



# « Análisis de la práctica docente del profesorado del Departamento de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

## Analysis of the teaching practice of the Department of Architecture of the National Autonomous University of Honduras Teachers

MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ-ORDÓÑEZ

Universidad de Málaga, España  
mdiximar@uma.es

**RESUMEN** Este artículo presenta la experiencia de tres docentes del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras, con diferentes especialidades, que han planificado, diseñado y desarrollado actividades coordinadas en la misma aula. En esa línea, se indagó sobre el proceso de planificación, selección de los contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza y de evaluación empleadas por los docentes. La investigación está fundamentada en el paradigma interpretativo desde la perspectiva de la investigación educativa; la estrategia metodológica desde la cual se aborda es el estudio de casos múltiples de tipo interpretativo y no intervencionista, seleccionados por muestreo intencional de máxima variación. Los resultados destacan la importancia de estas prácticas, donde los profesores aprenden unos de otros, sin importar su nivel de experiencia, evitando que se aislen, y trabajando conjuntamente, empleando métodos y estrategias diversas e innovadoras, fomentando además la colaboración, respeto y solidaridad entre docentes.

**ABSTRACT** This article presents the experience of three teachers from the Department of Architecture at a public university in Honduras, with different specialties, who have planned, designed, and implemented coordinated activities in the same classroom. In this regard, the research explores the process of planning, content selection, teaching methodologies, and evaluation strategies employed by the teachers. The research is grounded in the interpretive paradigm from the perspective of educational research, and the methodological approach applied is the interpretive and non-interventionist multiple case study, selected through intentional maximum variation sampling. The results highlight the importance of these practices, where teachers learn from each other regardless of their level of experience, avoiding isolation and working together, employing diverse and innovative methods and strategies. Furthermore, these practices foster collaboration, respect, and solidarity among teachers.

Received: 13/05/2023  
Revised: 17/08/2023  
Accepted: 21/09/2023  
Published: 31/01/2024

**PALABRAS CLAVE** práctica docente, estudio de caso, profesorado de Arquitectura, educación universitaria, desarrollo profesional docente.

**KEYWORDS** teaching practice, case study, Architecture faculty, university education, teacher professional development.



**Cómo citar este artículo/How to cite this article:** Martínez-Ordóñez, M. D. (2024). Análisis de la práctica docente del profesorado del Departamento de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 13(25), pp. 181 - 199. <https://doi.org/10.18537/est.v013.n025.a11>

## 1. Introducción

En la actualidad, existe una creciente demanda en el ámbito de la educación superior por desarrollar prácticas docentes con un enfoque innovador, que permitan al estudiante alcanzar un mayor compromiso en su proceso de aprendizaje. Desde este escenario, el presente artículo analiza la experiencia de tres docentes del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional conforme a la estrategia de estudio de casos múltiples.

Este artículo deriva de una tesis doctoral en desarrollo<sup>■</sup>, donde participaron profesores de diferentes áreas del conocimiento, y cuyo diseño tuvo dos fases: la primera tuvo como énfasis el análisis de la práctica docente del profesorado y su nivel de reflexión al respecto, mientras que la segunda se centró en el impacto que tiene la formación pedagógico-didáctica para fortalecer la práctica docente. De manera concreta, esta publicación se enfoca en los resultados obtenidos por un grupo de tres profesores del Departamento de Arquitectura durante la primera fase de la investigación, en la que se realizó una primera ronda de entrevistas individuales semiestructuradas, así como el análisis documental de las programaciones didácticas (guías docentes) de cada uno de los 14 profesores, principiantes (noveles) y experimentados, y tres rondas de observaciones no participantes con los profesores.

El objetivo principal de esa primera fase del estudio, de la cual se desprenden los resultados que se comparten en este artículo, fue caracterizar la perspectiva didáctica y nivel de reflexión de los profesores principiantes y experimentados, en función de sus creencias, concepciones, vivencias, significados y sentidos de sus experiencias.

De entre los 14 profesores que participaron en la primera ronda de entrevistas, fue de interés para nuestra investigación la experiencia del grupo de profesores de Arquitectura, ya que en el contexto de la universidad pública en la cual se desarrolla el estudio, este tipo de prácticas son poco frecuentes, existiendo un predominio de prácticas docentes individuales, donde cada profesor se aísla, en ocasiones por decisión propia.

En ese sentido, este tipo de iniciativas colegiadas, donde existe una docencia compartida no solo a nivel de planificación, sino también de ejecución didáctica, proporcionan información valiosa para analizar la práctica docente del profesorado universitario. Cabe señalar que, si bien acciones de esta naturaleza se estaban desarrollando antes de la pandemia causada por el Covid-19, fueron promovidas con mayor énfasis a causa de dicha situación.

En el caso particular del Departamento de Arquitectura, el rediseño del plan de estudios de la Carrera, en base a competencias, favoreció la implementación de la docencia compartida, donde un profesor titular, junto con dos o tres profesores asociados con distintas áreas de experticia, planifican el proceso de enseñanza-

aprendizaje, abordan los contenidos y retroalimentan los trabajos de los estudiantes desde su especialidad, haciendo que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes sea de mayor provecho.

De acuerdo con Bustamante y Paineira (2016), la docencia compartida propicia que los profesores desarrollen una práctica crítica, aborden de manera conjunta los contenidos de la clase y colaboren en el desarrollo de las actividades de aprendizaje para, entre otras cosas, discutir sobre una misma temática y con ello producir teoría desde el contexto particular en el que se inserta, superando de esta manera la mera transmisión de conocimientos; según las mismas autoras, la co-docencia también permite generar vínculos colaborativos y de responsabilidad compartida, donde los profesores asumen un compromiso de seguimiento y de orientación de los estudiantes.

Desde este escenario, el propósito principal de la investigación fue analizar la perspectiva didáctica del profesorado universitario, desde la mirada de tres profesores del Departamento de Arquitectura de la universidad pública en mención, quienes desarrollan una práctica docente conjunta, según sus áreas de experticia, a partir de sus interpretaciones, objetivaciones y construcciones de la realidad, en función de sus vivencias, intenciones, experiencias y opiniones (Denzin y Lincoln, 2017; Guerrero, 2016; Flick, 2018).

A partir de este escenario, la pregunta central a la que se buscó dar respuesta fue: ¿cuáles son los criterios que consideran los profesores del Departamento de Arquitectura al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al seleccionar y organizar los contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación?

De acuerdo con Medina et al. (2019) y Pineda et al. (2021), un enfoque de enseñanza como este fomenta la colaboración, respeto y solidaridad entre los profesores que trabajan de manera conjunta. Desde la mirada de Torres et al. (2020), las universidades no proporcionan con mucha frecuencia espacios, oportunidades e instrumentos que favorezcan procesos de reflexión, autoevaluación y coevaluación de las prácticas docentes; por tanto, resulta pertinente indagar desde procesos de investigación, desde una postura académica, la forma en que los profesores universitarios conciben la enseñanza y el aprendizaje.

Según autores como Páez et al. (2023, 2020), Ruiz (2019), y Arceo et al. (2019), entre otros, el análisis de la propia práctica docente permite establecer estrategias metacognitivas en el profesorado que mejoran, entre otros aspectos, el conocimiento didáctico del contenido y, en general, el conocimiento pedagógico de estos en pro de la mejora de la calidad educativa. El dominio de los contenidos disciplinares, así como la preparación de las clases, y otros aspectos relacionados con la metodología son, entre otros, algunos indicadores que conforman el perfil de un buen docente universitario desde la perspectiva de los estudiantes (Martín, 2019, p. 6).

■ La tesis a la que se alude se titula "Análisis de las Prácticas Pedagógicas de los Profesores Principiantes y Experimentados en el Contexto del Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario: El Caso de una Universidad Pública de Honduras", y se está construyendo como requisito del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social, de la Universidad de Málaga, España.

Por su parte, Cruz et al. (2021) afirman que el cumplimiento de los planes y programas de estudio obliga a los profesores universitarios a reflexionar sobre la forma en que llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, autores como Godino et al. (2019) hablan sobre una práctica docente “idónea”, desde un enfoque ontosemiótico en el campo de la enseñanza de la Matemática, contemplando algunos factores y normas generalmente implícitos respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en seis facetas o dimensiones para analizar dicha idoneidad: epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional, afectiva y ecológica.

Para dar respuesta a la pregunta problema antes señalada se realizó un estudio multicases, con miras a identificar diferencias y similitudes en las declaraciones y acciones de los tres profesores, por ser una metodología de investigación que se vincula con el paradigma interpretativo, así como con el análisis de la práctica docente, como dan fe los estudios de García-Prieto et al. (2023), Torres et al. (2020) y Vargas (2019), entre otros, permitiendo profundizar en el pensamiento de los profesores y lo que perciben durante procesos de transformación.

## **2. Metodología**

### **2.1. Enfoque y tipo de estudio**

El estudio fue abordado desde un enfoque cualitativo, bajo la perspectiva del paradigma interpretativo y desde la perspectiva de la investigación educativa, en el entendido de que el estudio de la práctica pedagógica de los profesores universitarios permite comprender sus percepciones, creencias, concepciones y, en resumidas cuentas, su pensamiento didáctico, desde sus teorías declaradas y teorías en acción, no solo desde la interpretación de la investigadora, tomando en cuenta las vivencias, intenciones, experiencias y opiniones de los participantes (Vanegas y Fuentealba, 2019; Miranda y Ortiz, 2020; Ripoll-Rivaldo, 2021).

De conformidad con Pons y Espinosa (2020), en el paradigma interpretativo, el investigador ejerce un rol más empático que en el positivismo, pero sin llegar a convertirse en un actor más en el grupo investigado, como sugiere el paradigma sociocrítico. Dicha empatía, así como la postura no participante de la que hablan los autores, fueron intencionadas durante la investigación, ya que algunas técnicas que se implementaron, como por ejemplo la entrevista y la observación, así lo ameritaban: la primera para crear un vínculo a partir del cual se pudiera generar un discurso más fluido y auténtico, y la segunda para evitar un sesgo en el análisis de las teorías en acción, y de esta forma hacer un contraste más objetivo respecto a las teorías declaradas.

Lo anterior cobra sentido si se considera, como indican Burgo et al. (2019), que los fenómenos que se estudian desde la investigación educativa son complejos en vista del carácter cualitativo de la realidad educativa, dada la existencia de creencias, valores, significados y otros elementos de difícil interpretación y que no pueden ser observados ni medidos directamente, ni tampoco pueden ser objeto de experimentación; por ello, existe una mayor dificultad de carácter epistemológico.

### **2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos**

En línea con el enfoque cualitativo que se desprende del paradigma interpretativo desde el cual se basó la investigación, se emplearon tres técnicas: la entrevista, el análisis documental y la observación, ya que, al ser una investigación educativa, se requería de técnicas que permitieran un acercamiento a la realidad subjetiva y construida desde los propios profesores, sin la intervención directa de la investigadora.

Respecto a las categorías analizadas en la investigación, se estudió el proceso de planificación, la selección y organización de los contenidos, las metodologías más empleadas y los criterios para ello, y la evaluación de los aprendizajes. A partir de estas categorías se diseñaron, en línea con lo que establece la literatura (Sánchez et al., 2021; Useche et al., 2019), los instrumentos empleados para recolectar los datos, de la siguiente manera: guion para entrevista con profesores principiantes y experimentados (Anexo 1), matriz de revisión de las planificaciones o programaciones didácticas elaboradas por los profesores (Anexo 2), y guía de observación de la práctica docente de los profesores (Anexo 3).

### 2.3. Población y muestra del estudio

El estudio se desarrolló con la participación de tres profesores del Departamento de Arquitectura: una profesora experimentada, con más de 5 años de haber sido contratada como docente por la universidad pública en mención, que en el momento en el que se realizó la investigación, ejercía el rol de profesora titular. También participaron dos profesores noveles, con menos de 5 años de haber ingresado a la universidad, cada uno con distintas áreas de experticia, quienes ejercían el rol de asociados.

Dichos informantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, heterogéneo o de máxima variación (Saunders et al., 2012) y, para cuidar su confidencialidad, se asignaron nombres ficticios y códigos a cada profesor, lo que además nos permitió identificar si eran principiantes o experimentados.

Para seleccionar a estos profesores, además de su disposición en formar parte de la investigación, se tuvo en cuenta como parte de los criterios de inclusión, su antigüedad, con el propósito de identificar si eran profesores noveles o experimentados, así como el nivel de argumentación, utilidad potencial de sus respuestas y formación de los profesores. En esa línea se identificó que la profesora titular posee formación a nivel de postgrado en el área de patrimonio cultural, y cuenta con experiencia profesional y académica acerca del diseño de entornos y del contexto; asimismo, uno de los profesores asociados tiene una especialidad en Dibujo arquitectónico, y la otra profesora principiante que participó en la investigación, cuenta con una especialidad en el área de Construcción y espacios.

Cabe señalar que, si bien las asignaturas o espacios de aprendizaje que atendían no formaba parte de los criterios de inclusión, se identificó que los profesores atendían una o varias de las 15 asignaturas del plan de estudios relacionadas con el diseño (Diseño arquitectónico, Fundamentos de diseño, Matemática para diseño, Diseño asistido por computadora, Representación gráfica para el diseño/Fotografía para Arquitectura), una o varias de las 4 asignaturas de Construcción, alguna de las asignaturas relacionadas con la investigación en Arquitectura (Métodos de investigación, Taller de investigación), y otras de las 5 asignaturas de corte más teórico (Introducción a la historia y teoría de la Arquitectura, Historia crítica y teoría de la Arquitectura).

Desde este contexto, tomando en cuenta que cada profesor concibe de manera distinta su práctica docente, tiene diferente cantidad de estudiantes (variando desde masivas en clases que se ubican en los primeros periodos académicos de la Carrera, hasta entre 15 a 20 estudiantes según reportan los profesores que atienden clases en tramos más avanzados de la Carrera) y tiene sus propios criterios para planificar, seleccionar y organizar los contenidos, metodologías y estrategias de evaluación, y en coherencia con el

paradigma, enfoque y tipo de estudio, la investigación se abordó desde una estrategia de estudio de casos múltiples, de tipo interpretativo y no intervencionista, la cual según la literatura, tiene coherencia con la investigación evaluativa (Schell, 1992; Stake, 2007; Castro y De Oliveira, 2013; Hamilton y Corbett-Whittier, 2013).

A partir de esta estrategia se buscó abarcar la complejidad de los casos particulares, sin estorbar su diario vivir, teniendo en mente que cada caso aporta información relevante, desde distintas perspectivas, sobre las prácticas y cómo se piensa al respecto (Sola, s.f.; Amaya y González, 1993; Creswell, 2013; Yin, 2018). De acuerdo con la literatura, al estudiarse múltiples casos, se valida la información recolectada (Amaya y González, 1993; Flyvbjerg, 2004; Cook y Reichardt, 2005; Dawidowicz, 2011; Hamilton, 2011).

Asimismo, con miras a que los datos recabados fuesen más confiables y para dotar de más rigurosidad al proceso de análisis de los mismos, la narrativa para la presentación y el análisis de los resultados se realizó triangulándolos tanto de forma metodológica (Stake, 2010; Ferial et al., 2019), como personal (Simons, 1987; Kusnher, 2000; Schuster et al., 2013; Stake, 2010; Flick, 2018), buscando contrastar la información desde múltiples puntos de vista, y a partir de diversas fuentes y técnicas (entrevistas individuales con cada profesor, análisis documental de cada programación didáctica o guía docente y varias sesiones de observación de clase, de tipo no participante). Con ello se buscó interpretar de manera más amplia la perspectiva didáctica de los profesores y corroborar los hallazgos.

## 3. Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados a partir de la triangulación de los datos recabados por medio de las entrevistas, análisis documentales y observaciones de clase a los tres profesores del Departamento de Arquitectura de la universidad pública de Honduras en la cual se realizó la investigación, organizándose en función de las cuatro categorías de análisis: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, selección y organización de los contenidos, metodologías de enseñanza, y evaluación de los aprendizajes.

### 3.1. Sobre la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La profesora experimentada del Departamento de Arquitectura considera varios criterios al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos se encuentra la relación de la asignatura que imparte con las asignaturas previas que han cursado los estudiantes, para asegurarse de que se estén construyendo conocimientos de manera progresiva y coherente. Además, contempla la coherencia con los contenidos, la evaluación y la metodología a utilizar, para que todo

Docente Experimentada		Docentes Noveles	
Subcategorías	Frecuencia (F)	Subcategorías	F
Asignaturas previas (ASG)	1	En consenso con los colegas (COL)	5
Coherencia con los contenidos (CHC)	1	Dificultades para planificar en consenso con otros colegas (DPC)	4
Coherencia con la evaluación (CHE)	1	Coherencia con objetivos de aprendizaje y competencias (OBJ)	3
Coherencia con la metodología (CHM)	1	Planificación como proceso reflexivo (PRF)	2
		Malla curricular/Plan de estudio (MPE)	2
Modalidad o entorno (MOD)	1	Características de la asignatura (DAS)	2
Perfil de egreso (PEG)	1	Tiempo/calendarización (TMP)	1
Descripción mínima de la asignatura (SIL)	1	Normativa institucional (NIN)	1
		Seriedad del rol como docente (SRD)	1
		Actualización (ACT)	1
		Características de los estudiantes (EST)	1
		Perfil de egreso (PEG)	1
		Sílabo/descripción mínima de la asignatura (SIL)	1

Tabla 1. Criterios considerados por los profesores del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autor a partir de categorización de entrevistas a los profesores (2023)

### Políticas del curso

#### 1. Normas de convivencia en clases virtuales:

La clase inicia cinco minutos después de la hora en punto.

Actitud de respeto hacia los demás. El estudiante debe mantener el orden, la disciplina y el respeto durante la clase.

Actitud constructiva y pensamiento crítico.

No se debe comer, ni hablar por celular durante la clase.

Mientras la clase virtual sincrónica este en curso, el alumno deberá mantener OBLIGATORIAMENTE su cámara encendida, con el fin de tener certeza de su presencia a la clase

Está prohibido grabar o filmar al docente durante la clase.

El estudiante no debe realizar durante la clase trabajos o asignaciones de otras asignaturas. Se considerará una inasistencia a clase.

Seguir las indicaciones que se dan para la elaboración de asignaciones y exposiciones.

#### 2. Asistencia:

Se tomará lista de asistencia a los 5 minutos de la hora de inicio.

Se requiere la asistencia al 75% de las clases virtuales impartidas sincrónicamente. El porcentaje máximo de inasistencias es del 25%, incluyendo fechas de exámenes. Después de este valor, el estudiante pierde derecho a la asignatura y se registrará como abandono de la asignatura.

No existen las medias faltas, pero el estudiante puede ingresar a la clase virtual después de iniciada y recibir la clase. Sin embargo, no podrá ser evaluado dentro de los trabajos realizados en dicha clase.

Cuando el alumno tenga problemas para asistir a clase debido a una incapacidad médica, se le solicita informarlo lo más pronto posible a su docente y a la coordinación académica de la carrera con el propósito de aplicar las consideraciones correspondientes.

#### 3. Normas de comunicación electrónica y asignaciones de la clase:

El correo electrónico institucional y el campus virtual proporcionado por el docente será el principal medio de comunicación fuera de la clase virtual sincrónica. El estudiante debe estar atento a los correos electrónicos y demás comunicaciones que emita el profesor, ya que será responsable del cumplimiento de asignaciones que se emitan por estas vías (lecturas, videos, asignaciones). Se deberá dar acuse de recibido a los mensajes del catedrático.

El alumno puede enviar sus consultas, dudas o sugerencias sobre temas de la clase vía correo electrónico o campus virtual

Las consultas y solicitudes sobre revisiones de notas de trabajos o exámenes también se harán por correo electrónico y/o campus virtual, en caso que estudiante no asista al día asignado para revisiones presenciales.

Las entregas de trabajos en formato digital se harán únicamente dentro del campus, en el espacio asignado, durante los días y horas de clase, a menos que se dé una indicación específica sobre alguna entrega.

#### 4. Notas y asignaciones:

La nota mínima de aprobación es del 65%.

No se recuperan los trabajos acumulativos realizados en clases, ni se aceptarán trabajos después de la fecha y hora programada. Solamente se podrán recibir con excusas válidas según normas académicas.

Excusas válidas: enfermedad o muerte de un familiar únicamente. Todas las excusas deberán ser por escrito y tendrán que contar con el Visto Bueno de la Coordinación Académica para su consideración por parte del profesor.

Las entregas de trabajos en formato en digital se harán a la hora indicada por el docente. No se recibirán entregas fuera de la hora y fecha indicada.

Cada asignación será presentada y explicada por el catedrático, se entregará una descripción de la misma: actividad a realizar, aspectos a valorar y objetivo de la asignación.

Las asignaciones serán valoradas y evaluadas de acuerdo a instrumento de evaluación indicado.

El PLAGIO se considera una falta grave, por lo que al alumno que incurra en esa falta, se le anexará a su expediente académico.

Tabla 2. Fragmento de la programación didáctica (guía docente) elaborada por los profesores de manera conjunta, donde establecen las políticas del curso. Programación didáctica (guía docente) de los tres profesores de Arquitectura

esté alineado en la consecución de los objetivos de aprendizaje. La modalidad o entorno de enseñanza, así como el perfil de egreso esperado de los estudiantes, también son considerados por la profesora para diseñar la estrategia más adecuada. Por último, la profesora tiene en cuenta una descripción mínima de la asignatura, es decir, su estructura y objetivos, para poder adaptar su planificación a las necesidades específicas de cada curso (Tabla 1):

...lo primero es ver en la malla curricular a qué semestre o a qué periodo de formación corresponde el espacio, cuáles son las competencias de salida o los logros, digamos, de aprendizaje del periodo anterior, de la clase que está inmediatamente anterior, y cuál es el perfil de salida que aparece en el descriptor mínimo (Profesora Experimentada CY, párr. 2)

Subcategorías	Docente Experimentada		Docentes Noveles	
	Indicadores	F	Subcategorías e indicadores	F
Criterios para seleccionar/ organizar los contenidos (CRC)	Contextualización con la realidad (CRE)	2	Experiencia propia (EXP)	4
	Secuencia y complejidad de los contenidos (CMP)	1	Consenso con otros colegas (CCC)	4
			Priorización de unos contenidos sobre otros (PRI)	3
	Tiempo/calendarización (TMP)	1	Tiempo/calendarización (TMC)	2
			Conforme al plan de estudios (PLN)	2
			Pensamiento tridimensional (TRI)	1
			Asignaturas previas (ASP)	1
			Secuencia y complejidad de los contenidos (CMP)	1
			Experiencias de colegas (ECO)	1
			En función de las competencias/objetivos (EFC)	1
			De lo simple a lo complejo (SAC)	1
			Homologación de contenidos (HOC)	1
			Limitaciones para abordar los contenidos (DAC)	Cantidad de estudiantes (CES)
Novatez (NOV)	2			
Diferencias considerables en niveles de los estudiantes (DNE)	2	Diferencias considerables en niveles de los estudiantes (DNE)		1
		Estudiantes flojos (EFL)		1
Bejo nivel y disposición hacia la lectura en estudiantes (LEC)	1	Visiones diferentes y percepciones de los colegas (VDC)		1
		Escasa formación pedagógica (EFP)	1	

Tabla 3. Criterios considerados por los profesores del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras para seleccionar y organizar los contenidos. Autora a partir de categorización de entrevistas a los profesores (2023)

Particularmente sobre la planificación consensuada, esto resultó evidente no solo en sus teorías declaradas durante las entrevistas y el análisis documental (Tabla 2), sino también al observar sus clases, donde destaca la particularidad de que los estudiantes son atendidos tanto por la Profesora Experimentada CY como por otros profesores noveles asociados, cada uno con un área de especialidad diferente, aportando de esta manera perspectivas distintas en la revisión y retroalimentación a los estudiantes en el momento:

...lo que más nos está costando es tener un lenguaje común entre todos los docentes, porque a veces sucede que yo manejo un término, pero el docente anterior manejaba otro y el que sigue en la clase va a manejar otro, o no le importa eso y hace otra cosa, entonces, continuidad, creo que te tiene que haber una continuidad en las metodologías y no lo tenemos; nuevamente, no somos pedagogos, y a veces hacemos las cosas como creemos que se tiene que hacer. (Profesora Principiante AM, párr. 27).

En cuanto a los criterios que consideran los profesores noveles para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, predominan en su discurso verbal, además de aspectos relacionados con el consenso con sus colegas, la coherencia con los objetivos de aprendizaje y competencias, la planificación como proceso reflexivo, el plan de estudio y las características de la asignatura, entre otros aspectos (Tabla 1).

### 3.2. Sobre los criterios para seleccionar y organizar los contenidos didácticos

En cuanto a la selección de los contenidos, la docente experimentada contempla principalmente tres criterios: la contextualización con la realidad, la secuencia y complejidad de los contenidos, y el tiempo o calendarización, siendo este último también compartido por los docentes noveles; no obstante, estos últimos dieron más importancia a la experiencia propia y, además del consenso con sus colegas, la priorización de unos contenidos sobre otros, tomando en cuenta lo que establece el plan de estudios de la Carrera de Arquitectura, como indica la Tabla 3:

...hay ocho clases de diseño es la columna vertebral de la carrera entonces está más o menos siguiendo el mismo lineamiento pero la diferencia que hubo justamente en la que estemos acompañado es que, como más horas también nos reunimos más con la docente titular... (Profesor Principiante VL, párr. 10).

Cabe señalar que la Carrera de Arquitectura en la universidad pública de la que forman parte los profesores se encuentra en periodo de transición, ya que recientemente se ha aprobado un nuevo plan, por lo que tanto estudiantes como profesores se encuentran en adaptación en este sentido.

### Competencias específicas

- CE04** Aplica principios geométricos, de composición y de percepción visual y espacial para desarrollar el espacio arquitectónico, urbanístico y sus componentes.  
**CE05** Percibe, concibe y maneja el espacio en sus tres dimensiones y en diferentes escalas.  
**CE06** Adapta la propuesta a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas, topográficas y de riesgo de lugar.  
**CE13** Reconoce cuáles son los vínculos de la arquitectura con otras disciplinas creativas y cómo las bellas artes, las artes populares y la estética influyen en la calidad del diseño arquitectónico, para incorporarlas en el proceso creativo.  
**CE14** Conoce las teorías y métodos para interpretar el comportamiento humano en su relación con el medio físico.  
**CE16** Comunica con efectividad los conceptos y proyectos arquitectónicos o urbanísticos, empleando creativamente medios y herramientas análogas o digitales para representación gráfica o volumétrica a diferentes escalas.

### Capacidades previas

1. El estudiante conoce y aplica los principios de composición visual.
2. Conoce la teoría de la gestalt y tiene noción de la estética y la armonía.
3. El estudiante tiene conocimiento básico de la proporción y la aplica en sus modelos para definir escalas.
4. Comprende el concepto de estructura y modulación en sus composiciones y la complejidad de las cualidades espaciales y físicas de los objetos y diseños.

### CONTENIDOS

jul. 15 a ago. 12	<b>PRIMERA UNIDAD: ANÁLISIS DEL USUARIO</b>		
Competencias específicas	Saberes Conceptuales	Saberes Procedimentales	Saberes Actitudinales
CE14	Comprende las herramientas de investigación en el diseño, y su utilización.	Aplica métodos de investigación para identificar las necesidades del usuario.	Reconoce la importancia de la participación de todos los involucrados en la determinación de las posibles soluciones a un problema.

Semana	Fechas	Tema	Método	Actividad	Recursos y medios
1	jul. 19 a jul. 19	Presentación Silabo de la Clase  SOCIEDAD, REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS La arquitectura como respuesta a la necesidad del ser humano.	Expositivo/magistral  Aprendizaje orientado a proyectos	Análisis de información Discusión en clase Lluvia de ideas Contestar las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las necesidades principales del ser humano? ¿Cómo responde la arquitectura al usuario como individuo y como parte de un colectivo? ¿Cómo la arquitectura puede ser una expresión plástica cultural? El espacio arquitectónico con contenido y no como contenedor vacío. Levantamiento de la planta Arquitectónica de su casa.	Campus virtual, Teams, medios audiovisuales y virtuales, presentación PowerPoint.

Tabla 4. Fragmentos de la programación didáctica (guía docente) elaborada por los profesores de manera conjunta, donde establecen las competencias y contenidos (saberes). Programación didáctica (guía docente) de los tres profesores de Arquitectura

En el discurso oral de la docente experimentada se percibe importancia respecto a la realidad de los estudiantes y de la sociedad, lo cual señala que no es una postura explícita en los contenidos, y que tiene que ver más con el currículum oculto del profesor que con el propio plan de estudios. En esa línea, al revisar la programación didáctica (guía docente) diseñada en consenso, se observó que organizan los contenidos en torno a tres unidades didácticas y, para cada una de estas, presentan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como un listado de temas a abordar durante cada semana de la unidad (Tabla 4). Asimismo, en su documento, los profesores proponen una bibliografía basada principalmente en libros, tanto clásicos como otros relativamente actuales (algunos de las últimas dos décadas).

En el discurso de los docentes noveles también se identifican algunos desafíos en el abordaje de los contenidos, tales como el estrés académico de los estudiantes, su novatez y, en menor medida, las diferencias en los niveles de los estudiantes, el hecho de que algunos parecen ser menos aplicados, la escasa formación pedagógica, y las diferentes visiones y percepciones de los colegas, lo que dificulta trabajar en consenso con ellos.

Si bien esta postura teórica se observa en el discurso de la profesora experimentada de Arquitectura, también indica que ha encontrado algunas limitaciones o dificultades para abordar los contenidos, mismas que están relacionadas principalmente con los estudiantes y sus desiguales niveles de comprensión, lo que aunado a la gran cantidad de estudiantes en algunas secciones y la transición hacia el nuevo plan de estudios en que se encuentra la Carrera de Arquitectura actualmente, según comenta la profesora, dificulta seguir los ritmos con que estos aprenden.



Docente Experimentada			Docentes Noveles	
Subcategorías	Indicadores	F	Indicadores	F
Metodologías que utiliza con más frecuencia (MMF)	Conferencia magistral - sincrónica (CFM)	4	Aprendizaje por proyectos y/o tareas (PRY)	7
			Clase magistral - sincrónica (CFM)	6
			Resolución de problemas (RSP)	3
	Aprendizaje por Proyectos (PRY)	4	Estudio de casos (ESC)	2
			Tareas de aplicación, producción y/o experienciales (TAP)	1
	Estudio de casos (ESC)	2	Trabajos semanales (TRS)	1
			Ejemplos (EJM)	1
			Videos (VID)	1
	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	1	Variedad/Eclecticismo (VAR)	1

Tabla 5. Metodologías que utilizan con mayor frecuencia los profesores del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras y los criterios que consideran para seleccionarlas. Autora a partir de categorización de entrevistas a los profesores (2023).

Unidad didáctica	Método de enseñanza-aprendizaje	Número de veces que se menciona en la programación
<b>Primera unidad:</b> Análisis del usuario	Expositivo/magistral	8
	Estudio de casos	5
	Clase invertida	3
	Aprendizaje orientado a proyectos	2
	Aprendizaje cooperativo	1
<b>Segunda unidad:</b> Análisis del medio	Expositivo/magistral	12
	Estudio de casos	10
	Aprendizaje orientado a proyectos	2
<b>Tercera unidad:</b> Síntesis	Expositivo/magistral	9
	Aprendizaje orientado a proyectos	9
	Estudio de casos	1

Tabla 6. Métodos de enseñanza-aprendizaje, según frecuencia, declarados en la programación didáctica (guía docente) elaborada por los profesores de manera conjunta. Programación didáctica (guía docente) de los tres profesores de Arquitectura.

### 3.3. Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje más empleadas y los criterios considerados para su selección

Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje, las/os docentes manifestaron emplear una amplia gama de estas, que incluyen: el aprendizaje por proyectos, la clase invertida, la conferencia magistral y el estudio de casos (Tabla 5).

...en la clase de diseño está [...] esta metodología de aprendizaje orientado a proyectos creo que se llama, pero a través de todo el semestre que se tiene un proyecto o dos proyectos; antes que tenía tres proyectos; cuando yo estudiaba se van abordando de diferentes formas, digamos, ya cosas puntuales sobre todo, y lo típico que ha sido en diseño es revisar el proyecto, las revisiones, cada clase de forma individual o en grupos pequeños a los estudiantes y ver cómo es el avance... (Profesora Principiante AM, párr. 18).

Al revisar la programación didáctica puede identificarse que los principales métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizan son el expositivo o magistral, el estudio de casos y el aprendizaje por proyectos, siendo este último más aplicado durante la última unidad didáctica, en coherencia con lo que declaran los profesores sobre la secuencia y progresividad con que abordan los contenidos (Tabla 6).

En correspondencia con lo que indicaron los profesores durante la entrevista y en función de los hallazgos realizados al analizar su programación didáctica (guía docente) y durante las sesiones de observación, una de las metodologías que emplean para abordar los contenidos es la lección magistral, la cual es empleada tanto por ellos como por sus estudiantes (Tabla 4).

Como parte de las actividades de aprendizaje particulares que declaran los profesores en su programación didáctica se encuentra la elaboración de láminas, planos y diagramas, siendo esta una de las que más se indican en el documento y durante las sesiones de observación, así como videos,



Docente Experimentada			Docentes Noveles	
Subcategorías	Indicadores	F	Indicadores	F
Métodos y Técnicas de Evaluación (MTE)	Coevaluación (COV)	2	Evaluación continua (EVC)	2
	Autoevaluación (AEV)	1	Evaluación diagnóstica (EVD)	1
	Por Proyectos (PRY)	1	Evaluación sumativa (EVS)	1
			Autoevaluación (AEV)	1
Instrumentos de Evaluación (INE)	Rúbrica (RUB)	1	Por Proyectos (PRY)	1
			Rúbrica (RUB)	6
			Lista de cotejo (COT)	4
Dificultades Identificadas (CRE)	Rúbrica (RUB)	1	Guías de observación (OBS)	1
			La cantidad de trabajo limita llevar registros (REG)	1
			Necesidad de homologar con otros colegas (HCO)	1

Tabla 7. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación empleados por los profesores del Departamento de Arquitectura de una universidad pública de Honduras. Autora a partir de categorización de entrevistas a los profesores.

Finalidad de la Evaluación	Agente que realiza la evaluación	Cantidad de actividades planteadas en la programación didáctica (guía docente)
Sumativa	Heteroevaluación	10
	Coevaluación	1
	Autoevaluación	1
Formativa	Heteroevaluación	7

Tabla 8. Frecuencia de actividades de evaluación planteadas por los profesores en su programación didáctica (guía docente), según su finalidad y agente. Programación didáctica (guía docente) de los profesores de arquitectura

proyectos, exposiciones, discusiones en clase, búsqueda, recopilación, interpretación y análisis de información, talleres prácticos, redacción de reportes e informes, resolución de ejercicios y cálculos, análisis perceptivos, uso de simuladores, levantamiento de planos, elaboración de maquetas o modelos, visionado de películas o videos, recorridos de campo, y debates, entre otras, lo que coincide con las teorías declaradas de forma oral por los profesores, donde se encontró un amplio abanico metodológico.

Como parte de los criterios que consideran los profesores para seleccionar las metodologías y actividades de enseñanza-aprendizaje, prevalece en su discurso el fomento de la reflexión, análisis y pensamiento crítico, así como de la motivación y atención en los estudiantes:

...a los estudiantes les insisto mucho que cuando se les contrata, o cuando están como profesionales independientes, que mucho de su éxito va a depender de su capacidad de tomar decisiones y de los criterios con los que se toman esas decisiones... con la metodología de proyectos se vuelve un arma que puede servir en cosas que de otra manera no habría oportunidad, entonces, son tantos los aspectos que tiene que verse al momento de desarrollar un proyecto de arquitectura que si fuera de otra manera no se cubriría en las clases de teoría, pues, tenemos una situación un poco diferente, un poco más híbrida... (Profesora Experimentada CY, párr. 16).

Al respecto, se encontró que durante las clases, luego de compartir los contenidos con los estudiantes, los profesores revisan los trabajos realizados por estos y les brindan retroalimentación y observaciones en el momento, para que puedan realizar las mejoras correspondientes, lo que resulta de mucho provecho dado el enfoque de docencia compartida que desarrollan los profesores, dado que como se ha indicado, las clases no son atendidas solo por la profesora titular sino también por los profesores asociados, quienes tienen una especialidad diferente, y están habilitados todos ellos para atender las consultas de los estudiantes y brindarles la retroalimentación, además de colaborar con la profesora titular en el desarrollo de algunos contenidos.

### 3.4. Sobre las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación

Respecto a los métodos y técnicas que emplean los profesores para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, destacan la evaluación continua, los proyectos, la autoevaluación y la coevaluación, que consideran que permite a sus estudiantes ser propositivos y más honestos en cuanto al trabajo que realizan sus compañeros de equipo, así como de los demás equipos, como se aprecia en la Tabla 7:

...estamos utilizando la coevaluación, pero no creemos mucho en la evaluación, o sea, que el estudiante critique, comente, proponga, respecto al trabajo de su compañero, y no lo hacemos al interno de los grupos, esa es otra cosa, al interno de los grupos ya el desempeño interno, que la cuestión de los grupos cruzada, como para que vean lo bueno y lo malo que el otro tiene, y también poder desarrollar sus criterios... (Profesora Experimentada CY, párr. 26).

...ellos iban autoevaluando su proyecto respecto a esto que nosotros después íbamos evaluar... (Profesora Principiante AM, párr. 20).

En el análisis documental pudo identificarse que los profesores establecen un sistema de evaluación con una serie de actividades, con objeto de producir, generar o compartir conocimiento, o de proceso, con finalidad sumativa, formativa, o diagnóstica, y según el agente que la realiza (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), además del instrumento con el que se lleva a cabo (rúbrica o lista de cotejo) y la fecha y calificación asignada, lo cual coincide en su mayor parte con las teorías declaradas por los profesores.

En la Tabla 8 se resume la cantidad de actividades de evaluación, según su finalidad y agente, que establecen los profesores del Departamento de Arquitectura que participaron en la investigación.

Como se observa en su documento, en las actividades que proponen los profesores prevalecen las heteroevaluaciones, con finalidad sumativa (12 de las 19 que plantean), lo que en cierta manera denota el enfoque que dan a su proceso de evaluación. Las actividades de evaluación formativa están centradas básicamente en valorar el proceso de realización de los proyectos, visitas de campo, diseño de diagramas, y otras tareas que podrían considerarse como productivas, mientras que como parte de las actividades de evaluación sumativa predomina la elaboración de láminas (5 de las 12 evaluaciones sumativas).

Pese a lo anterior, en sus teorías declaradas, los profesores aseguran desarrollar una evaluación con tendencia formativa, que apunta más a la retroalimentación y reflexión que a la medición, lo cual indican que contrasta con la perspectiva que los estudiantes tienen sobre la evaluación, que según comentan los profesores, está más orientada a lo sumativo:

...Creo mucho en la evaluación y la retroalimentación continua, frecuente, al estudiante, me resulta complicado cada vez calificar, evaluar; retroalimentar, orientar, me parece que es un proceso enriquecedor para todas las partes, y sobre todo con más si se puede dar en un contexto de diálogo... Ya al momento de calificar, propiamente dicho, tanto en las retroalimentaciones, en las pre-entregas, tratamos de manejar siempre las mismas variables, de que las cosas que se evalúan en los distintos momentos en que se va rindiendo el producto... (Profesora Experimentada CY, párr. 26).

Acerca de los instrumentos de evaluación, en el discurso de los profesores se destacan dos: la lista de cotejo y la rúbrica, siendo esta última la que pudo visualizarse con más frecuencia en su programación didáctica:

...en la rúbrica, que es la que utilizamos para desarrollar las revisiones, era la rúbrica final del proyecto, entonces, la rúbrica decía así de forma escrita, bien redactada, el criterio de qué es lo que debería tener el proyecto para que estuviera bien, pero es una redacción tan larga, con términos tan complejos, que lástima que no saben qué hacer, entonces, la decidimos con la titular, que íbamos a poner palabras claves, para que dibujaran no todo, sino que esas palabras claves... (Profesora Principiante AM, párr. 20)

Es importante señalar que los profesores reconocen la necesidad de fortalecer sus conocimientos pedagógico-didácticos, ya que consideran que algunos de los cambios que han implementado en sus clases han sido a manera de ensayo y error; por tanto, para poder desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, así como alcanzar los objetivos y/o competencias que plantea el perfil de la Carrera de Arquitectura, es necesario reflexionar en torno a sus prácticas docentes.

## 4. Discusión

Los profesores del Departamento de Arquitectura han abordado la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva bastante enriquecedora, al menos en el ámbito universitario en Honduras. De acuerdo con la literatura, se reconoce que la docencia compartida no solo aporta significativamente a una educación inclusiva e innovadora, sino que también se origina en un enfoque crítico que cataliza la reafirmación de sus propias prácticas pedagógicas. No obstante, para alcanzar este potencial transformador, es necesario superar barreras tradicionales arraigadas en los esquemas educativos establecidos.

El acto de negociar contenidos, competencias, actividades, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación entre los profesores involucrados se presenta como un desafío esencial. Los trabajos de Strotmann y Custodio (2021) resaltan esta necesidad de negociación y colaboración activa, donde la docencia compartida se convierte en un espacio de convergencia y co-creación educativa. Es a través de esta colaboración que se logra la sinergia entre los docentes, permitiendo una planificación más rica y una experiencia educativa más enriquecedora para los estudiantes.

La esencia de la docencia compartida radica en la colaboración conjunta de dos o más docentes en el aula. Uno de ellos desempeña el rol de profesor tutor o responsable de la materia, mientras que el otro actúa como profesor de apoyo. Esta estrategia, que involucra una distribución y combinación de conocimientos y enfoques pedagógicos, emerge como una herramienta clave para fomentar la inclusión educativa. En este contexto, se vuelve esencial reconsiderar las culturas escolares existentes y trascender las resistencias tradicionales arraigadas en la visión predominante de la enseñanza como una competencia individual.

Los planteamientos de Duran et al. (2019) enfatizan la necesidad de replantear las concepciones tradicionales sobre la labor docente. La docencia compartida desafía la noción de que la enseñanza es una empresa solitaria y destaca la importancia de la colaboración, la complementariedad y la co-construcción del conocimiento. Al abrazar esta perspectiva, los profesores del Departamento de Arquitectura están dando pasos audaces hacia una educación más inclusiva, innovadora y transformadora.

Desde la mirada de Cravino (2022), los contenidos en la enseñanza de la Arquitectura se han ido adaptando a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades de la sociedad en general, y para considerar el contexto de los estudiantes, tal como indicaron los profesores del Departamento de Arquitectura, principalmente la profesora experimentada. Según la autora, se ha transicionado de una perspectiva más técnica a una más humanística, enfocada en la sostenibilidad, la responsabilidad social y otros temas afines, incorporando elementos tecnológicos y adaptándose a los cambios globales.

Esta transición hacia una perspectiva más humanística y sostenible en la enseñanza de la Arquitectura es consistente con las tendencias actuales en educación superior, que buscan formar profesionales críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social. Según estos enfoques, la Arquitectura no puede ser vista como una disciplina aislada, sino como una práctica social que se relaciona con otros campos del conocimiento y con las necesidades y demandas de la sociedad. Por lo tanto, los contenidos en la enseñanza de la Arquitectura deben ser interdisciplinarios, críticos y reflexivos, y deben estar orientados a resolver problemas reales y cotidianos.

Autores como Martínez-Ventura et al. (2021) argumentan que la educación arquitectónica juega un papel fundamental en el logro del desarrollo sostenible al formar a futuros profesionales que puedan contribuir a la sostenibilidad a través de su práctica. En esta línea, el estudio de Strotmann y Custodio (2021) destaca que la docencia compartida es una estrategia efectiva para lograr una educación inclusiva en Arquitectura, ya que permite a los profesores colaborar en el aula para negociar los contenidos, competencias, actividades, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación entre ellos, lo que facilita el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en sintonía con lo que plantearon los profesores acerca del uso de los proyectos y los estudios de casos (estos últimos en menor medida), una investigación desarrollada por Carcelén (2019) encontró que las metodologías activas tienen un impacto importante en la motivación de los estudiantes universitarios, siendo las relacionadas con el aprendizaje-servicio las que proporcionan una mayor influencia. Por otro lado, Gandía et al. (2021) identificaron que los recursos materiales como maquetas, muestras de material, videos y otros, ayudan a que los estudiantes de Arquitectura refuercen sus aprendizajes. Asimismo, Fombella et al. (2019, p. 86) señalan que "el foco real no debe ponerse únicamente sobre qué métodos didácticos emplean los docentes, si no qué implicaciones espaciales tienen, qué necesidades materiales demandan y qué modalidades organizativas se utilizan hoy en día".

En el plano latinoamericano particularmente destaca, desde la mirada de Báez et al. (2023) que, en el campo de la Arquitectura, el *design thinking*, así como el aprendizaje orientado a proyectos y la investigación vinculada con la creación, son metodologías eficaces para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, siendo esto congruente a lo que plantean los profesores objeto de estudio, principalmente en cuanto al uso de proyectos, relacionando en la misma la investigación que deben realizar los estudiantes para su desarrollo.

Estas metodologías se enfocan en el desarrollo de habilidades prácticas y creativas, así como en la resolución de problemas complejos mediante la empatía, la definición, la ideación, el prototipado y el testeo. Según los autores, estas metodologías son congruentes con las

necesidades sociales y económicas del siglo XXI, ya que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos y disciplinares a situaciones reales y cotidianas.

Resultados similares han sido encontrados por Covarrubias y Melchor (2022), quienes plantean que este campo de conocimiento requiere de metodologías que propicien la construcción de competencias específicas en los estudiantes, ya sea por medios sincrónicos o asincrónicos, digitales o tradicionales (Baptista et al., 2020), que pongan su enfoque en superar una enseñanza transmisiva, pero sin dejar de lado métodos como la lección magistral, que es visto por los autores como de utilidad para fundamentar teóricamente los proyectos.

Los autores proponen que las metodologías disruptivas son una alternativa más adecuada para la enseñanza de la Arquitectura, ya que se basan en el aprendizaje activo, cooperativo y significativo de los estudiantes. Las metodologías disruptivas implican el uso de estrategias innovadoras y tecnologías emergentes que rompen con los esquemas tradicionales y generan nuevas formas de aprender y enseñar. Algunos ejemplos de metodologías disruptivas son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje invertido o flipped classroom, el aprendizaje móvil o m-learning, el aprendizaje ubicuo o u-learning, entre otras.

Asimismo, sostienen que estas metodologías permiten al docente asumir un rol de facilitador, guía y mediador del aprendizaje de los estudiantes; y al estudiante asumir un rol de protagonista, constructor y responsable de su propio aprendizaje. Así, las metodologías disruptivas favorecen el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes de Arquitectura, al tiempo que los preparan para adaptarse a los cambios constantes del mundo actual.

Respecto a la evaluación, de acuerdo con autores como Montes (2022), la visión sumativa de la evaluación con la que están familiarizados los estudiantes, se debe a la falta de variedad, equidad y aplicación en los métodos de evaluación, lo cual se ve reforzado también por las prácticas de los docentes, quienes a partir de la pandemia causada por el COVID-19, y en algunos casos desde antes, implementaron de manera excesiva pruebas escritas, dejando de lado algunas innovaciones que venían desarrollando en este sentido.

Cabe señalar que se identifica, principalmente en los profesores noveles, una docencia bastante estructurada, orientada al desarrollo de proyectos, en la que los estudiantes trabajan en uno o dos proyectos durante todo el semestre y abordan diferentes aspectos de ellos en cada clase, incluyendo revisiones individuales o en grupos pequeños. Además de las revisiones, los profesores también incluyen clases magistrales más cortas que se enfocan en temas específicos y estudios de caso para mostrar soluciones reales de proyectos similares en todo el mundo, y utilizan una metodología orientada a problemas, así como visionado de videos para la aplicación de la metodología de la clase invertida,

en línea con las estrategias que señalan Gandía et al. (2021) en su estudio sobre las metodologías y recursos didácticos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del grado de Arquitectura Técnicas, y Carcelén (2019) en su publicación sobre metodologías de aprendizaje activo en proyectos arquitectónicos.

También es importante destacar el esfuerzo que ha realizado el Departamento de Arquitectura de la universidad de la que forman parte los profesores, no solo por actualizar su plan de estudios, sino también por fomentar la docencia colegiada y no solo una evaluación "unificada", como se acostumbraba en algunas unidades académicas. En ese orden de ideas, se observó que si bien los instrumentos que emplean para registrar el aprendizaje de los estudiantes se limitan básicamente a las rúbricas y listas de cotejo, así como, en algunos casos, los exámenes escritos, la retroalimentación continua que realizan los profesores a los proyectos de los estudiantes les permite conocer en qué necesitan mejorar y realizar las respectivas consultas en tiempo real, viéndose beneficiados de las múltiples perspectivas del grupo de profesores y profesoras que les atienden.

## 5. Conclusiones

La investigación resalta la importancia que se concede al trabajo colaborativo y coordinado en el ámbito educativo. Desde la perspectiva de los profesores del Departamento de Arquitectura que han participado en la investigación, este enfoque fomenta la utilización efectiva de diversas perspectivas y enfoques de cada docente. Esto abarca desde la planificación de las clases hasta la selección de contenidos, la elección de metodologías, de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los métodos de evaluación.

Estos hallazgos son respaldados por lo que señala la literatura: de acuerdo con un estudio realizado por Triana (2022), la docencia compartida es una herramienta que facilita el progreso en el desempeño académico de los estudiantes, a la vez que propicia la hetero-formación, entre colegas, y desde contextos reales, que fortalecen además de las competencias profesionales, otras habilidades, destrezas y actitudes.

Desde la mirada de Vanegas y Fuentealba (2019), la docencia compartida permite reforzar la identidad profesional, dado que, al ser un proceso no lineal, requiere que el profesor sea consciente y supere ciertas contradicciones, malestares, tensiones y dudas que le surgen al enfrentar su individualidad y subjetividad con la colectividad y la objetividad.

Las siguientes son las principales conclusiones a las que hemos llegado en función de las teorías declaradas y las teorías puestas en acción por los profesores:

La profesora experimentada que ejerce el rol de docente titular, y los profesores noveles que ejercen el rol de docentes asociados, según el modelo de docencia compartida que se implementa en el Departamento

de Arquitectura de la universidad pública en mención, coinciden en algunos criterios al momento de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el plan de estudios de la Carrera, el perfil de egreso que se espera que los estudiantes alcancen, y la coherencia entre los elementos de la programación.

La profesora experimentada demuestra una base sólida en la planificación del proceso educativo, destacando la coherencia y la adaptación al entorno. Su enfoque incluye la integración de asignaturas previas y la definición de perfiles de egreso, demostrando un enfoque holístico. En contraste, los profesores noveles priorizan la colaboración y la adaptabilidad, enfrentando desafíos en la planificación colaborativa. La dinámica contrastante entre ambos revela una combinación muy pertinente: la experiencia aporta coherencia y estructura, mientras que los noveles aportan flexibilidad y una perspectiva fresca en un entorno educativo en constante cambio.

Sobre la selección y organización de los contenidos, se observa que la profesora experimentada prioriza la contextualización con la realidad, la secuencia y complejidad de los contenidos, así como la consideración del tiempo y calendarización; además, toma en cuenta la cantidad de estudiantes, las diferencias notables en niveles de los alumnos y aborda el desafío del bajo nivel y disposición hacia la lectura entre los estudiantes. Por otro lado, los profesores noveles destacan la influencia de su propia experiencia, el consenso con sus colegas y la priorización de ciertos contenidos sobre otros; a su vez, consideran el tiempo y la calendarización, la conformidad con el plan de estudios, así como la importancia de las asignaturas previas y la secuencia de contenidos, teniendo en cuenta también las experiencias y competencias de sus colegas.

En esa línea, es interesante contrastar cómo la profesora experimentada enfoca su atención en las necesidades de los estudiantes y las diferencias de nivel, mientras que los profesores noveles se apoyan en su propia experiencia. De la misma manera, se identifica que la formación pedagógica parece ser un factor ausente en los aspectos mencionados por ambos grupos, lo que sugiere una oportunidad para mejorar la preparación docente en ese sentido.

En cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que emplean, es importante señalar que, desde la perspectiva de la profesora experimentada, se destacan metodologías como la conferencia magistral-sincrónica, el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el flipped classroom, y el fomento de la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico, algunas de las cuales también son coincidentes desde la postura de los profesores noveles, como por ejemplo, en cuanto a la conferencia magistral, el aula invertida (flipped classroom), el aprendizaje por proyectos y problemas, y el estudio de casos. Otras metodologías que fueron señaladas por los profesores noveles y que no se encontraron ni en el discurso ni en las teorías en acción de la profesora experimentada, pueden atribuirse a la visión innovadora y fresca que

podrían impulsar los noveles acerca de la enseñanza en la Arquitectura, como se ha venido indicando previamente.

Finalmente, sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, tanto la profesora experimentada como los noveles consideran técnicas que abarcan tanto la evaluación individual como la evaluación entre pares y la heteroevaluación, tales como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por proyectos. Para ello, los profesores coinciden con el uso de la rúbrica y la lista de cotejo como principales instrumentos de evaluación, a los que los noveles agregan las guías de observación de proyectos.

Aunque ambos grupos comparten la valoración de la autoevaluación, la evaluación por proyectos y el uso de listas de cotejo y rúbricas, difieren en el nivel de complejidad de las técnicas y la amplitud de los instrumentos elegidos. La experiencia de la profesora experimentada se refleja en su enfoque selectivo, mientras que los profesores noveles tienden a explorar una variedad más amplia de opciones, potencialmente impulsados por su entusiasmo por la innovación educativa.

**Conflict of Interests.** The author declare no conflict of interests.

© **Copyright:** Milgian Dixiana Martínez-Ordóñez, 2024.

© **Copyright de la edición:** *Estoa*, 2024.

## 6. Referencias bibliográficas

- Amaya, R. y González, M. (1993). *Diagnóstico Pedagógico: Fundamentos Teóricos*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Arceo-Luna, A.R., Breda, A., Font, V. y Páez, D.A. (2019). Criterios utilizados por un formador de futuros profesores al reflexionar sobre su práctica. En J. M. Marbán, M. Arce, A. Maroto, J. M. Muñoz-Escolano, y Á. Alsina (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIII* (pp. 173-182). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/14439/1/Arceo-Luna2019Criterios.pdf>
- Báez, F., González, K. y Ángel, D. (2023). El docente de Arquitectura: En formación o formado. *Revista ARquitectura+*, 8(15), 2-12. <https://doi.org/10.5377/arquitectura.v8i15.16270>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-10. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C. y Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(supl. 1), 316-330. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/383>
- Bustamante, G. y Painceira, L. (2016). *Protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de arquitectura*. I Jornada sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Transformaciones Actuales y Desafíos para los Procesos de Formación (pp. 546-554). UNLP. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61759/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61759/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Carcelén, R. (2019). Metodologías de aprendizaje activo en proyectos arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación Educativa* (29), 95-108. <http://dx.doi.org/1015304/ie.29.5918>
- Castro, M. y De Oliveira, A. (2013). Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 391-395. <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/835>
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). Hacia una Superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. Cook y Ch. Reichardt (Eds.) *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* (pp. 25-58). Ediciones Morata.
- Covarrubias, C. y Melchor, J. (2022). Análisis comparativo de estrategias docentes en procesos de aprendizaje de la arquitectura. Caso de estudio en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Referencia Pedagógica*, 10(3), 263-277.
- Cravino, A. (2022). Enseñanza de la arquitectura: Entre planes de estudios, talleres y docentes. *Revista Pensum*, 8(9), 2-19.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Cruz, D., Torres, E., López, J., y Lira, J. (2021). La percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.934>
- Dawidowicz, P. (2011). With Scholarship & Practice in Mind: The Case Study as Research Method. *The Journal of Applied Instructional Design*, 1(2), 5-12.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc.
- Duran, D., Flores, M., Mas-Torelló, O., Sanahuja, J. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire201912.227430>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/917>
- Flick, U. (2018). *Managing Quality in Qualitative Research*. Sage Publications Inc.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five Misunderstandings About Case-study Research. *Sociologisk tidskrift*, 12(2), 117-142. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2004-02-02>
- Fombella, I., Arias, J. y San Pedro, J. (2019). Arquitectura escolar y metodologías docentes en el siglo XXI: Respuestas a un nuevo paradigma educativo. *Revista Inclusiones*, 6(4), 65-91. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/91>
- Gandía, J., Iborra, M. y Martínez, A. (4-5 de noviembre de 2021). *Metodología y recursos didácticos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Construcción II y III del Grado de Arquitectura Técnica* [Ponencia]. I Congreso de Escuelas de Edificación y Arquitectura Técnica de España, Valencia, España. <https://doi.org/10.4995/EDIFICATE2021.202113537>
- García-Prieto, F., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos, J. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicases. *Pensamiento Educativo*, 60(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.601.2023.4>
- Godino, J., Baterner, C. y Font, V. (2019). The Onto-Semiotic Approach: Implications for the Prescriptive Character of Didactics. *For the Learning of Mathematics*, 39(1), 38-43. <https://flm-journal.org/Articles/7BF8C2BCB810897D52601E7BD7A1A7.pdf>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hamilton, L. (2011). Case Studies in Educational Research. *British Educational Research Association*, Resource for Research, On-line Resource. <https://www.bera.ac.uk/publication/case-studies-in-educational-research>
- Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Sage Publications.
- Kusnher, S. (2000). *Personalizar la Evaluación*. Fundación Paideia Galiza – Ediciones Morata.
- Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45(e196029). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Martínez-Ventura, J., De Miguel, E., Sentieri, C., Galan, J. y Calero, M. (2021). A Tool to Assess Architectural Education from the Sustainable Development Perspective and the Students' Viewpoint. *Sustainability*, 13(17), 9596. <https://doi.org/10.3390/su13179596>
- Medina, L., Orellana, M., y Vidal, V. (2019). La práctica docente colaborativa y el trabajo en equipo: una experiencia de formación de docentes de educación superior. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 234-247. <https://doi.org/10.14483/2248708515173>



- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ried.v11i21.717>
- Montes, I. (2022). Evaluación formativa en tiempos del COVID-19: La percepción de los estudiantes universitarios. *Human Review*, 14(5), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4160>
- Páez, D., Medina, I. y Pérez-Martínez, M. (2023). Conocimiento didáctico del contenido para dar significado a la multiplicación de fracciones. Un estudio de caso en México. *Educação Matemática Debate*, 7(13), 1-24. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a05>
- Páez, D., Muñoz, D., Cañedo, T. y Macías, A. (2020). Teachers' reflections on mathematics teaching practices in a vulnerable context. *Multi-Science Journal*, 3(2), 12-19. <https://doi.org/10.33837/msjv3i2.1204>
- Pineda, A. M., López, E. F., y Mora, F. M. (2021). Práctica docente colaborativa en la formación de futuros docentes en una universidad ecuatoriana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.15332/ried.v14i1.3045>
- Pons, L. y Espinosa, I. (2020). Protagonistas de la investigación educativa: Investigador-investigado en construcción recíproca. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), e068. <https://doi.org/10.24215/18537863e068>
- Ruiz, E.A. (2019). *Qué piensan los profesores universitarios de los estilos de aprendizaje*. Editorial Unimagdalena.
- Santalla, L. (2019). *En busca del cuestionario necesario para el estudio de la didáctica de la arquitectura* [Ponencia]. Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura – JIDA'19, Barcelona, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2019.8308>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcuiv8n1.2021.400>
- 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. *Paradigmas de Investigación Educativa*, 4(2), 109-139.
- Simons, H. (1987). *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares*. Ediciones Morata.
- Sola, M. (s.f.) *Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento: Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación (Parte II)*. Universidad Internacional de Andalucía, Programa Oficial de Postgrado con Mención de Calidad.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Strotmann, B. y Custodio, M. (2021). *La codocencia reflexiva en la educación superior* [Ponencia]. VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC), Zaragoza, España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0043>
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.00210.06>
- Triana, E. (2022). *La docencia compartida: Una herramienta para facilitar el progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/688281>
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicases en el contexto bogotano* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.



## ANEXO 1. Guión para entrevista con profesores principiantes y experimentados



**Universidad de Málaga**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Facultad de Comunicación  
Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

No. de entrevista: \_\_\_\_\_  
Centro regional al que pertenece el profesor: \_\_\_\_\_  
Facultad: \_\_\_\_\_  
Departamento: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_  
Entrevistadora: \_\_\_\_\_

### Instrumento No. 3.- Guión para entrevista con profesores principiantes y experimentados

**Presentación.-** Saludos. Le agradezco su disposición en participar de esta entrevista, que tiene como propósito conocer su valoración y percepción en relación con su práctica docente.

Siéntase con toda la confianza y libertad de poder expresar sus valoraciones, opiniones y comentarios. Le informamos que su nombre no aparecerá en el informe, y para evitar revelar su identidad, se asignarán códigos y claves.

La entrevista se estructurará tomando en cuenta las siguientes categorías: planificación del proceso didáctico, contenidos didácticos, metodología de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, tutoría de los estudiantes, y aprendizajes obtenidos en la práctica docente.

#### I. Planificación del proceso didáctico:

1.1 ¿Qué aspectos o criterios toma en cuenta usted al momento de realizar su planificación o programación didáctica de la asignatura o espacio de aprendizaje?

#### II. Contenidos didácticos:

2.1 ¿Qué criterios toma en cuenta usted para seleccionar y organizar los contenidos de las asignaturas o espacios de aprendizaje que atiende? ¿Por qué?

2.2 Al momento de desarrollar sus clases, ¿encuentra usted algunas limitaciones o dificultades para abordar los contenidos?

#### III. Metodología de enseñanza-aprendizaje

3.1 ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?

3.2 ¿Qué estrategias o acciones toma en cuenta usted para atender la diversidad en el aprendizaje?

3.3 ¿Ha tenido alguna dificultad para poder atender la diversidad en el aprendizaje?

#### IV. Evaluación de los aprendizajes

4.1 ¿Qué métodos y técnicas utiliza usted para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué y para qué desarrolla usted dicho proceso de evaluación?

4.2 ¿Qué instrumentos son los que utiliza usted con mayor frecuencia para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué?

#### V. Tutoría de los estudiantes

5.1 ¿Desarrolla usted procesos de tutoría con sus estudiantes? ¿Cómo planifica estos procesos? ¿Qué resultados ha obtenido?

#### VI. Aprendizajes obtenidos en la práctica docente

6.1 ¿Qué aprendizajes o lecciones considera que usted que ha obtenido a partir de sus primeros años como profesor universitario?

6.2 ¿Identifica usted algunas dificultades o problemas respecto a su práctica docente?

6.3 ¿Qué necesidades de formación identifica usted que tiene para mejorar sus prácticas docentes?

6.4 ¿Considera usted que tiene algún modelo didáctico o metodológico de referencia para desarrollar su práctica docente? ¿Cuál? ¿Por qué ese modelo?

6.5 De las siguientes modalidades de formación, ¿a través de cuáles prefiere usted ser formado? (Cursos, seminarios, talleres, mentoría, comunidades de aprendizaje, lesson-study, círculos de reflexión, proyectos de innovación, proyectos de investigación)

**¡Gracias por su colaboración!**

## ANEXO 2. Matriz de revisión de las planificaciones o programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados



**Universidad de Málaga**  
 Facultad de Ciencias de la Educación  
 Facultad de Comunicación  
 Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Código de identificación del profesor: \_\_\_\_\_  
 Centro regional: \_\_\_\_\_  
 Facultad: \_\_\_\_\_  
 Departamento: \_\_\_\_\_  
 Periodo académico al que corresponde la programación didáctica: \_\_\_\_\_  
 Revisora: \_\_\_\_\_

**Instrucciones.-** Analice la planificación o programación didáctica (guía docente) presentada por el profesor para la asignatura o espacio de aprendizaje y valórela tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.

**Instrumento No. 2.-** Matriz de revisión de las planificaciones o programaciones didácticas (guías docentes) elaboradas por los profesores principiantes y experimentados

### Escala de Valoración

**1: Programación didáctica con necesidades de mejora considerables.-** La planificación o programación didáctica (guía docente) propuesta por el profesor evidencia escasa o nula coherencia con los descriptores planteados para cada una de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje.

**2: Buena programación didáctica.-** La planificación o programación presentada demuestra un nivel básico en el planteamiento de los descriptores para cada categoría de la asignatura o espacio de aprendizaje; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

**3: Muy buena programación didáctica.-** Se aprecia una planificación o programación sólida, coherente y que evidencia cada uno de los descriptores de las categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje que atiende; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

**4: Excelente programación didáctica.-** Además de demostrar solidez y coherencia en la planificación o programación didáctica de cada uno de los descriptores y categorías de la asignatura o espacio de aprendizaje, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los estudiantes.

Categorías	Descriptores	Comentarios
Descripción de las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presentan con claridad las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje que se esperan lograr.</li> <li>- Se establecen métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>- Se describen los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, según competencias, objetivos o resultados de aprendizaje establecidos.</li> </ul>	
Presentación de los Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se declaran los contenidos en correspondencia con las competencias, objetivos o propósitos establecidos.</li> <li>- Los contenidos presentados están basados en los planteamientos teóricos de diferentes autores.</li> <li>- Los contenidos descritos se relacionan con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los estudiantes.</li> </ul>	

---

Abordaje Metodológico o Proceso Sugerido

- Se estipulan métodos y técnicas como ser casos, problemas y proyectos para el abordaje de los contenidos o saberes.
- Los métodos plasmados sugieren procesos para el trabajo colaborativo, autónomo e independiente de los estudiantes.
- Se evidencia en el proceso sugerido, el uso de materiales instructivos, guías de trabajo, guiones metodológicos y otros recursos para el aprendizaje de los estudiantes.
- Se presentan textos y lecturas para el trabajo de los estudiantes.
- Se plantean actividades para promover actividades de análisis, reflexión y pensamiento crítico.
- Se incluye el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tales como videos, visitas a bases de datos virtuales de información científica.
- Se define el tiempo estipulado para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

---

Medios, Materiales y Recursos Didácticos

- Los recursos y medios utilizados son adecuados al entorno en el que se desarrolla la asignatura o espacio de aprendizaje.
- Existe claridad en la presentación y propósito de los materiales y recursos a utilizar.
- Son coherentes con las competencias, objetivos y/o resultados de aprendizaje, contenidos y abordaje metodológico planteados.
- Reflejan eficacia y versatilidad didáctica; orientan y facilitan eficientemente los aprendizajes.
- Son actualizados temporal y tecnológicamente; se hace un uso adecuado de las TIC.

---

Procedimiento de Evaluación

- Se establecen los criterios para la evaluación individual y colectiva de las actividades, procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los métodos y técnicas sugeridos para valorar las evidencias de aprendizaje son coherentes con las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje.
- Se establecen los criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y las actitudes de los estudiantes.
- Se detallan los momentos en que se realizará la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.

---

Bibliografía

- Los autores son especialistas, expertos o tienen trayectoria en la temática que aborda la asignatura o espacio de aprendizaje.
- Los autores forman parte de alguna organización académica o algún organismo internacional relacionado con la asignatura o espacio de aprendizaje que atiende al profesor.
- El profesor utiliza en el desarrollo de su planificación o programación las fuentes citadas en la bibliografía.
- Las referencias empleadas en el desarrollo de la planificación o programación didáctica se plasman en el apartado de bibliografía, haciendo uso de las normativas reconocidas institucional e internacionalmente para documentos académicos (APA, ISO, Vancouver, etc.).
- Las publicaciones citadas pertenecen a casas editoriales o a revistas académicas reconocidas y revisadas por externos. Presenta referencias clásicas o de actualidad.
- La información que se aborda en las publicaciones es pertinente, relevante, objetiva y de calidad para la asignatura o espacio de aprendizaje.

---

Fuente: Basado en Castro, O. (2016). La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el instituto de profesionalización y superación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. [Tesis doctoral] Universidad de Sevilla, Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. <http://hdl.handle.net/11441/40042>

### ANEXO 3. Guía de observación de la práctica docente de los profesores principiantes y experimentados



**Universidad de Málaga**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Facultad de Comunicación  
Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Código de identificación del profesor observado: \_\_\_\_\_  
Centro regional: \_\_\_\_\_  
No. de sesión: \_\_\_\_\_  
Facultad: \_\_\_\_\_  
Departamento: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_  
Observadora: \_\_\_\_\_

**Instrucciones.-** Esta será una guía para observar la práctica docente del profesor universitario. El/a investigador/a podrá realizar comentarios en función de cada una de las categorías establecidas.

**Instrumento No. 4.-** Guía de observación de la práctica docente de los profesores principiantes y experimentados

Categorías	Aspectos observables	Comentarios
1. Planificación	1.1 Se evidencia una planificación o programación didáctica, ya sea a nivel general o por unidad. 1.2 Se percibe claridad en los objetivos o resultados de aprendizaje que se presentan. 1.3 El/a profesor/a realiza ajustes al desarrollo de las actividades e informa a sus estudiantes explicando el porqué de los cambios. 1.4 Se plantean objetivos o resultados de aprendizaje para promover el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal.	
2. Entorno virtual del espacio de aprendizaje	2.1 El entorno virtual del espacio de aprendizaje ofrece a los estudiantes los recursos y materiales necesarios en función de los contenidos y objetivos o resultados de aprendizaje planteados para el desarrollo de las clases. 2.2 Las herramientas y recursos planteados por el/la docente en el entorno virtual del espacio de aprendizaje, facilitan la comunicación y seguimiento de los estudiantes.	
3. Contenidos	3.1 Los contenidos son actualizados y pertinentes en función de los objetivos o resultados de aprendizaje. 3.2 Los contenidos se presentan de manera organizada y bien dosificada.	
4. Metodología	4.1 Al iniciar el desarrollo de la clase, el/la profesor/a tiene en cuenta los conocimientos y las ideas previas del estudiante. 4.2 El/a profesor/a propone ejemplos, casos, problemas o situaciones para articular el desarrollo de los contenidos. 4.3 El/a profesor/a promueve actividades de asimilación, gestión de la información, aplicación y producción. 4.4 El/a profesor/a plantea actividades que promueven la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes.	
5. Evaluación	5.1 El/a profesor/a utiliza técnicas e instrumentos de evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.	
6. Tutoría	6.1 El/a profesor/a ofrece tutorías individuales o grupales en función del desempeño de sus estudiantes.	
7. Gestión del clima en el aula	7.1 El/a profesor/a promueve un buen clima afectivo y gestiona de manera pertinente las interacciones con y entre sus estudiantes.	

Fuente: Basado en Tovar, J. y García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-895. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400007>