¿Cómo mejoro mi práctica docente? Investigación-Acción Educativa, Teoría Viva y SoTL en doce años de aula universitaria

How Do I Improve My Teaching Practice? Educational Action Research, Living Theory and SoTL across Twelve Years of University Teaching

Konrad Sauter-Echeverría[*]

Resumen

El término investigación-acción presenta una polisemia que obstaculiza su adopción por parte del docente universitario interesado en indagar su propia práctica. Este artículo distingue tres marcos que sí describen la indagación del profesor sobre su aula: la Investigación-Acción Educativa, la Teoría Educativa Viva de Whitehead y el *Scholarship of Teaching and Learning*, específicamente desarrollado en el ámbito de la educación superior. Se muestra primero que tres textos de amplia circulación en la formación de posgrado no ofrecen lugar al docente que investiga su propia enseñanza y se ordenan luego los tres marcos según

* Doctor en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica (Universidad de la Salle). Maestría en Administración de Empresas (National University, EE.UU.). Maestría en Tecnologías Educativas y Maestría en Administración de Instituciones Educativas (Tecnológico de Monterrey, México). Docente universitario en Universidad Autónoma de Centro América. San José, Costa Rica. Correo electrónico: ksauter35@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3025-6125.

quién formula la pregunta, sobre qué escala, ante qué comunidad responde y qué cuenta como resultado. La distinción se somete a prueba mediante un caso. La relectura del caso muestra que decisiones tomadas sin este vocabulario pertenecen a registros distintos y responden ante comunidades distintas.

Palabras clave: INVESTIGACIÓN - ACCIÓN - INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EDUCATIVA - FORMACIÓN DEL PROFESORADO - ENSEÑANZA SUPERIOR - PRÁCTICA PEDAGÓGICA - DESARROLLO PROFESIONAL.

Abstract

The term action research presents a polysemy that hinders its adoption by university professors interested in examining their own practice. This article distinguishes three frameworks that do describe professors' inquiry into their own classrooms: Educational Action Research, Whitehead's Living Educational Theory, and the Scholarship of Teaching and Learning, the only one specifically concerned with higher education. It first shows that three widely circulated texts in graduate education offer no place to the teacher who investigates his or her own teaching and then orders the three frameworks according to who asks the question, at what scale, to which community the researcher is accountable, and what counts as a result. The distinction is tested against a case. Rereading the case shows that decisions taken without this vocabulary belong to different registers and are accountable to different communities.

Keywords: ACTION RESEARCH - EDUCATIONAL ACTION RESEARCH - TEACHER EDUCATION - HIGHER EDUCATION - TEACHING PRACTICE - PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Recibido: 8 de agosto de 2026
Aceptado: 25 de septiembre de 2026

Introducción

Un profesor universitario que decide estudiar su propia enseñanza descubre pronto que el nombre de lo que se propone hacer no lo ayuda. Si busca "investigación-acción" en la bibliografía disponible en español encontrará descripciones de procesos comunitarios de transformación social, ciclos de intervención organizacional y listados de etapas que parecen aplicables a cualquier cosa. Encontrará también que los libros de texto que tiene a mano la clasifican de maneras incompatibles entre sí. Lo que difícilmente encontrará es una descripción reconocible de lo que él quiere hacer: examinar sistemáticamente lo que ocurre en su aula, con los recursos de que dispone y sin dejar de dar clases.

Esa dificultad no proviene de la escasez de literatura, sino de la polisemia del término. Investigación-acción designa hoy programas de investigación que difieren en cuestiones fundamentales: quién formula la pregunta, a qué escala se sitúa el fenómeno y ante qué comunidad se responde por lo que se afirma. En Latinoamérica la expresión remite predominantemente a la investigación-acción participativa, de raíz sociopolítica y vocación comunitaria; en la literatura anglosajona convive con el legado lewiniano en el ámbito organizacional y con una tradición educativa que tuvo su origen en el Reino Unido.

La definición presentada por Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023) enfatiza formas colectivas y participativas de investigación-acción orientadas a la transformación de comunidades, organizaciones y programas. En ese marco, el docente universitario que investiga individualmente su propia práctica no encuentra una ubicación explícita. Compartir un nombre no las vuelve intercambiables, pero sí produce el efecto de que el docente interesado abandone la búsqueda o adopte un marco que no responde a su situación.

Este artículo se dirige a ese lector: el profesor universitario que quiere indagar su práctica y necesita saber qué es cada cosa antes de elegir. Su propósito es distinguir tres marcos que sí describen la indagación del docente sobre su propia enseñanza —la Investigación-Acción Educativa, la Teoría Educativa Viva de Whitehead y el Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) — y mostrar que la distinción entre ellos no es terminológica sino

sustantiva. Los tres comparten el supuesto de que quien investiga es quien enseña; difieren en cuestiones fundamentales relativas al objeto, la validación y los resultados de la investigación.

El argumento procede en tres movimientos. El primero documenta el problema: tres textos seleccionados por su circulación en la formación de posgrado sitúan la investigación-acción en lugares distintos de su arquitectura y, en ninguno de los casos examinados, el docente que investiga su propia aula ocupa explícitamente la posición de sujeto. El segundo expone los tres marcos y los ordena según quién pregunta, sobre qué, ante quién responde y qué cuenta como resultado. El tercero somete la distinción a prueba mediante un caso: doce años consecutivos impartiendo un mismo curso de administración en una universidad privada costarricense, atravesado por cuatro discontinuidades del entorno que el autor no eligió y ante las cuales fue tomando decisiones sucesivas sin disponer entonces de este vocabulario.

La elección de ese caso obedece a una razón que conviene declarar desde ahora. No se trata de la aplicación deliberada de una metodología, sino de la relectura de una práctica. Si el argumento es correcto, esa situación no es excepcional: es posible que parte del profesorado universitario esté realizando prácticas próximas a las que estos marcos describen sin disponer de los nombres para reconocerlo y esa carencia tiene consecuencias sobre lo que llega a hacerse público.

Delimitación del estudio

Una advertencia sobre las fuentes. Este artículo distingue dos usos de la literatura. Los marcos se citan en su formulación original —Lewin (1946), Stenhouse (1975), Whitehead (1989), Hutchings y Shulman (1999)— porque el objeto del análisis es precisamente cómo cada uno definió lo que investigaba y ante quién respondía; una síntesis posterior, por reciente que fuera, desdibujaría esas diferencias, que es exactamente el problema que aquí se examina. El diagnóstico del estado actual, en cambio, se apoya en literatura reciente: la edición de 2023 del libro de texto de mayor circulación en los posgrados de la región y la producción reciente de las comunidades que sostienen cada enfoque. Las

obras fundacionales se citan además en su idioma original, por preferencia del autor y para evitar las variaciones terminológicas que introducen las traducciones disponibles.

Este trabajo tiene carácter ensayístico y conceptual. No pretende realizar una revisión exhaustiva de la literatura sobre investigación-acción, sino examinar cómo ciertas formas de entenderla circulan en espacios relevantes para la formación y práctica del profesorado universitario. Por ello se seleccionaron tres tipos de texto: un libro de amplia utilización en la enseñanza de la metodología de la investigación en Costa Rica (...); un trabajo latinoamericano dedicado específicamente a la investigación-acción educativa (...); y un artículo publicado en la propia revista *Acta Académica* (Ramírez, 2009), como expresión del contexto intelectual en el que se inscribe este debate. El propósito no es establecer la frecuencia de determinadas posiciones en la literatura, sino mostrar cómo un mismo término es alojado en lugares distintos y qué consecuencias tiene ello para la comprensión del docente-investigador.

La comparación se limita a tres marcos por razones de pertinencia para la educación superior latinoamericana. La Práctica Reflexiva o *Reflective Practice* (Schön) se excluye por tratarse de una orientación profesional más que de un programa de investigación; Practitioner Inquiry por funcionar como una categoría paraguas que incluye diversos enfoques parcialmente superpuestos; y *Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP) por estar dirigido específicamente a la investigación realizada por formadores de docentes. Dentro de la investigación-acción educativa tampoco se distinguen corrientes internas como las de Elliott o Kemmis y McTaggart, puesto que comparten las características que, en este trabajo, permiten considerarlas parte de una misma familia conceptual.

Tres localizaciones y un ausente

La dificultad no está en que falten textos sobre investigación-acción, sino en que cada uno la aloja en un lugar distinto de su propia arquitectura, y ninguno de esos lugares corresponde al docente que investiga su aula. Conviene mostrarlo con tres casos que circulan en la formación de posgrado costarricense.

El primero es el libro de texto de mayor uso. Hernández y Mendoza (2023) tratan la investigación-acción como uno de los diseños de la investigación cualitativa, dentro de un capítulo compartido. La revisión de las tres ediciones consultadas —2006, 2018 y 2023— muestra que el apartado permanece prácticamente sin variación; la más reciente reduce los diseños a dos ramas, la práctica y la participativa (2023, figura 14.15). Ninguna de las dos acomoda al profesor que se toma a sí mismo y a su enseñanza como objeto de indagación: la primera supone un problema definido por un colectivo profesional, la segunda una comunidad que investiga su propia situación social. El practicante individual no queda mal clasificado, queda, más bien, sin una categoría explícita.

El libro de texto podría excusarse por su alcance. La especialización no corrige el problema. Arbesú y Menéndez (2018) coordinan un volumen dedicado precisamente a los métodos cualitativos de investigación en educación superior; ninguno de sus siete capítulos trata la investigación-acción y el término no aparece en el cuerpo ni en las bibliografías. En el capítulo de Arbesú (2018), dieciséis profesores universitarios entrevistados sobre la evaluación docente enuncian, con sus propias palabras, la pregunta que aquí interesa: que la evaluación debería servirles para pensar su enseñanza, que su falla es no haber contribuido a mejorarla, que tendría que mostrar cuánto aprenden sus estudiantes. La respuesta que el texto formula es que los expertos diseñen un sistema integral y que se capacite al profesorado. El docente plantea la pregunta y conserva el lugar del entrevistado.

El segundo caso es un artículo especializado y por eso resulta más revelador. Martínez (2000) dedica un texto completo a la investigación-acción en el aula y distingue una vertiente sociológica de otra educativa (p. 28) y recupera el *Ford Teaching Project* como origen del movimiento del docente-investigador (p. 31). Sin embargo, la fundamentación epistemológica que propone —basada en la teoría crítica, con sujetos investigados que son "auténticos coinvestigadores" y un investigador que opera como facilitador del proceso (p. 28)— es la del modelo participativo. Cuando el artículo llega al aula, el sujeto cambia sin aviso: el problema: "será descubierto y estudiado por el docente-investigador", y sus problemas son "*sus* problemas" (p. 32). La

justificación emancipatoria de una investigación colectiva queda montada sobre una práctica que el propio texto describe como individual. El desplazamiento no se tematiza porque no hay, en el vocabulario disponible, un lugar donde alojar al practicante como sujeto epistémico legítimo.

El tercer caso es interno a esta revista. Ramírez (2009) cuestiona la orientación del mismo libro de texto y de la misma edición, señalando su predominio cuantitativo y la dificultad práctica de los diseños mixtos. Su artículo incluye en la bibliografía consultada tanto un tratado sobre metodología de la investigación-acción como una obra de Martínez, pero ninguno de los dos se discute en el cuerpo del texto: la investigación-acción está en el anaquel y ausente del argumento. El modelo de investigador que el artículo elabora es el del profesional que accede a la subjetividad de otro, mediante un diálogo progresivo, cercano a la díada clínica. Tampoco allí el docente que se investiga a sí mismo encuentra sitio.

Tres localizaciones, entonces: un diseño dentro de una taxonomía, un apartado aplicado dentro de un marco hermenéutico, una referencia bibliográfica sin desarrollo. La constante no es el desacuerdo entre los autores —sobre las etapas del ciclo hay bastante convergencia—, sino la pregunta que ninguno formula: quién investiga, y ante qué comunidad responde de lo que afirma. Esa es la pregunta que organiza los tres marcos que este artículo distingue, así como la razón por la que la sinonimia de sus nombres resulta engañosa.

La investigación-acción educativa: del currículo al colectivo docente

La vertiente educativa de la investigación-acción tiene un origen distinto del lewiniano, aunque lo reconozca como antecedente. Lewin (1946) formuló la investigación-acción como una manera de articular el avance del conocimiento social con la solución de problemas prácticos, en el marco de programas de acción social. Lo que ocurre en el Reino Unido dos décadas después no es la aplicación de ese programa al aula, sino una reformulación del problema.

Stenhouse (1975) desplaza el eje al currículo. Su tesis es que un currículo no es un conjunto de prescripciones que el docente ejecuta, sino una propuesta que debe ser puesta a prueba en el aula, y que solo el profesor está en condiciones de someterla a esa prueba. De ahí se sigue la figura del docente como investigador: no un ejecutor de decisiones tomadas en otra parte, sino quien examina críticamente la propuesta curricular en las condiciones concretas de su enseñanza. Elliott (1991) desarrolla esa orientación en dirección práctica, con el *Ford Teaching Projec*t como experiencia formativa: un conjunto de docentes de primaria y secundaria que examinan y documentan su propia enseñanza, elaboran hipótesis sobre ella y las comparten con otros (Martínez, 2000, p. 31).

Ese último rasgo es el que define la escala del marco. El sujeto de la investigación-acción educativa es un colectivo profesional que comparte una práctica y una situación institucional, aunque el colectivo aparezca aquí representado por un único profesor responsable del curso. El problema investigado no es estrictamente individual: es aquel que un grupo de docentes reconoce como propio y la mejora que se busca es la del dispositivo educativo —el curso, el programa, la organización de la enseñanza— más que la de una trayectoria individual. Correlativamente, la comunidad ante la cual se responde es la de los colegas y la institución que habrá de adoptar o rechazar el cambio propuesto.

Conviene precisar por qué este artículo excluye de la comparación al estudio de casos, pese a que suele aparecer junto a estos enfoques en los libros de texto. En la formulación de Stake (1995), el estudio de casos supone un investigador que examina un caso del cual no es agente; el practicante puede ser informante, pero no es quien conduce la indagación. La diferencia no es de técnica sino de posición: los tres marcos aquí comparados comparten el supuesto de que quien investiga es quien enseña y ese supuesto es precisamente lo que el estudio de casos no requiere.

La pregunta en primera persona: la Teoría Viva de Whitehead

El segundo marco no nace de una taxonomía metodológica sino de una pregunta. En 1989, Jack Whitehead publica en *Cambridge Journal of Education* un artículo cuyo título propone crear

una teoría educativa viva a partir de preguntas del tipo "¿cómo mejoro mi práctica?". La formulación parece modesta, pero cada uno de sus rasgos gramaticales es una decisión epistemológica.

Es una pregunta en primera persona del singular. No "cómo se mejora la enseñanza", que convocaría a un investigador externo, ni "cómo mejoramos nuestra práctica", que supondría el colectivo profesional de la investigación-acción educativa. Quien pregunta y quien responde son la misma persona y esa coincidencia —que en los marcos anteriores aparecía como anomalía sin casilla— es aquí el punto de partida deliberado. Está además en presente: no se indaga sobre una práctica concluida, sino sobre una que continúa mientras se la investiga. Y contiene un juicio de valor, "mejoro", que no puede resolverse técnicamente: mejorar supone valores educativos sostenidos por alguien, y por lo tanto la investigación obliga a explicitarlos.

De ahí se sigue el concepto central del marco: la contradicción viviente. Whitehead parte de la experiencia de reconocerse a sí mismo como una contradicción viva: el docente constata que los valores que dice sostener son negados en su propia práctica. No se trata de un error de procedimiento que un ajuste técnico corregiría, sino de una tensión entre lo que se afirma y lo que efectivamente se hace, que solo el propio practicante puede percibir y que ningún observador externo podría diagnosticar en su lugar. Esa tensión es el motor de la indagación: se formula una acción que la reduzca, se actúa, se recoge evidencia de lo ocurrido y se juzga si los valores declarados se realizaron mejor que antes. El ciclo es reconocible, pero lo que lo pone en marcha no es un problema práctico cualquiera, sino la constatación de una incoherencia propia.

Esto explica por qué el producto de la investigación no es un informe sobre la práctica sino una teoría: una explicación que el docente elabora de su propio desarrollo educativo, con sus valores funcionando como criterios de juicio. Whitehead la llama viva porque se genera desde dentro de la práctica y se modifica con ella, a diferencia de las teorías que el docente recibe ya formadas y que debe aplicar a su aula.

Queda entonces la pregunta que organiza este artículo: ante quién responde una afirmación de este tipo. Si el investigador es el propio practicante y el objeto es su enseñanza, el riesgo de

complacencia es evidente y Whitehead lo enfrenta apoyándose en Habermas. La afirmación de conocimiento se somete a un grupo de validación de pares críticos, que la interrogan según criterios de comprensibilidad, credibilidad de la evidencia aportada, sinceridad del relato y pertinencia del marco normativo desde el que se juzga la mejora. La comunidad no verifica una medición ni establece concordancia entre observadores: examina si la explicación que alguien ofrece de su propio desarrollo resulta creíble a la luz de lo que muestra. Vale la pena notar el contraste, porque Habermas es invocado también por Martínez (2000), allí, para fundamentar el interés emancipatorio de una investigación colectiva; aquí, sostiene el estatuto de un juicio sobre la práctica individual. La misma fuente filosófica cumple funciones distintas según quién sea el sujeto que investiga y ese desplazamiento suele pasar inadvertido.

Conviene registrar, por último, cómo ha circulado este marco en la bibliografía metodológica en español. Al enumerar los modelos que inspiran su propuesta de etapas, Martínez (2000, p. 32) incluye a McNiff (1992), citada en Martínez, (2000) junto a Lewin, Corey, Taba, Ebbutt, Elliott, Kemmis y McTaggart. La mención es exclusivamente procedimental: el libro de McNiff ingresa al texto como una fuente más de secuencias metodológicas, sin que aparezcan ni Whitehead ni la pregunta que constituye el enfoque. La distancia se mide bien en el propio pie de imprenta: dos años después, la segunda edición de esa obra sale coescrita con Whitehead y la coautoría se sostiene en las siguientes (McNiff y Whitehead, 2006). No se trata de una omisión atribuible a un autor, más bien de la misma operación descrita en el apartado anterior: lo que no cabe en el vocabulario disponible se convierte en etapas, y en ese tránsito se pierde precisamente aquello que distinguía al marco —que alguien, en singular, se pregunte cómo mejora lo que hace. La revisión de la literatura en español no arroja, hasta donde alcanza esta búsqueda, investigaciones que empleen el enfoque de manera directa; su presencia es casi siempre indirecta, en listados de modelos de investigación-acción.

Esa escasa recepción no debe confundirse con la vigencia del marco. Desde 2008 se publica el *Educational Journal of Living Theories*, revista arbitrada de acceso abierto —sin cargos para autores, ni lectores— indexada en DOAJ, que a la fecha va por su

volumen diecinueve y reúne informes de docentes e investigadores de contextos tan diversos como Sudáfrica, Indonesia, Grecia, Noruega y Pakistán. Entre sus publicaciones recientes, Alfalathi (2026) titula su estudio con la pregunta de Whitehead —¿cómo mejoro mi práctica como docente universitaria? — y la desarrolla en su propia aula de educación superior. El enfoque, además, ha estabilizado su denominación: hoy sus practicantes hablan de *Living Educational Theory Research*, un nombre propio que lo distingue explícitamente de la investigación-acción genérica. El detalle no es menor para el argumento de este artículo: mientras la literatura en español sigue agrupando bajo una sola etiqueta programas heterogéneos, esos programas se han diferenciado a sí mismos desde hace tiempo.

Aunque Whitehead suele aparecer clasificado como una variante de investigación-acción, este artículo lo trata como un marco independiente, porque modifica simultáneamente tres elementos: quién formula la pregunta (el practicante individual), cuál es el objeto principal de la indagación (la relación entre acción y valores en la propia práctica) y qué cuenta como producto legítimo del conocimiento (una teoría educativa viva sobre el propio desarrollo).

SoTL: hacer pública la enseñanza

El tercer marco no procede de la tradición de la investigación-acción, por lo que conviene no presentarlo como una de sus ramas. El *Scholarship of Teaching and Learning* tiene una genealogía propia, que arranca con la propuesta de Boyer (1990) de ampliar la noción de trabajo académico más allá de la investigación disciplinar, y se articula como programa en la Fundación Carnegie durante los años noventa.

Su formulación decisiva es la de Hutchings y Shulman (1999), y descansa en una distinción. Enseñar bien no basta, reflexionar sobre la propia enseñanza tampoco. Lo que constituye *scholarship* es que la indagación sobre el aprendizaje de los estudiantes se haga pública, quede disponible para el examen y la crítica de los pares, y pueda ser utilizada y desarrollada por otros. La enseñanza deja de ser una actividad privada del aula para convertirse en

objeto de un trabajo académico sujeto a las mismas exigencias de publicidad y escrutinio que rigen la investigación disciplinar.

De ahí se siguen las tres notas que lo distinguen en la Tabla 1. El foco principal es el aprendizaje de los estudiantes, más que la práctica del docente o el dispositivo institucional: la pregunta típica indaga: qué aprenden los estudiantes, qué obstáculos encuentran, qué produce una intervención determinada. La comunidad de validación es disciplinar: el interlocutor no es el colega del pasillo, sino el conjunto de quienes enseñan esa materia, y el vehículo es la publicación arbitrada. Y el resultado exigido es evidencia transferible, no una mejora local.

Esta última nota permite marcar un contraste con una tradición familiar para quien proviene de la administración. La mejora continua de procesos comparte con SoTL el ciclo de intervención y medición, pero difiere en el destino del conocimiento producido: en la empresa, lo aprendido sobre un proceso constituye una ventaja competitiva y su valor depende de que no circule. SoTL invierte ese supuesto. El conocimiento sobre la enseñanza pierde su carácter de *scholarship* cuando permanece únicamente en manos de quien lo produjo, porque su razón de ser es que otros docentes puedan examinarlo, discutirlo y construir sobre él. La analogía entre ambos ciclos es, en este punto exacto, una disanalogía.

Conviene señalar, por último, que SoTL no prescribe una metodología. Admite diseños cualitativos, cuantitativos y mixtos según la naturaleza de la pregunta, y esa pluralidad deliberada lo distingue de los dos marcos anteriores tanto como su genealogía.

Vale la pena registrar, para terminar, cómo circula hoy este marco en la región, porque su vía de entrada no ha sido la literatura metodológica examinada en este artículo. La Sociedad Latinoamericana y del Caribe de SoTL (LatinSoTL) convoca un congreso anual junto al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) y a agencias nacionales de aseguramiento de la calidad.

Su tercera edición se celebró en San José en octubre de 2025, coorganizada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad Técnica Nacional (UTN), la Universidad Hispanoamericana y la Universidad De La Salle, y SoTL figuró entre los ejes temáticos del SINAES *Summit* 2026 (SINAES, 2026).

A esa red se debe la circulación en español del manual de acceso abierto de Chick et al. (2025), que fue objeto de talleres regionales en los que conocí el enfoque.

Ese manual dedica un apartado al problema de la traducción y advierte que la expresión carece de equivalente directo en muchas lenguas (pp. 13-14). La versión española que allí se registra —Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje— sustituye *scholarship* por "enfoque académico" y desdibuja así el rasgo que Hutchings y Shulman (1999) consideran constitutivo: la exigencia de hacer pública la indagación ante los pares. La inestabilidad terminológica que este artículo documenta para investigación-acción opera también, en dirección inversa, sobre el nombre de SoTL.

Tabla 1

Comparación entre IAE, Teoría Viva y SoTL

Eje	Investigación-Acción Educativa	Teoría Viva	SoTL
¿Quién pregunta?	El colectivo profesional docente, sobre una práctica compartida.	El practicante, en primera persona del singular, sobre la propia.	El docente, sobre el aprendizaje de sus estudiantes.
Escala del objeto	El curso, el programa, la institución.	La práctica de quien investiga y los valores que la orientan.	Un problema acotado de enseñanza y aprendizaje en una disciplina.
Comunidad de validación	Los pares docentes y la institución que adopta el cambio.	Un grupo de pares críticos que examina la credibilidad del relato.	Los pares disciplinares, por revisión y publicación.
Resultado	Una mejora sostenible del dispositivo educativo.	Una explicación del propio desarrollo, con los valores como criterio.	Evidencia pública y transferible sobre el aprendizaje.

Doce años, un curso, cuatro discontinuidades

Lo que sigue es el relato de una práctica, no la aplicación de un método. Durante doce años consecutivos, del segundo período de 2014 al segundo de 2026, he impartido el curso Administración de Organizaciones en la Universidad Autónoma de Centro América. Esa continuidad es lo que hace legible el caso: las transformaciones que se describen a continuación no provienen del relevo de docentes ni del rediseño curricular, sino de cambios en el entorno del curso ante los cuales un mismo profesor fue tomando decisiones sucesivas. No se dispuso entonces del vocabulario que los apartados anteriores han presentado. La relectura que se ofrece al final es precisamente eso, una relectura.

Conviene precisar sobre qué se apoya este relato. La reconstrucción proviene de tres fuentes: los programas del curso correspondientes a los períodos considerados, los instrumentos de evaluación y las rúbricas elaborados en cada rediseño, así como la memoria del autor sobre las decisiones tomadas y sus razones. Las dos primeras permiten fechar y verificar los cambios en el dispositivo de enseñanza; la tercera, que es la que sostiene la interpretación de las decisiones, no admite esa verificación y se ofrece como lo que es, el testimonio de quien las tomó. No se recogió evidencia sistemática sobre los efectos de esos cambios en el aprendizaje de los estudiantes, y esa carencia —lejos de ser accidental— es precisamente lo que el apartado final identifica como el paso que faltó.

Las discontinuidades. La primera fue la virtualización. Con la pandemia, la Escuela de Administración dejó de ofrecer clases presenciales y con ella migraron los exámenes y las exposiciones estudiantiles a plataforma. La segunda fue de escala: hasta entonces cada una de las cinco sedes contaba con un profesor para el curso; un concurso interno, resuelto por antigüedad, titulación y evaluación estudiantil, concentró el curso en un solo docente para todo el país. Pasé de un grupo de la Gran Área Metropolitana (GAM) a estudiantes de zonas rurales y urbanas de las cinco sedes, con registros lingüísticos e idiosincrasias que no podía dar por conocidos.

La tercera fue el paso a un horario exclusivamente nocturno, que redefinió el perfil del grupo: personas que trabajan durante el día y llegan al aula virtual después de su jornada, y en el caso de muchas estudiantes, antes de una segunda. La cuarta no fue una ruptura sino un desplazamiento gradual: entre 2014 y 2026 la

composición del estudiantado avanzó hacia la paridad de género y se renovó generacionalmente con la llegada de la generación Z, con expectativas formativas distintas de las de sus predecesores.

Las decisiones. Frente a la evaluación en línea, se sustituyó el examen memorístico por pruebas a libro abierto construidas sobre casos: qué haría usted en esta situación, qué decidiría y por qué. La medida respondía a una constatación práctica —con acceso irrestricto a internet, preguntar por información disponible carece de sentido— pero tuvo un efecto que se no había previsto: desplazó el objeto de la evaluación desde lo que el estudiante recuerda, hacia lo que es capaz de decidir. En los últimos tres años se incorporaron a las presentaciones estudiantiles la selección y comentario crítico de un video, con el propósito de que el criterio de selección fuera él mismo objeto de discusión ante los compañeros.

Frente a la resistencia al cambio, proveniente de los propios estudiantes, se mantuvo la decisión. Buena parte del grupo proviene de colegios públicos y llega con expectativas formadas: la clase magistral como norma y la exposición oral como una carga que corresponde al docente. En más de una ocasión, se escuchó la objeción en su forma más directa, que "a usted le pagan por dar la clase". Se sostuvo la orientación, pero se reforzó lo que sí podía controlar: la explicitación completa, el primer día, de las reglas del curso, el programa, las actividades y sus rúbricas, de manera que ninguna exigencia apareciera después como sorpresa.

Frente a la dispersión geográfica y la fatiga del horario nocturno, se abrió un canal de comunicación por mensajería instantánea, grupal e individual, y se adoptaron los criterios de flexibilidad para quienes se conectaban desde un teléfono o disponían de un ancho de banda limitado. No se exige el encendido de la cámara.

La relectura. Leídas hoy con el aparato de los apartados anteriores, estas decisiones no pertenecen a un solo registro. Es necesario precisar que, si bien el caso se narra desde una trayectoria individual, las decisiones se desdoblan en dimensiones distintas que responden a la taxonomía propuesta. Las acciones orientadas al rediseño del programa, la creación de rúbricas y la reorganización del curso constituyen la dimensión de la IAE. Aunque ejecutadas por un solo docente, estas intervenciones

operan sobre el "dispositivo educativo" (el curso) que es de interés para el colectivo profesional y la institución. Por el contrario, el examen de las "contradicciones vivientes" y la explicación del propio desarrollo ético pertenecen estrictamente al registro de la Teoría Viva, donde el sujeto y el objeto coinciden en la primera persona del singular.

El rediseño del dispositivo de evaluación, la explicitación de reglas y rúbricas y la reorganización del curso tras el concurso interno operan en la escala del programa y responden ante la institución: son investigación-acción educativa en el sentido de Stenhouse y Elliott, aunque no las haya nombrado así.

Lo que pueda mostrarse sobre el efecto del examen de decisión en el razonamiento de los estudiantes, o sobre el video comentado en estos tres años, pertenece a otra escala y a otra comunidad: es materia de SoTL y exige evidencia sistemática y publicación ante pares disciplinares. Se reconoce que hasta ahora no se ha producido; el presente artículo puede entenderse como un primer paso en esa dirección.

Y hay un tercer registro que solo la Teoría Viva permite nombrar. La decisión de no exigir la cámara encendida enfrenta dos valores que se sostienen simultáneamente. La empatía con quien atiende a sus hijos mientras estudia, o con quien recibe la clase desde un teléfono, nos lleva a no exigirla; la honestidad académica, que desde la pandemia ha sido la preocupación central, requeriría saber quién está del otro lado durante una evaluación. Se sostuvieron ambos valores y ambos se negaron mutuamente en el mismo acto. No se resolvió la contradicción eliminando uno de los dos, sino modificando el examen: cuando la prueba pide decidir ante un caso y no recuperar información, la pregunta por quién está frente a la pantalla deja de ser la pregunta decisiva. Esa es la estructura que Whitehead (1989) describe, y se reconoce retrospectivamente en una decisión que en su momento se tomó por otras razones.

Hay una segunda contradicción, más difícil de admitir. Se concibe cada clase como una obra con libreto —inicio, desarrollo y desenlace— y se exige un nivel de preparación que se justifica por el sentido que se atribuye a esta tarea: los estudiantes trabajan y pagan sus estudios con esfuerzo, y el país necesita mejores administradores. Pero la empatía que organiza mis decisiones

hacia el grupo no gobierna las que tomo sobre mí mismo. Se demanda de una propia práctica un estándar que no se le pediría a ningún estudiante, y esa asimetría es un valor negado en el acto mismo de sostenerlo. Nombrarla no la resuelve, reconocerla es la condición para hacerlo.

Conclusión: nombrar lo que ya se hace

La pregunta que abre este artículo —¿cómo mejoro mi práctica docente? — admite al menos tres respuestas, y ninguna de ellas es un procedimiento. La investigación-acción educativa responde desde un colectivo profesional que somete el currículo a prueba y responde ante su institución. La Teoría Viva responde desde el practicante que reconoce sus valores negados en su propia práctica y somete la explicación de su desarrollo al examen de pares críticos. SoTL responde desde el docente que investiga el aprendizaje de sus estudiantes y hace pública esa indagación ante su comunidad disciplinar. Los tres exigen que quien enseña sea quien investiga; difieren en la escala de lo investigado, en la comunidad que valida y en lo que cuenta como resultado.

Esa diferencia es la que la literatura metodológica disponible en español tiende a borrar. Los tres textos examinados en el segundo apartado alojan la investigación-acción en lugares distintos de su arquitectura —un diseño dentro de una taxonomía, un apartado aplicado dentro de un aparato hermenéutico, una referencia sin desarrollo—, y en ninguno de esos lugares el docente que investiga su propia aula ocupa la posición de sujeto. No se trata de un descuido de autores particulares, sino de un hueco en el vocabulario que la disciplina pone a disposición del profesorado universitario.

El caso presentado en el tercer apartado permite ver ese hueco desde el otro lado. Durante doce años este servidor tomó decisiones sucesivas sobre un mismo curso atravesado por discontinuidades que no se eligieron y se hice con los recursos de la formación previa, sin disponer de este vocabulario. La relectura muestra que aquellas decisiones no pertenecían a un solo registro: el rediseño del dispositivo de evaluación operaba en la escala del programa, la contradicción entre empatía y exigencia de honestidad —y aquella otra, entre la empatía que gobierna mis

decisiones sobre el grupo y la que no gobierna las que tomo sobre mí— solo resulta nombrable desde la Teoría Viva, y la evidencia sobre lo que el examen de decisión produjo en el razonamiento de los estudiantes sigue pendiente de ser producida y hecha pública.

Ese pendiente es, quizá, la conclusión más útil para el lector. Hay profesorado universitario que está haciendo, sin nombrarlo, algo muy próximo a lo que estos tres marcos describen: ajustando cursos, reconociendo incoherencias entre lo que declara y lo que hace, constatando qué funciona con sus estudiantes. Que esto ocurre no es una mera conjetura: el apartado dos recoge un caso publicado, aunque su extensión no pueda estimarse desde aquí. Lo que suele faltar no es la práctica sino el último paso, el que Hutchings y Shulman (1999) identificaron como la diferencia entre enseñar bien y hacer *scholarship*: someter lo aprendido al examen de otros. Disponer del vocabulario adecuado no mejora por sí solo la enseñanza. Sí permite saber qué se está haciendo, ante quién hay que responder por ello, y qué falta todavía.

Declaración sobre el uso de IA y tecnologías asistidas por IA

En la preparación de este artículo, se utilizó un asistente conversacional de inteligencia artificial (Claude, de Anthropic) en tres funciones. Primero, como interlocutor en la discusión conceptual: la delimitación de los tres marcos, la definición de los ejes de comparación de la Tabla 1 y la decisión de excluir el estudio de casos se elaboraron en diálogo con la herramienta. Segundo, en la redacción de borradores de varios apartados, posteriormente revisados, corregidos y reescritos por el autor. Tercero, en la búsqueda de literatura reciente sobre Teoría Educativa Viva, que permitió identificar la producción actual del *Educational Journal of Living Theories*.

La verificación de las fuentes fue realizada íntegramente por el autor. El caso presentado en el apartado tres, las decisiones docentes que allí se narran y las contradicciones que se examinan corresponden a la experiencia del autor y no fueron generadas por la herramienta. El autor asume la responsabilidad plena por el contenido, los argumentos y las afirmaciones de este artículo.

Referencias

Alfalathi, S. (2026). "How do I improve my practice as a lecturer?": A Living Educational Theory research study of supporting students' empowerment through attachment theory. *Educational Journal of Living Theories, 19*(1), 56-71. https://doi.org/10.62314/09782220

Arbesú, M. (2018). Evaluación docente: Representaciones sociales de profesores universitarios. En M. I. Arbesú García y J. L. Menéndez Varela (Coords.), *Métodos cualitativos de investigación en educación superior* (pp. 127-142). Universidad Autónoma Metropolitana; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Arbesú, M. y Menéndez, J. (Coords.). (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Chick, N., Felten, P. & Mårtensson, K. (2025). *The SoTL guide: (Re) orienting the scholarship of teaching and learning*. Elon University Center for Engaged Learning. https://doi.org/10.36284/celelon.oa10

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Hutchings, P., & Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning, 31*(5), 10-15. https://doi.org/10.1080/00091389909604218

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica, 7*(1), 27-39. https://alad.cele.unam.mx/modulo2/unidad1/investigacion-accion.pdf

McNiff, J. (1992). *Action research: Principles and practice*. Macmillan.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage.

Ramírez, W. (2009). CUALICUANTI: ¿Es esto posible? *Acta Académica*, (44), 21-33. http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/285

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2026). *SINAES Summit 2026*. https://www.sinaes.ac.cr/summit/

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education, 19*(1), 41-52. https://doi.org/10.1080/0305764890190106