Instrumentos
		Criterios
		Aspectos relacionados con la retroalimentación

Participantes

Para seleccionar a los profesores que participaron en la investigación, aplicamos el muestreo no probabilístico de tipo intencionado (Hernández, 2020; Rivas-Rebaque et al., 2019), a partir del cual escogimos a un grupo de 14 docentes, 7 principiantes y 7 experimentados.

Cabe señalar que también requerimos de una muestra de estudiantes para desarrollar los grupos focales que nos permitirían aportar a conocer la realidad de lo que llevaban a la práctica los docentes; en ese sentido, el requisito fue que estuvieran matriculados con los profesores participantes en el estudio, en el periodo académico en el cual se llevó a cabo la investigación; también se tomó en cuenta la presencia de estudiantes con excelente o buen desempeño y otros cuyo rendimiento fuera regular o más bajo, buscando que las declaraciones que realizaran fueran lo más objetivas posibles.

En particular, el presente artículo reportamos los resultados de cuatro de estos profesores: dos principiantes y dos experimentados, de acuerdo con las definiciones que recogen Marcelo y Vaillant (2010) (Cuadro 2), una pareja del Departamento de Ciencias Sociales y otra del Departamento de Ingeniería, concretamente respecto a la dimensión “Evaluación”.

Cuadro 2***Etapas en la Vida Profesional del Profesorado***

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 (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

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

Además de su etapa profesional, los criterios que consideramos para seleccionar a los profesores fueron: que pertenecieran a diferentes facultades de la UNAH, que tuvieran un acuerdo permanente (plaza), obtenida según contrato posterior a un concurso (oposición), que contaran con alguna formación pedagógico-didáctica, ya sea por gestión de la UNAH o por sus propios medios, y que tuvieran disposición en participar en el proceso de investigación.

Instrumentos

Los instrumentos que aplicamos para la recolección de los datos fueron dos guiones para el desarrollo de las entrevistas (uno para las semiestructuradas y otro para las entrevistas a profundidad), los cuales construimos considerando los planteamientos de Denzin y Lincoln (2017) y Lune y Berg (2016), y cuyas preguntas estuvieron enfocadas en recabar información de calidad de los profesores en torno a las cuatro dimensiones del estudio. También diseñamos una matriz para el análisis documental, de conformidad con lo planteado por Díaz Herrera (2018) y Arruti y cols. (2020), para recopilar información relevante de las guías docentes o programaciones didácticas de los profesores.

Asimismo, preparamos una guía para observar las clases, contemplando lo señalado por autores como Herrera-García y López-Domínguez (2020); finalmente, elaboramos un guion para el desarrollo de los grupos focales con los estudiantes matriculados con los profesores, siguiendo lo recomendado por Benavides-Lara y cols. (2022), Gross y Stiller (2015), Lune y Berg (2016) y Kamberelis y cols. (2017). Cabe señalar que este proceso para recopilar los datos fue similar al seguido en otros estudios con similares características, por ejemplo, por Gamboa (2019), Ortega-Quevedo y cols. (2021) y Serrano y cols. (2022).

Cabe señalar que, al inicio del proceso de investigación, elaboramos y aplicamos un cuestionario con un corte más cuantitativo pero que nos permitió realizar un primer filtro de los sujetos participantes y un acercamiento a las preguntas que luego formarían parte de las entrevistas y demás instrumentos de naturaleza cualitativa. El diseño de dicho cuestionario, en el que consideramos los planteamientos de Schommer (2004), Pérez Gómez y Gimeno (1992) Dunn y Musolino (2011), Kember et al. (2010), García y Porlán (2017) y Mayorga y Madrid (2010) y Semerci (2007), fue sometido a una validación de contenido 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. Después de las correcciones realizadas, desarrollamos también dos validaciones de la consistencia interna de los ítems del cuestionario, mediante el cálculo de Alfa de Cronbach en el software SPSS.

Una vez ajustados los ítems del cuestionario, los mismos sirvieron de base para las preguntas que luego plantearíamos en los guiones de entrevistas, guion para grupo focal con estudiantes, aspectos a observar durante las clases y en el análisis documental de las guías docentes. Además, antes de la aplicación general de los instrumentos, realizamos una prueba con algunos profesores con los que contábamos con un buen grado de confianza, quienes nos realizaron algunos comentarios a partir de los cuales hicimos los ajustes finales.

Proceso de análisis

Dado el grueso de la información recolectada, y los objetivos que nos planteamos para la investigación, para brindar mayor rigurosidad al análisis de los datos, realizamos un proceso de triangulación metodológica a partir de las técnicas empleadas, en línea con

los planteamientos de Stake (2010) y Okuda y Gómez (2005), organizando los hallazgos respectivos de cada profesor acerca de sus teorías declaradas y de sus teorías en acción, de manera independiente, es decir, cada profesor constituyó un estudio de caso, de los cuales en este artículo se presentan los hallazgos de cuatro: dos de Ingeniería y dos de Ciencias Sociales, los cuales fueron codificados de la siguiente manera:

Cuadro 3

Identificadores asignados a los informantes

Departamento	Nº del caso	Código asignado
Ingeniería	Caso 1	Profesora Principiante C
	Caso 2	Profesor Experimentado M
Ciencias Sociales	Caso 3	Profesor Principiante B
	Caso 4	Profesora Experimentada R

De acuerdo con Stake (2007), las investigaciones con estudios de casos se centran en la comprensión profunda y contextualizada de situaciones particulares, y resulta especialmente útil cuando se desea explorar un fenómeno en profundidad, y donde la singularidad de los casos es fundamental para la comprensión global del tema. Para 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).

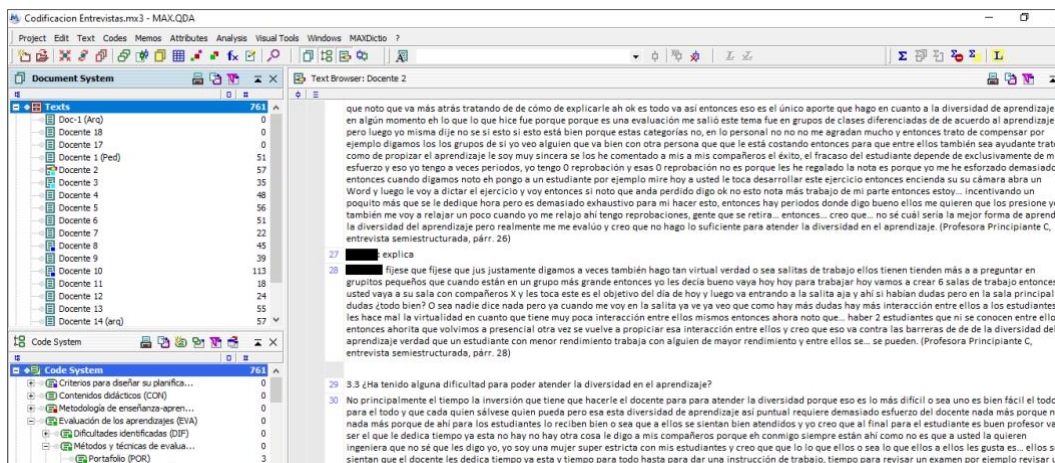
Desde la perspectiva de Schell (1992), el estudio de caso es el más flexible de todos los diseños de investigación, lo que permite al investigador retener las características holísticas de eventos de la vida real mientras se investigan eventos empíricos. Al momento de seleccionar uno u otro tipo de estudio de caso en el desarrollo de procesos de investigación, es necesario considerar los objetivos que se persiguen, además de buscar responder preguntas como: ¿Cuántas? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Qué?

En ese sentido, luego de aplicar los instrumentos, procedimos a transcribir, depurar y categorizar mediante el software MaxQda, la información resultante en cada caso de estudio, tomando como referencia las categorías inicialmente definidas, pero incorporando y omitiendo las que fueran necesarias, de conformidad con las declaraciones de los participantes, como se constata en la Cuadro 1 y en la Figura 1.

Para facilitar la identificación de los fragmentos considerados como relevantes en función de los objetivos de la investigación, asignamos los siguientes códigos a cada una de las fuentes de las que se obtuvo la información, colocando el identificador del informante (Cuadro 4), la técnica aplicada (entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad o grupo focal), y el número de párrafo en la transcripción realizada donde se ubica el fragmento categorizado.

De los análisis documentales de las guías docentes de los profesores y de las observaciones de clase, analizamos y colocamos capturas de pantalla de los fragmentos más relevantes y coherentes con el discurso de los informantes. Teniendo estos detalles en consideración, a continuación, revisamos los principales hallazgos que encontramos para cada uno de los casos de estudio de los profesores de Ingeniería y de Ciencias Sociales, que participaron en la investigación.

Figura 1
Fragmento de la categorización de la información en MaxQda



Fuente: Captura de pantalla de la categorización de las entrevistas semiestructuradas

Cuadro 4
Identificadores asignados a los segmentos codificados

Técnicas	Ejemplo de Código asignado
Entrevista semiestructurada	Profesora Principiante C, entrevista semiestructurado, párr. 25
Entrevista a profundidad	Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 25
Grupo focal [con estudiantes]	Informante 1, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 50

4. Resultados

En función de la metodología de estudio de casos desde la que nos propusimos abordar la investigación, a continuación presentamos los resultados organizándolos en cuatro casos, correspondientes a cada uno de los profesores (la principiante y el experimentado del Departamento de Ingeniería y el principiante y la experimentada del Departamento de Historia), centrándonos en contrastar sus teorías declaradas, a partir de las entrevistas y sus guías docentes versus lo que hacen, verificable por medio de las observaciones de clase y los comentarios de sus estudiantes durante los grupos focales.

4.1. Caso 1: La Profesora Principiante C, del Departamento de Ingeniería

La Profesora Principiante C cuenta con menos de 5 años de haberse incorporado a la Facultad de Ingeniería. Tiene amplia formación disciplinar tanto a nivel nacional como internacional; sin embargo, posee escasa formación pedagógico-didáctica. Desde su incorporación, se ha mostrado muy activa, participando en distintas comisiones de su departamento, e incluso representando a la institución aun ante organismos regionales.

Como parte de sus teorías declaradas, la profesora manifiesta emplear 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, afirma analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones para determinar los cambios necesarios en su práctica:

Rúbrica en primer lugar y guía de evaluación en segundo, y guía de observación en tercero. (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 60)

...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... tiene que tener una retroalimentación esa evaluación, no solo le puedo decir al estudiante "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)

La profesora reconoce que, al comienzo de la carrera docente, pensaba que entre más contenido incluía en la clase, mejor sería la enseñanza, sin considerar que también las evaluaciones serían bastante cargadas; sin embargo, al pasar del tiempo se dio cuenta que lo importante no es la cantidad, sino seleccionar el contenido más relevante, ya que según ella, la reprobación masiva de estudiantes puede deberse, entre otras cosas, al tipo de evaluación empleado por los docentes:

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 una competencia no es con aquel montón de 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)

Me equivoqué sobre todo en los exámenes, puede ser decisiones de cambios en el tipo de evaluación digamos, si yo noto que los resultados son una reprobación masiva digo yo, "aquí algo está fallando" [...] está fallando el tiempo, 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 evaluó. (Profesora Principiante C, entrevista a profundidad, párr. 27)

Otra dificultad que la Profesora Principiante C encuentra en el desarrollo del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, son las diferencias entre un espacio de aprendizaje y otro, ante lo cual la profesora plantea que le gustaría reunirse con sus colegas para planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de manera consensuada:

Yo creo que eso es una debilidad que tenemos esa esa diferencia abismal entre un espacio de aprendizaje y otro [...] tengo 2 secciones de todas, tenemos 2 secciones y hay un sílabo de cada sección, pero como están abiertas, entonces, yo digo esa todo gira alrededor del tema de la evaluación, entonces, es como una formación en evaluaciones, evaluaciones que vayan acorde [...] a las competencias. (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 76)

Desde este contexto, se identifica que la profesora cree que evaluar de manera formativa es un desafío para ella, ya que se le dificulta que sus estudiantes participen en actividades de este tipo, por lo que ha optado por asignar calificaciones bajas a actividades que inicialmente establecía como formativas. Asimismo, manifiesta que, si bien aplica exámenes escritos, presencial o virtualmente, considera el esfuerzo de sus estudiantes a través de ejercicios de resolución de problemas de la vida real como parte de dichas pruebas:

...me costaba hacer que participara sólo que fuere si no es sumativa o sea si sólo es formativa la estrategia cuesta un montón entonces yo digo vamos a poner una valoración baja pero intentar que el estudiante participe... (Profesora Principiante C, entrevista semiestructurada, párr. 49)

Al revisar su guía docente, se observa que 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. (Figura 2)

Figura 2
Actividades y criterios de evaluación que declara implementar la Profesora Principiante C

5. Estrategias y criterios de evaluación				
A continuación, se describe los criterios de evaluación de la asignatura:				
UNIDAD	ACTIVIDAD	PUN- TOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	FECHA MÁXIMA DE ENTREGA
TODAS	Participación en clase sincrónica	5	Durante las clases sincrónicas el docente hará preguntas al azar del tema correspondiente en la semana.	
UNIDAD 1: FUNDAMENTOS BÁSICOS DE HIDRÁULICA.	video de un tema de la unidad 1: Fundamentos básicos de la Hidráulica	5	Trabajo grupal Rúbrica. • Claridad y comprensión en los contenidos sobre su tema de investigación. • Estructura completa en la organización de los conceptos con forma lógica. • Creatividad	24 de mayo del 2022
UNIDAD 2: INTRODUCCIÓN A LA HIDRÁULICA DE LOS FLUJOS.	Resolución de problemas de libro de referencia (6 ejercicios tipo examen)	5	Trabajo individual Rúbrica Se calificará que los ejercicios estén resueltos correctamente y completos. La resolución debe ser detallada incluyendo los datos, procedimiento y respuesta, esto implica una puntuación de 2 puntos. Si entrega incompleto los ejercicios tiene una puntuación de 1 punto. Sino entrega tiene 0 punto. Guía de evaluación.	7 de junio del 2022
UNIDAD 3: ANÁLISIS DE SISTEMAS DE TUBERÍAS EN SERIES.	Primera evaluación (Examen de la unidad 2 y 3)	15	Es una evaluación completamente práctica. Se evaluará que cada problema esté desarrollado correctamente y que haya obtenido las respuestas correctas con sus unidades correspondientes. Si es necesario, el tutor solicitará el procedimiento de cada problema para revisar el planteamiento y su resolución paso a paso.	8 de junio del 2022 15:00-17:00
UNIDAD 4: HIDRÁULICA DE SISTEMAS DE BOMBEO.	Caso de estudio para selección de bomba. (Elaboración de hoja de cálculo en Excel y documento en Word)	10	Trabajo individual Se calificará conforme a una rúbrica. Los aspectos a considerar son: los datos se usen correctamente, los cálculos de caudales y energía de la bomba se calcularon correctamente, la hoja de Excel está bien elaborada es decir las fórmulas están bien incorporadas y las tablas ordenadas, y la gráfica completa. la bomba seleccionada cumple adecuadamente y se incluye el link de la bomba. Se concluye correctamente.	16 de junio del 2022
	Trabajo de elaboración de hoja de cálculo en Excel de Hardy Cross	10	Trabajo individual Guía de evaluación. Se revisará el ejercicio con la metodología de Hardy Cross en una hoja de cálculo de Excel, se valorará los resultados. Se evaluará conforme a una guía de evaluación. 30% corresponde a una hipótesis correcta, 10% a datos ingresados correctamente, 30% a una primera iteración correcta y 30% a la obtención final de los caudales.	10 de julio del 2022
	Resolución de problemas del tema 1 del libro de referencia (ejercicios tipo examen)	5	Trabajo individual Rúbrica Se calificará que los ejercicios estén resueltos correctamente y completos. La resolución debe ser detallada incluyendo los datos, procedimiento y respuesta, esto implica una puntuación de 2 puntos. Si entrega incompleto los ejercicios tiene una puntuación de 1 punto. Sino entrega tiene 0 punto.	28 de julio del 2022
UNIDAD 5: ANÁLISIS DE SISTEMAS DE TUBERÍAS EN PARALELO Y REDES.	Segunda evaluación (examen de unidad 5, tema 1: tuberías ramificadas)	10	Guía de evaluación. Es una evaluación completamente práctica de un ejercicio de tuberías ramificadas, se evaluará que esté desarrollado correctamente y que haya obtenido la respuesta correcta con sus unidades correspondientes. Si es necesario, el tutor solicitará el procedimiento de cada problema para revisar el planteamiento y su resolución paso a paso.	29 de julio del 2022
	Proyecto de modelación de una red de tuberías de un sistema de agua potable en EPANET.	15	Trabajo grupal La evaluación se realizará con una rúbrica evaluación con los siguientes criterios: Los datos son coherentes y están justificados: Complejidad del sistema. (Incluye varios elementos, curvas y patrones. Cantidad de nodos del sistema). Los elementos están bien modelados (nodos, tuberías, embalses, tanques, bombas, válvulas) No hay mensajes de error en la modelación. Considera las normas de SANAA (cumple presión y diámetros). Presentación de los resultados y defensa del equipo.	31 de julio del 2022. 16-19 de agosto (DEFENSA)
UNIDAD 6: FLUJO EN CANALES.	Tercera evaluación (Examen de la unidad 6 y 7)	15	Esta evaluación será automática, es decir calificada automáticamente por el programa, con preguntas selección única, respuesta corta y numérica. Se calificará que la respuesta sea correcta.	16 de agosto del 2022
UNIDAD 7: MEDICIÓN DEL FLUJO.	Tarea en software H-CANALES (unidad 6 y 7)	5	Trabajo individual Rúbrica Se revisará el documento resultante de la resolución de problemas por medio del software H-Canales. Se valorará la cantidad de ejercicios resueltos correctamente. Cada ejercicio tiene un valor de 0.5 puntos.	14 de agosto del 2022

Nota. Guía docente facilitada por la Profesora Principiante C para la realización del análisis documental.

Al revisar las declaraciones de los estudiantes, así como las observaciones realizadas a la Profesora Principiante C, puede apreciarse que comunica formalmente los criterios y valoración, y emplea el aula virtual (Figura 3) para compartir instrucciones y fechas de entrega, siendo organizada en ese aspecto.

Figura 3
Captura de pantalla de una sesión sincrónica de la Profesora Principiante C, donde proyecta algunas actividades de evaluación



Nota. Aula virtual de la Profesora Principiante C proyectada durante una sesión de observación.

Si bien la Profesora Principiante C es formal y organizada para comunicar criterios de evaluación, tal como lo corrobora la observación y sus declaraciones, 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.

Nos dan nada de rúbricas, de como ellos califican los trabajos, tareas o los exámenes. (Informante 3, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 54)

Eso depende de la retroalimentación, porque hay maestros que por lo general solo nos dan las notas, y nos señalan cuáles están malas o buenas, pero no brindan la retroalimentación cómo mejorar las que están malas. (Informante 4, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería, párr. 61)

Desde este escenario, se percibe una cierta congruencia entre las teorías declaradas por la Profesora Principiante C y sus teorías en acción; asimismo, se identifican algunos rasgos de aplicación de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, con un énfasis en los contenidos, los cuales marcan la pauta de su práctica docente tanto a nivel de tiempo como de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; sin embargo, se observa en el discurso de la profesora, tanto a nivel oral durante las entrevistas y observaciones, como escrito, en su guía docente, que reconoce la importancia de transformar sus prácticas, pero señala como una limitante la escasa formación pedagógico-didáctica con que cuenta, lo que la ha llevado a acomodarse en algunos momentos.

4.2. Caso 2: El Profesor Experimentado M, del Departamento de Ingeniería

El Profesor Experimentado M tiene más de 5 años de servicio como docente en su Facultad, y también ha ocupado altos cargos en su departamento, por lo que conoce muy bien el plan de estudios de su carrera y las dinámicas institucionales.

Según sus declaraciones, hay tres métodos principales de evaluación que utiliza: evaluación escrita o pruebas tradicionales, proyectos o tareas, y evaluación oral. El profesor también mencionó que ha estado experimentando con diferentes métodos de evaluación, como informes, proyectos y hojas de cálculo, y que ha estado dando mayor peso a los proyectos en algunas clases:

Los exámenes parciales también, básicamente así hacemos las evaluaciones; ... el que siempre utilizo es el examen parcial, es prácticamente el paradigma que manejamos en la universidad... en términos generales y también dependiendo de la naturaleza de la clase hacemos exposiciones grupales, trabajos grupales donde presentan informes, desarrollo de hojas de cálculo en Excel... (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 27)

Sobre los instrumentos de evaluación, no se encontraron comentarios relevantes al analizar su discurso; no obstante, al revisar su guía docente, se identifican los siguientes: rúbricas, para evaluar, tanto de manera individual como grupal, el desempeño de los estudiantes durante las exposiciones, elaboración de mapas conceptuales, y diseño de trifolios, asignándole un mayor puntaje a las exposiciones, exámenes escritos en cada uno de los tres parciales, y otras pruebas tipo cuestionarios (Cuadro 5).

En cuanto a los criterios que considera para evaluar el aprendizaje, el profesor señala que estructura una evaluación sumativa en tres parciales y que, es una “costumbre” de su unidad, producto de los lineamientos institucionales, por lo cual emplea un examen por parcial como paradigma para evaluar a los estudiantes. De la misma manera, argumenta que el tiempo es un factor importante al momento de evaluar, y afirma que en ocasiones este es un gran desafío:

...lo estructuramos en tres parciales, que es la costumbre nuestra de evaluar; es un corre[r], son 15 semanas, 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, sí es bastante fuerte [...] sobre todo para los muchachos; uno de profesor, pues, al final, como le digo, puede impartir su clase e impartirle velocidad; sin embargo, sí preocupan los muchachos. (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 10)

Cuadro 5

Apartado de la guía docente donde el Profesor Experimentado M plasma las actividades de evaluación con sus criterios, puntajes y fechas asignadas

Actividad	Criterios de evaluación	Puntaje asignado	Fecha asignada
Mapa conceptual Capítulo 1	En base a Rúbrica	5 %	06 de febrero 2020
Asignación: cuestionario sobre video: Monte Everest.	Respuesta a preguntas de cuestionario	5 %	11 de febrero 2020
Mapa conceptual Capítulo 2	En base a Rúbrica	5 %	18 de febrero 2020
Mapa conceptual Capítulo 3	En base a Rúbrica	5 %	25 de febrero 2020
Examen I parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	80 %	28 de febrero 2020
Exposición	En base a Rúbrica	20 %	A definirse según grupo que corresponda
Cuestionario y trifolio	En base a Rúbrica	5 %	Presentarlo el día de la exposición
Examen II parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	75 %	27 de marzo 2020
Asignación: Cuestionario sobre video: Eurotunel	Respuesta a preguntas de cuestionario	10 %	21 de abril 2020
Examen III parcial	Respuesta a preguntas teóricas y conceptuales	90 %	27 de abril 2020

Nota. Guía docente facilitada por la Profesor Experimentado M para la realización del análisis documental.

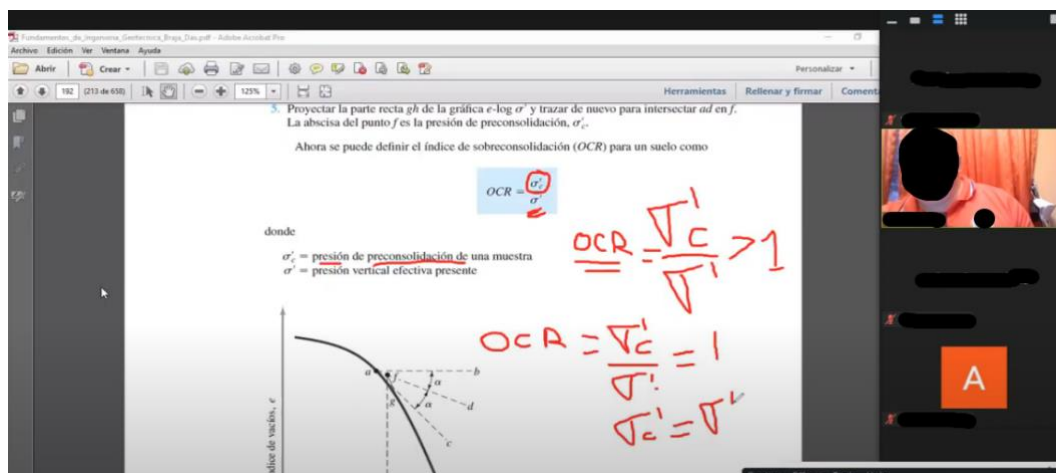
El profesor también comenta que algunos estudiantes tienen una visión sumativa de la evaluación, lo que les lleva, incluso, a cometer trampas y fraudes para poder obtener una buena calificación:

...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 cuadros de Excel, hojas de cálculo verdad y han estado entretenidos el problema es que si lo hago de periodo a periodo los muchachos tienden a copiar lo de las clases anteriores entonces... o sea se vuelve bien complicado así que hay algunos periodos que lo aplicó otros periodos no; he hecho evaluaciones de proyectos y en algunas clases que le dado mayor peso a los proyectos los muchachos se han sorprendido ellos están más acostumbrados a que todo se evalúe por exámenes pero sí ha sido más que todo exámenes parciales y también proyectos. (Profesor Experimentado M, entrevista semiestructurada, párr. 27)

Durante las observaciones, se confirmó que el profesor aplica evaluaciones de tipo oral; ya que pregunta a sus estudiantes sobre el contenido que él se encuentra explicando mediante el libro de texto base, el cual proyecta en pantalla a sus estudiantes, y en función de sus respuestas, aclara dudas; no obstante, no se identificó formalidad en el registro de lo que plantean sus estudiantes.

Figura 4

Captura de pantalla de sesión sincrónica desarrollada por el Profesor Experimentado M



Nota. Proyección de pantalla realizada por el Profesor Experimentado M durante una de las sesiones de observación.

Esta visión sumativa de la evaluación es confirmada por sus estudiantes, quienes aseguran que se deberían incorporar más evaluaciones de proceso, continuas y formativas, además de exámenes, pruebas y tareas. 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. (Informante 2, Grupo focal con estudiantes de Ingeniería Civil, párr. 16)

En resumen, la dinámica de evaluación de los aprendizajes que sigue el Profesor Experimentado M, de la Facultad de Ingeniería, es la siguiente:

En el desarrollo de las clases, proyecta a sus estudiantes el libro de texto base para explicar los contenidos, y durante la sesión, lanza preguntas orales a los estudiantes para identificar su grado de comprensión y hacer explicaciones en el momento, a la vez que valora la participación en clase; cuando la programación lo indica, solicita a los estudiantes que realicen las exposiciones de los temas previamente designados y, si como parte de las actividades han visto algún video o revisado algún material, lo discuten durante la clase para aclarar dudas; en el caso de los videos, aplica cuestionarios respecto al contenido de estos.

Para las exposiciones, además del respectivo informe de exposición, solicita a los estudiantes que diseñen trífolios para ser repartidos entre sus compañeros de los demás equipos, actividad para la cual tiene asignada una calificación. El desempeño, tanto individual como colectivo de los estudiantes en las exposiciones, así como en otras actividades, tales como la elaboración de mapas conceptuales, es valorado a través de rúbricas con ciertos criterios (que no pudieron ser revisados porque los instrumentos no fueron compartidos por el profesor).

Finalmente, al concluir cada uno de los 3 parciales, aplica exámenes de tipo escrito, que se conforman mayormente por preguntas “teóricas y conceptuales”, según indica él mismo en su programación didáctica (guía docente); dichas pruebas tienen la mayor carga sumativa dentro del esquema que propone el profesor (Cuadro 5). Desde este

contexto, puede evidenciarse que, si bien el Profesor Experimentado M está consciente de la importancia de valorar el desempeño de sus estudiantes, lo cual intenta realizar a través de las rúbricas.

4.3. Caso 3: El Profesor Principiante B, del Departamento de Ciencias Sociales

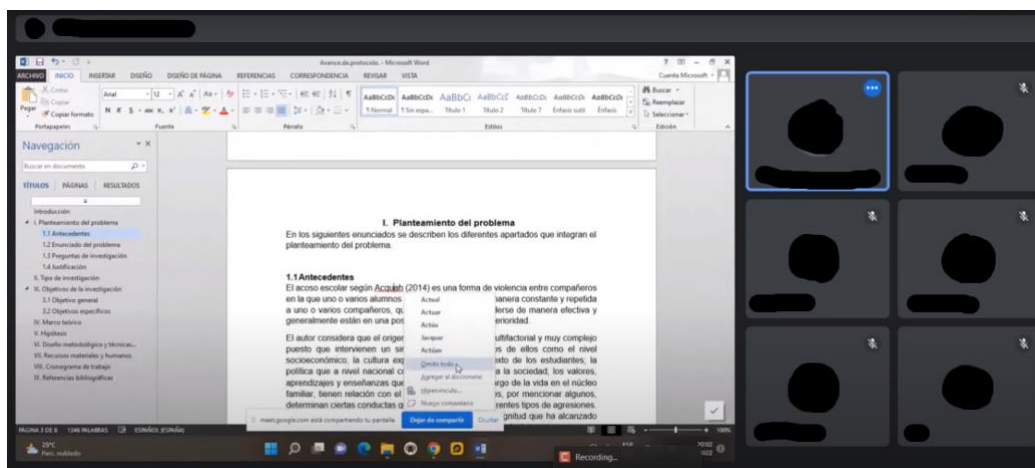
El Profesor Principiante B es un docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNAH en el Valle de Aguán (UNAH-TEC Aguán, campus ubicado en la zona norte del país), que atiende espacios de aprendizaje como Sociología y Antropología Cultural y Local, para diferentes carreras. El profesor tiene menos 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 (Fessler y Christensen, 1992, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2010; Unruh y Turner, 1970).

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 participe en investigaciones realizadas en el extranjero.

Respecto a la evaluación, el profesor declara emplear distintos métodos y técnicas de evaluación, siendo las más mencionadas por parte suya las pruebas tradicionales, la auto y la co-evaluación; en cuanto a los instrumentos que utiliza en esa línea, declara el uso de cuestionarios y listas de cotejo, teniendo como criterio fundamental para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes la coherencia con la metodología, como puede observarse en la Figura 5, comentando brindar también importancia a la evaluación diagnóstica.

Figura 5

Captura de pantalla de una sesión sincrónica realizada por el Profesor Principiante B donde realiza preguntas orales a sus estudiantes respecto a un proyecto de investigación



Nota. Aula virtual del Profesor Principiante B, proyectada durante una sesión de observación.

En esa línea, el profesor también declara emplear exámenes con reactivos del tipo verdadero-falso y completación, reconociendo que es “una herramienta tradicional”, atribuyendo esto a los lineamientos que desde la propia institución se impone al personal docente:

...nosotros aquí seguimos utilizando el examen, y el examen como tal no es más que una herramienta tradicional, digo el examen clásico, de verdadero o falso, tipo completación y este tipo de preguntas que se pueden catalogar, si no me equivoco, desde la perspectiva pedagógica como una herramienta tradicional para poder evaluar. (Profesor Principiante B, entrevista semiestructurada, párr. 18)

El profesor considera que la universidad como tal, e incluso los estudiantes, tienen una cultura más apegada a la función sumativa de la evaluación, a tal punto que según él, cuando intenta que sus estudiantes coevalúen su propio trabajo, alude a su conciencia, para que no coloquen un puntaje mayor o menor del debido, ya que él lo respetará; no obstante, resulta curioso el hecho de que, en su discurso no haya mencionado en ninguna ocasión nada relacionado con la evaluación formativa, lo que deja ver una tendencia hacia una evaluación de tipo más tradicional, como él mismo lo declara al hablar sobre el uso que hace de las pruebas escritas, aunque también realiza, pero de una manera menos formal, evaluaciones orales con preguntas dirigidas respecto a las temáticas que aborda durante las clases (Figura 5).

Cuadro 6

Fragmento de la guía docente donde el Profesor Principiante B declara la concepción pedagógica que orienta su práctica docente

La concepción pedagógica en que se apoya la asignatura Antropología Cultural y Local es el constructivismo, por lo que se le dará especial importancia a:

1. El reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes para la construcción de los contenidos abordados.
2. La selección y uso de contenido relevante que contribuya a la generación de aprendizaje significativo.
3. El uso de la teoría para intentar comprender los temas abordados desde la propia realidad de los estudiantes.
4. La participación activa de los estudiantes como agentes constructores de su conocimiento.
5. La estimulación del aprendizaje colaborativo, interdisciplinario y empático a través del Campus Virtual de la UNAH.

La evaluación se realizará de forma continua mediante la aplicación de cuestionarios, estudios de caso, investigación de campo (si las circunstancias lo permiten), exposiciones, autoevaluación y coevaluación. La asignatura se impartirá a través del Campus Virtual de la UNAH, que es el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) legalmente establecido, monitoreado y respaldado por la institución.

Nota. Guía docente facilitada por el Profesor Principiante B para realizar el análisis documental.

Desde este contexto, el Profesor Principiante B tiene un alto respeto por la normativa institucional y los lineamientos que le proporciona su facultad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; en esa línea, realiza el abordaje de los contenidos mediante clases magistrales apoyadas en el uso de herramientas digitales y del aula virtual para realizar sesiones sincrónicas en las cuales explica algunas temáticas, revisa los trabajos de los estudiantes y brinda retroalimentación y algunas orientaciones para la mejora de los mismos y, en cuanto a la evaluación, prevalece el uso de pruebas escritas con reactivos de tipo verdadero-falso y completación.

Por otro lado, 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. (Informante 1, Grupo focal con estudiantes de Ciencias Sociales, párr. 78)

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.

Si bien en su discurso declara principios alineados al constructivismo, en la práctica prevalecen estrategias evaluativas tradicionales. Esto es coherente con una reflexión a nivel técnica, enfocado en aspectos instrumentales más que en la coherencia entre concepciones y acciones de evaluación implementadas. Por tanto, sería importante que el profesor avance hacia una reflexión crítica que le permita mejorar sus prácticas evaluativas de acuerdo a principios pedagógicos constructivistas.

4.4. Caso 4: La profesora experimentada R, del departamento de Historia

La Profesora Experimentada R es una docente del Departamento de Ciencias Sociales, que atiende el espacio de aprendizaje de Historia. Ella se ubica en el último tramo de su carrera docente; por muchos años ha sido parte de la Facultad de Ciencias Sociales. Cuenta con una formación de base como maestra de educación primaria, graduada de una escuela de magisterio y es profesora de Ciencias Sociales para el nivel de educación media en el grado de Licenciatura por parte de una universidad pedagógica hondureña; también posee un máster en docencia universitaria desarrollada en línea con universidades extranjeras.

En cuanto a la perspectiva de evaluación de la profesora, si bien se observan algunos matices conductistas, principalmente en cuanto a aspectos psicométricos de los exámenes que aplica, ella asevera que conversa con sus estudiantes sobre las características de este tipo de pruebas, así como los medios en que prefieren llevarlas a cabo, siendo las herramientas virtuales las de mayor preferencia, ya que según indica, casi la totalidad de sus estudiantes le ha comentado que el examen físico le estresaba más que el examen electrónico. En esa línea, la profesora hace una combinación entre técnicas tradicionales y alternativas de evaluación, enfocándose siempre en la retroalimentación (Cuadro 7) y en obtener la atención de sus estudiantes:

Hago también una selección de actividades que son las posibles para evaluar esos contenidos, y me centro un buen tiempo reflexionando de qué manera diseño una actividad donde pueda captar la atención del estudiante y la motivación, incluso el interés... (Profesora Experimentada R, entrevista a profundidad, párr. 14)

En las teorías que declara la profesora se percibe un uso muy asertivo de la tecnología para evaluar a sus estudiantes y, si bien emplea exámenes escritos, considera que al aplicarlos a través de la plataforma, los estudiantes se sienten menos estresados, ya que lo consideran una estrategia más lúdica que la forma tradicional; de hecho, la profesora ha confirmado esta información de manera empírica:

...eso hace que el estudiante se sienta menos estresado porque lo agarra como a juego estar pinchando [...] supe que hasta cierto punto ha bajado ese nivel de estrés del estudiante; de hecho, hice un estudio en el 2017 cuando implementé la evaluación de aprendizaje en la plataforma Moodle, que le estresaba más al estudiante, si hacer el examen en físico o el examen electrónico en la plataforma. El 96% dijo que el examen físico le estresaba más que el examen electrónico... (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53)

Cuadro 6

Fragmento de la guía docente donde la Profesora Experimentada R plantea la combinación de técnicas tradicionales y alternativas de evaluación

Nº	Actividades de aprendizaje	Métodos y técnicas	Instrumentos de evaluación	Puntaje	Fecha
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	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.	https://www.lucidchart.com/pages/es/ejemplos/mapa-conceptual	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	https://www.aulaplaneta.com/2014/11/04/recursos-tic/https%3A//www.aulaplaneta.com/2014/11/04/recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo	Participación activa de los alumnos en la elaboración de la línea de tiempo programada en el aula virtual.	2 %	13-15/07/19
5.	Foro Tema: Las periodizaciones de la Historia de Honduras Tradicionales y Actuales	recursos-tic/seis-herramientas-para-crear-lineas-de-tiempo	Participación activa de los alumnos en el foro 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%	Aula Virtual en el campus virtual de la Universidad. https://campusvirtual.unah.edu.hn/	Visita al Museo de Antropología e Historia	5 %	18/07/19

Nota. Guía docente facilitada por la Profesora Experimentada R para la realización del análisis documental.

Desde este escenario, la Profesora Experimentada R utiliza, entre otras técnicas, los exámenes escritos, a partir de los cuales, con criterios bien definidos, busca que exista un buen equilibrio entre los contenidos a evaluar y los tipos de reactivos, los cuales intenta diversificar:

...he hecho un equilibrio y abí que la cuadro de especificaciones es muy importante previo a hacer, a diseñar el examen; eso le permite a uno establecer un equilibrio en cuanto a contenidos, en cuanto a ítems y criterios que va a utilizar, entonces, ese banco yo lo trato de tener equilibrado de tantas preguntas de verdadero y falso, tantas de selección simple, selección múltiple, preguntas cortas, términos pareados, inclusive ensayo, entonces [...] es un examen bien distribuido... (Profesora Experimentada R, entrevista semiestructurada, párr. 53)

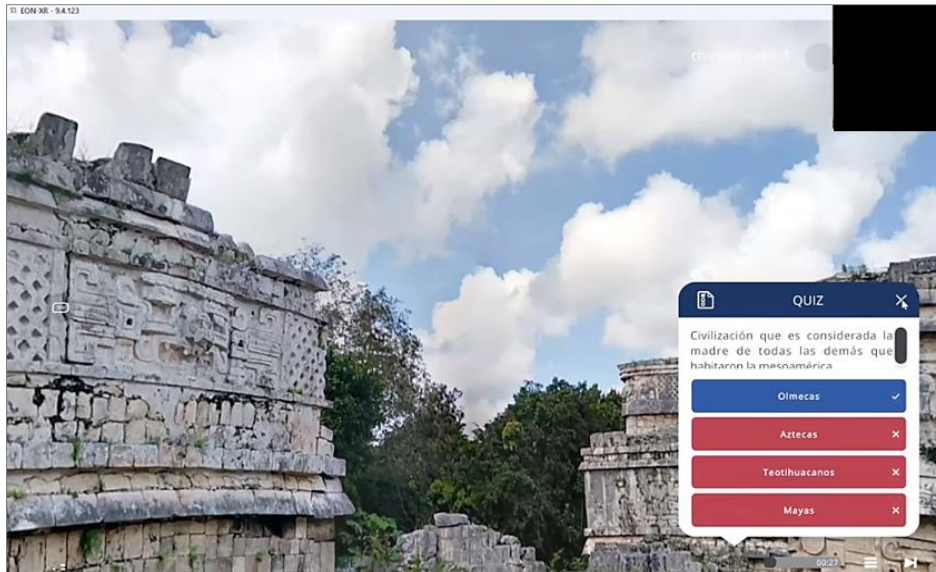
Además de los exámenes, la Profesora Experimentada R utiliza foros, debates, y una variedad de métodos, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación, para propiciar que los estudiantes se desenvuelvan y reflexionen en torno a lo que están aprendiendo.

La variedad de estrategias que afirma emplear la Profesora Experimentada R puede observarse también en sus guías docentes (Cuadro 7), donde además de plantear competencias específicas, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales,

propone una amplia gama de técnicas y actividades de evaluación, entre las cuales pueden identificarse algunas que promueven la aplicación (actividades prácticas, tareas individuales, proyectos, solución de ejercicios, resolución de problemas y otras), la gestión de información (entrevistas, investigaciones, exposiciones, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, etc.), y promover la reflexión (preguntas generadoras por parte de la docente, ensayos, foros virtuales, participación en blogs, diarios, visitas de campo, conferencias); además, la Profesora Experimentada R también incluye actividades de autoaprendizaje.

Figura 7

Objeto de realidad aumentada diseñado por la Profesora Experimentada R en EON XR con proceso de evaluación integrado



Nota. Captura de pantalla del aula virtual de la Profesora Experimentada R realizada durante una de las sesiones de observación.

En ese orden de ideas, en el grupo focal los estudiantes manifiestan que los criterios y métodos de evaluación considerados por la profesora son claros y justos, e indican que aplica evaluaciones diagnósticas al inicio del periodo para conocer el nivel de los estudiantes:

Sí está bien organizado, porque uno no se espera ninguna actividad por sorpresa y, en el caso de que alguien tenga que reponer alguna actividad, ya lo han dejado saber desde el inicio de la clase, ya que en el sílabo suelen estar todos los parámetros, entonces siento que está muy bien tanto la manera en que se lea y la virtual... (Grupo focal con estudiantes, Informante 2, párr. 4.2)

Desde este contexto, puede afirmarse que, para la profesora, la evaluación es un proceso integral y continuo de enseñanza y aprendizaje, evidenciándose un buen grado de compromiso en la profesora con el aprendizaje de sus estudiantes al emplear 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.

5. Discusión y conclusiones

La evaluación de los aprendizajes sigue siendo un aspecto desafiante para muchos docentes universitarios. Si bien en los casos revisados percibimos intentos por transitar hacia enfoques más integrales y formativos, prevalecen perspectivas sumativas y

centradas en contenidos, particularmente entre los profesores principiantes. El uso de exámenes escritos tradicionales y la evaluación de conocimientos factuales es aún la norma, reflejando concepciones más conductistas.

De acuerdo con lo planteado por Moreno (2016) acerca de orientar la evaluación a la mejora continua, algunos de los casos que revisamos demuestran un avance hacia enfoques más integrales. Esta situación evidencia, según Fernández-de-Castro y cols. (2023), la necesidad de fortalecer la formación pedagógico-didáctica, de manera que logren mayor coherencia entre sus concepciones evaluativas y su práctica docente.

No obstante, se advierte un discurso emergente que reconoce la importancia de evaluar competencias, procesos y desempeños auténticos mediante estrategias alternativas como proyectos, rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Algunos docentes manifiestan abiertamente estas intenciones en sus guías docentes; sin embargo, en la práctica real persisten retos para la implementación efectiva de estas aproximaciones más constructivistas.

Al contrastar los resultados obtenidos desde las distintas técnicas que empleamos en la investigación para identificar las teorías declaradas y las teorías en acción de los profesores, en línea con los planteamientos de Argyris (1993) y Medina y Rigo (2019), observamos una cierta coherencia entre lo declarado en las entrevistas, lo planteado en las guías docentes, lo observado en las clases, y lo manifestado por los estudiantes de estos profesores durante los grupos focales.

De la misma manera, evidenciamos una brecha significativa entre las teorías declaradas por los profesores sobre la evaluación y sus teorías en acción. Diversos factores como la falta de formación pedagógica, los lineamientos institucionales y la inercia de prácticas tradicionales (en la cual los profesores reconocen una influencia tanto de la universidad como de los propios estudiantes) parecen dificultar la alineación entre el discurso y la acción evaluativa innovadora en el aula.

Los profesores con mayor experiencia y desarrollo profesional mostraron perspectivas más integrales sobre la evaluación como proceso continuo y multidimensional, logrando combinar estrategias tradicionales y alternativas con un fuerte componente de retroalimentación formativa. Además, demostraron apertura al uso de tecnologías para motivar e involucrar más a los estudiantes. En contraste, los profesores principiantes tienden a adoptar visiones más simplistas y técnicas de la evaluación, enfocadas en instrumentos puntuales y cumplimiento de pautas institucionales. La complejidad de gestionar diversas estrategias evaluativas de manera coherente con un enfoque por competencias representa un reto importante en sus primeras etapas docentes.

Sobre la función que debe cumplir la evaluación, en los cuatro casos estudiados se encontró una cierta inclinación hacia la evaluación formativa; de hecho, se encontraron algunas características que apuntan a ello (principalmente en los profesores del área de Sociales); no obstante, todavía se identifican elementos que se apegan más a evaluaciones sumativas, rayando incluso con la medición.

Pese a ello, según un conocido estudio de Bain (2007) sobre lo que hacen los buenos profesores universitarios, se encontró que estos participan activamente en espacios de interacción y trabajan frecuentemente en iniciativas curriculares para mejorar la docencia en sus instituciones. Zabalza (2017) coincide con esto, y considera que los profesores necesitan identificarse con la institución y trabajar en conjunto y de manera integrada, con una actitud favorable hacia esta.

Así, podemos afirmar que no es suficiente con que los profesores nos apeguemos a pie juntillas a las imposiciones de las instituciones, antes bien, debemos identificar qué de ello puede mejorarse, y diseñar, implementar y socializar, planes de mejora desde nuestra propia docencia, con estrategias y alternativas que impacten más allá del aula, hacia el ámbito institucional.

Un factor preocupante es la percepción estudiantil de una evaluación excesivamente centrada en contenidos y calificaciones, con escasa retroalimentación formativa. Esto sugiere la necesidad de repensar los propósitos y prácticas evaluativas para lograr una mayor autenticidad y aporte real al aprendizaje profundo.

Al respecto, el estudio de Bain (2007) acerca de los buenos profesores universitarios, revela que estos se cuestionan continuamente sobre cómo averiguar las formas en que sus estudiantes están aprendiendo, y cómo brindarles realimentación enriquecedora, más allá de las calificaciones asignadas. Asimismo, el autor afirma que los docentes efectivos emplean los resultados de las evaluaciones no solo para calificar, sino para analizar si sus prácticas evaluativas contribuyen a que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje previstos, y en base a ello, fortalecer de manera crítica y reflexiva sus estrategias de evaluación formativa.

De acuerdo con Zabalza y Zabalza (2018), los profesores frecuentemente conceden mayor relevancia a objetivos de aprendizaje bien formulados, buenos contenidos y experiencias, y metodologías y recursos actualizados, pero descuidan la evaluación, elemento que es de suma importancia para que los estudiantes tengan un efectivo progreso académico y alcancen sus proyectos de vida. Por su parte, Rodríguez y Salinas (2020, p. 113) señalan que “en [la] formación en conceptos, teorías, técnicas y prácticas de la evaluación, resulta necesario partir de [...] la idea de que la evaluación es para la formación de ciudadanos, la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje”.

En línea con este planteamiento destacamos que, en los cuatro casos estudiados se encontraron, con mayor o menor medida, errores conceptuales tanto en sus discursos orales como en las programaciones didácticas y en sus prácticas; por ejemplo, algunos indicaron que los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos o los foros, son algunos de los instrumentos de evaluación, que más emplean, en lugar de considerarlos medios (Hamodi et al., 2015) o estrategias (Rodríguez y Salinas, 2020).

Finalmente, cabe resaltar que los docentes manifiestan apertura e interés por evolucionar sus perspectivas evaluativas, pero requieren mayor acompañamiento, desarrollo profesional y esquemas de trabajo colaborativo que les permitan concretar estas transiciones paradigmáticas de manera sostenible en el tiempo.

6. Limitaciones y líneas futuras

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 aún 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. A ello se suma el hecho de que la cantidad de profesores que conformó la muestra fue reducida, principalmente al estudiar los casos por cada departamento; esto dificultó, en alguna medida, la generalización de algunos hallazgos.

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 codirectora.

Considero que, superando estas limitaciones, y teniendo en cuenta los resultados del estudio, se abre un abanico, principalmente en el contexto institucional de la UNAH, para replicar nuestra investigación incorporando más observaciones presenciales de las prácticas docentes, que permitan registrar las interacciones y dinámicas áulicas que aporten más luces sobre las teorías en uso.

También es 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 esperarse luego del presente estudio, considero que sería muy pertinente realizar, en la medida de lo posible, 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; no obstante, la UNAH aún se encuentra estructurando este tipo de acciones formativas sistemáticas, por lo que habrá que esperar hasta que las mismas estén bien estructuradas.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001>
- Alcaraz, N. y Fernández Navas, 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 Navas, M. y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 1(21), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Alcaraz, N., Fernández Navas, 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://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.002>
- Álvarez Méndez, J. (2007). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Miño y Dávila Editores.
- Alonso, M., Fernández, M., Gómez, C., Graña, J., Molinero, M. y Vilares, J. (2010). *Evaluación sin exámenes. Conclusiones de 10 años de experiencia en una asignatura optativa*. Universidad de Vigo.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming to organizational change*. Jossey Bass.
- Arruti, A., Paños-Castro, J. y Korres, O. (2020). Análisis de contenido de la competencia digital en distintos marcos legislativos. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 149-156, <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.149-156>
- Bain, K. (2007). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- 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, 93-114. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- 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>
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes, T., Molina, M. y López-Pastor, V. (2022). La Participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Fernández Navas, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2010). La formación docente a través de la investigación de la propia práctica. En J. Marrero y J. Carbonell (Coords.), *Mesa 10: Innovación pedagógica en la formación de docentes* (pp. 231-238). Profe 2010.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529716641>
- Gallardo, M., Pérez, L. y Alcaraz, N. (2022). La evaluación de las competencias educativas. De las pruebas estandarizadas al portafolios educativos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149-163. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- Gamboa, S. (2019). Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: estudio de caso en la enseñanza de derecho. *TEyET, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 24(7), 56-66. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e07>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- 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), 87-101. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

- Hamodi, C., López Pastor, V. y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Hernández, O. (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442.
- Herrera-García, O. y López-Domínguez, G. (2020). Observación no participante y elementos insertos en el contexto: Una aproximación para obtener información para el diseño del espacio público. *Digital Ciencia@UAQRO*, 3(4), 14-26.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación holística*. Quirón Ediciones.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. y Welker, A. (2017). *Focus group research and/ in figured worlds*. Sage.
- 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 UNIPE* (pp. 63-76). Editorial Universitaria.
- 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>
- Lune, H. y Berg, B. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Malhotra, N. K. (2008). *Investigación de mercados*. Pearson Educación.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- 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.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- 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>
- 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 Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 29, 37-58.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1608>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- 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*, 37(1), 199-216. <https://doi.org/10.47553/riifop.v98i37.1.91050>
- Ortega-Quevedo, V., Gul Puente, C. y Vallés Rapp, C. (2021). Decisiones científico-tecnológicas y equilibrios en la ciencia y la tecnología. Una propuesta basada en el desarrollo del pensamiento. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(1), 223-244.
<https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p223>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68(2), 37-60.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E. y 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.
- Rivas-Rebaque, B., Gértrudix-Barrio, F. y de Cisneros de Britto, J. C. (2019). La percepción del docente universitario ante el uso y valor de los datos abiertos. *Educación XXI*, 22(2), 141-163. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21317>

- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria: Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Ediciones Morata.
- Rodríguez, H. M. y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.005>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Serrano, C., López, C. E. y Castellanos, J. X. (2022). *Los procesos de evaluación que fomentan el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en la enseñanza del inglés en primaria del gimnasio Vermont* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de La Salle.
- Schell, C. (1992). *The value of the case study as a research strategy*. Manchester Business School.
- 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.
- 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 (Coords.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pp. 661-683). Ediciones Akal.
- Sola, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional. En J. I. Rivas (Coord.), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas docentes?* Aljibe.
- Sola, M. (2004). 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.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de educación física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150. <https://doi.org/10.25115/psy.v11i1.2230>
- UNAH. (2015). *Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria.
- 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 UNIPE* (pp. 122-126). Editorial Universitaria.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2018). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Narcea.

Breve CV de la autora

Milgian Martínez

Profesora Titular II en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH); Máster en Docencia Superior. Actualmente, estudiante de Doctorado en Educación y Comunicación Social, con experiencia como autora de diferentes artículos académicos, tutora en varios módulos para distintas

maestrías en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, de Honduras; mentora del profesorado universitario y líder de la comunidad de aprendizaje del Departamento de Pedagogía de la UNAH, con experiencia en el diseño e implementación de diferentes acciones formativas, tales como: Programación didáctica por competencias, La tutoría de los estudiantes universitarios, Autoobservación de las prácticas docentes, Evaluación de los aprendizajes, y otras. Email: mdiximar@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0320>