



ENFOQUES DE ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTAS EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

ANA GABRIELA CAÑEDO MACÍAS

UNIVERSIDAD DE SONORA
agabriela.cm@hotmail.com

ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER

UNIVERSIDAD DE SONORA
ettyestevez@gmail.com

GUILLERMO LÓPEZ FRANCO

UNIVERSIDAD DE SONORA
guillermolopezfranc@gmail.com

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación son: a) conocer el grado en que profesores universitarios realizan, según su percepción, actividades de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivista y de formación integral, b) explorar las relaciones entre el enfoque de enseñanza del profesor y variables sociodemográficas, académicas y de carrera docente y c) establecer perfiles docentes con diferentes niveles de realización de actividades constructivistas. El "Cuestionario sobre enfoques de enseñanza del profesor universitario" elaborado con base en Reigeluth y Stein (1983) y en Estévez (2002), fue respondido por 529 docentes de universidades públicas en México: Universidad de Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Baja California Sur y Universidad Nacional Autónoma de México. Esta investigación confirma que los docentes consideran elementos de diversos enfoques para formar una práctica híbrida basada en su propia concepción de enseñanza.

Palabras clave: Enfoques de enseñanza, profesores universitarios, teorías cognitivo – constructivistas.





INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las necesidades sociales derivadas de la globalización exigen que los profesores de educación superior cumplan con la función de guiar a los estudiantes con el propósito de formar individuos autónomos, capaces de solucionar problemas, trabajar de forma colaborativa, reflexionar, ser creativos y desarrollarse en todos los ámbitos: personal, académico y profesional.

El modelo cognitivo - constructivista intenta responder a las necesidades educativas actuales (Estévez, 2002 y Montero, 2007) al promover que los profesores guíen a los estudiantes en la construcción de pensamiento autónomo, reflexivo y efectivo para adquirir, recuperar y utilizar la información de acuerdo al contexto, lo que se traduce en ciudadanos competentes para el mercado laboral, conscientes de la importancia del auto-aprendizaje a lo largo de la vida, capaces de poner en práctica valores sociales y proponer mejoras en su campo formativo.

Esta investigación buscó conocer hasta qué grado los profesores universitarios realizan actividades de enseñanza con enfoque constructivista y de formación integral y cuáles son las relaciones entre tales enfoques y las características del profesor.

ANTECEDENTES

Investigaciones analizadas (García, 2003; Feixas, 2010; Borgobello, Peralta y Roselli, 2010; Estévez y Martínez-Stack, 2012; Arámburo y Luna, 2012; Luna y Arámburo, 2013; González, 2013 y Arreola, 2013) reportan que quienes recurren con mayor frecuencia a estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes son mayormente mujeres, profesores contratados por asignatura, quienes imparten clases en ciencias humanas y sociales y quienes dedican más tiempo a docencia que a investigación.

Aún existen diversas posturas en cuanto a los factores que influyen en los enfoques de enseñanza de profesores de educación superior, por lo que es necesario profundizar en la temática.

Los estudios consultados se han realizado en contextos específicos y sus resultados no pueden ser considerados como concluyentes; las variables que se encontraron como significativas en las investigaciones que anteceden a este estudio no explican causas, por esto serán tomadas en cuenta como tendencias.





CONTEXTO EDUCATIVO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Diversos organismos internacionales y nacionales, así como las universidades mexicanas han promovido desde hace varias décadas modelos educativos para que los académicos centren su atención en el aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga, 2010; Estévez, Arreola y Valdés, 2014), mediante pedagogías basadas en constructivismo. Para lograrlo, los profesores deben tener una formación que les permita guiar a los estudiantes para que relacionen los conocimientos nuevos con sus experiencias previas y así generar su propio aprendizaje de modo flexible y constante.

Sin embargo, la capacitación pedagógica en México ha sido impartida principalmente a través de estrategias tradicionales, según Díaz-Barriga (2010), quien coincide con otros autores (Bransford, Brown y Cocking, 1999; Latapí, 2003 y Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio, 2011) en que la formación encaminada a modificar los enfoques de enseñanza debería de tomar en cuenta las características, creencias y preferencias de los académicos, incluyendo sus necesidades de reflexión grupal.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Enfoques de enseñanza cognitivo – constructivista y de formación integral

Se parte de la idea de que enfoques de enseñanza son las concepciones que tienen los docentes sobre su práctica (Kember, 1997) y enseñanza constructivista como aquella planeación didáctica, práctica docente y evaluación de los aprendizajes que considera la forma en que el estudiante organiza la información, relacionándola con sus experiencias socioculturales previas e internalizándola para producir conocimiento (Chadwick (2001).

El modelo constructivista busca una formación integral, entendida por Fichte (1997) como una forma de educación en la que el profesor prepara, desarrolla y evalúa sus cursos con el propósito de enriquecer los procesos sociales, artísticos, morales y cognitivos de los estudiantes. Los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona adquiere a lo largo de su vida son denominadas competencias académicas y las más importantes son: resolución de problemas,





toma de decisiones, trabajo en equipo, capacidad para relacionarse con los demás, utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y habilidades para aprender a aprender, a indagar, a estudiar y a investigar (Morín, 1999).

En esta investigación se define al enfoque cognitivo – constructivista y de formación integral como la concepción que tiene el docente sobre la enseñanza centrada en la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes.

Componentes y principios didácticos constructivistas

Esta investigación se apoya en algunos principios generales desarrollados por Reigeluth y Stein (1983) y el modelo didáctico con enfoque cognitivo de Estévez (2002) que propone centrar la atención en el aprendizaje del estudiante en cinco momentos:

1. Elaboración de fundamentación y de directrices curriculares.
2. Formulación de objetivos generales y esbozo de contenidos.
3. Organización y desarrollo de contenidos y formulación de objetivos particulares.
4. Selección y desarrollo de estrategias didácticas y cognitivas.
5. Formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.

De Reigeluth y Stein (1983) se tomaron en cuenta seis principios que pretenden lograr en los estudiantes un aprendizaje integral:

- Prerrequisitos de aprendizaje. Adquisición significativa del aprendizaje antes de pasar a otros temas.
- Recapitulador. Retroalimentar constantemente el aprendizaje de los estudiantes.
- Sintetizador. Relación que se da entre las ideas, ya sea de una misma lección o entre las lecciones del curso.
- Analogía. Facilita la comprensión de la nueva información, comparándola con ejemplos semejantes al tema tratado.
- Activador de tácticas y estrategias. Desarrollar estrategias que permitan al estudiante permanecer activo en el proceso educativo.
- Control del estudiante. La elección de estrategias de aprendizaje que el alumno utilice para la construcción de conocimientos, será decisión personal.





MÉTODO

La investigación siguió un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo relacional. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia de 529 profesores de ambos sexos y con diferente tipo de plaza de nueve universidades públicas de México. Se aplicó el “Cuestionario sobre enfoques de enseñanza del profesor universitario” (Estévez, Arreola y Valdés, 2014) que contiene tres secciones: una con 48 reactivos en escala tipo Likert con cinco opciones desde Siempre (5) hasta Nunca (1); otra con dos preguntas abiertas sobre métodos y técnicas de enseñanza utilizadas en clase y la de características del profesor (edad, género, tipo de contrato, área en la que imparte clases, antigüedad en la institución, horas dedicadas a la docencia, horas dedicadas a la investigación, grado académico, disciplina de formación, experiencia docente y formación pedagógica).

La validación del instrumento se realizó en tres etapas: análisis factorial exploratorio, prueba de unidimensionalidad con análisis Rasch y análisis factorial confirmatorio a través de ecuación estructural, quedando cinco factores integrados por 25 reactivos: a) planeación, b) objetivos, c) estrategias didácticas, d) estrategias cognitivas y e) evaluación. El Alfa de Cronbach fue de .904.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los docentes refirieron, en promedio, que la mayoría de las veces realizan actividades acordes a modelos cognitivos y constructivistas en su planeación ($X=4.16$, $ds=.663$), en el establecimiento de objetivos ($X=4.33$, $ds=.572$) y en el uso de estrategias didácticas ($X=4.31$, $ds=.551$); mientras que en el uso de estrategias cognitivas ($X=3.61$, $ds=.804$) y evaluación ($X=3.77$, $ds=.628$), expresaron en promedio que algunas veces lo hacen y otras no.

Los resultados indican que existe discrepancia entre la forma en la que los profesores planean la enseñanza y en la que evalúan el aprendizaje de los estudiantes. Además llama la





atención el uso moderado de estrategias cognitivas para apoyar a los alumnos en su formación integral.

De acuerdo con Estévez (2002), el empleo de estrategias cognitivas en la enseñanza influye positivamente en la construcción de aprendizaje significativo y aporta a la formación integral, por lo que es difícil concebir a la enseñanza constructivista alejada de las estrategias de pensamiento.

Sin embargo, los profesores experimentan confusiones en su práctica pedagógica, pues necesitan desprenderse del enfoque de enseñanza tradicional y enfocarse en los ritmos de cada estudiante, mientras obedecen a modelos educativos enciclopédicos para cumplir con el total de temas programado en el plan de estudios (Díaz-Barriga, 2010).

Al realizar pruebas paramétricas para contrastar hipótesis, se encontró que el tiempo dedicado a la investigación, área del conocimiento en la que imparten clases y horas en cursos de formación pedagógica son elementos significativos para diferenciar la realización de actividades de enseñanza.

Los académicos que dedican entre 6 y 10 horas a actividades de investigación refirieron mayor uso de estrategias con enfoque constructivista dentro de su plan de clase; a diferencia de los profesores que dedican más de 10 horas o menos de cinco ($F=2.667$, $sig.=.047$).

Lo anterior puede ser explicado con base en lo expuesto por Estévez y Martínez-Stack (2012), quienes reportaron en la Encuesta Nacional de Académicos que los profesores que laboran mayormente como investigadores se sienten menos optimistas en cuanto a su trabajo docente: la producción científica les aporta estímulos que han sido establecidos en las políticas de educación superior, contrario a lo que ocurre con la docencia, tarea que ha sido descuidada por privilegiar la formación de investigadores.

Sin embargo, los procesos de reflexión involucrados en el trabajo científico parecen necesarios para aportar beneficios a la actividad docente. Delors (1996) y Galván (1997) consideran que las habilidades investigativas mejoran la pedagogía y permiten contar con elementos que hacen al docente más eficaz.

Además, los hallazgos indican que los académicos que laboran en las áreas de humanidades y bellas artes ($X=4.31$, $ds=.559$) y ciencias económicas y administrativas ($X=4.28$,





ds=.633), establecen en su plan de clase estrategias más apegadas al modelo constructivista, siendo los menos constructivistas, docentes del área de ciencias biológicas y de la salud ($X=3.98$, ds=.723).

En el caso del área de ciencias económicas y administrativas, podemos hablar de un hallazgo que se diferencia de lo encontrado en el estado del arte que se revisó en los antecedentes de este estudio; lo que confirma que las tendencias pueden variar de acuerdo a cada contexto.

A pesar de que existe gran cantidad de literatura especializada en la didáctica de las ciencias biológicas y de la salud, aunado a una línea de investigación extensa sobre enfoques de enseñanza basada en problemas, los profesores de esta área refirieron menor apego a estrategias constructivistas, por lo que se recomienda realizar más estudios sobre los significados didácticos de los profesores.

Por otra parte, se encontró que los profesores que se han capacitado por menos horas en el área pedagógica refirieron poner en práctica con más frecuencia estrategias de enseñanza acordes con un enfoque constructivista ($F=3.235$, sig.=.022).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2010) y Estévez, Arreola y Valdés (2014), las innovaciones curriculares orientadas al cambio de paradigma no han tenido los efectos esperados en la práctica docente debido a que, paradójicamente, la formación pedagógica ha sido mayormente a través de transmisión de contenidos.

Es necesario que la formación docente considere la manera en la que aprenden los profesores; además de incluir espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias entre académicos (Bransford, Brown y Cocking, 1999; Latapí, 2003 y Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio, 2011).

Al realizar los análisis de conglomerados, los perfiles docentes encontrados reflejaron diferencias entre ellos. Existen dos extremos: Enseñanza cognitivo - constructivista de amplio espectro (perfil 1) y Enseñanza semitradicional (perfil 5), los tres grupos de profesores que se encuentran en el centro poseen rasgos constructivistas aunque en diferentes áreas de su práctica pedagógica (ver tabla 1).





Tabla 1. *Análisis de conglomerados y variables de estudio*

Áreas didácticas/ Perfiles docentes	1	2	3	4	5	F	Sig.
Planeación centrada en el estudiante	4.68	4.58	3.96	3.76	3.05	215.16	.000
Objetivos de enseñanza	4.74	4.70	4.17	4.12	3.25	232.83	.000
Uso de estrategias didácticas	4.70	4.52	4.12	4.14	3.61	81.36	.000
Uso de estrategias cognitivas	4.53	3.48	3.75	2.68	2.61	341.01	.000
Evaluación del aprendizaje	4.39	3.79	3.74	3.33	2.95	136.79	.000
N	141	115	140	77	56		

En cuanto a las similitudes entre los tres perfiles que se encuentran en el centro, denominados Enseñanza basada en planeación y estrategias didácticas constructivistas (perfil 2), Enseñanza con énfasis en estrategias didácticas constructivistas (perfil 3) y Enseñanza con poco uso de estrategias cognitivas (perfil 4), se encuentra que en el establecimiento de objetivos, todos refirieron en promedio un alto uso de estrategias de enseñanza con enfoque constructivista. Asimismo, en evaluación sus estrategias corresponden a enfoques constructivistas la mitad de las veces.

Díaz-Barriga (2010) argumenta que entre las funciones del profesor dentro de una institución, está la de lograr que los alumnos se apropien de una gran cantidad de contenidos disciplinares que serán evaluados a través de exámenes estandarizados; situación que pone a los docentes en una encrucijada: actuar de acuerdo a la diversidad de estilos de aprendizaje o promover la adquisición de conocimientos enciclopédicos.

Otro hallazgo importante es la relación entre perfiles docentes y métodos y técnicas de clase. En los perfiles 1 y 2, considerados los más constructivistas, es importante el porcentaje de profesores que dicen usar métodos y técnicas de enseñanza basados en transmisión de contenidos (35% en métodos y 19% en técnicas). Asimismo, en los perfiles 4 y 5, considerados menos constructivistas y más tradicionales, se identificaron porcentajes similares a los grupos antes mencionados de recurrencia a métodos y técnicas de enseñanza tradicionales (35% en métodos y 16% en técnicas).

Es posible que los docentes consideren elementos de diversas teorías para formar una práctica híbrida basada en su propia concepción de enseñanza. De acuerdo con Díaz-Barriga (2010) en ocasiones se pasa por alto que los profesores utilizan estrategias de diversa índole





para promover aprendizajes significativos. Según la autora, dichas actividades no siempre se sustentan en teorías consideradas como ideales para la educación contemporánea, ya que la difusión de las innovaciones curriculares se ha dado mayormente a través de documentos, los cuales pueden ser apropiados de manera fragmentada por parte de los académicos.

CONCLUSIONES

Retomando las aportaciones de Delval (2001), hoy en día el constructivismo es considerado por muchos como la solución a todos los problemas educativos, sin embargo aún existen confusiones en cuanto a su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muchos docentes se autoproclaman constructivistas aun cuando no tienen claras las funciones que deberían de cumplir, si se recurre a los principios de dicho modelo.

Por lo tanto, se recomienda la implementación de políticas institucionales congruentes para evitar que los docentes experimenten confusiones en cuanto a la implementación de estrategias de enseñanza. Estas reformas necesitan programas de capacitación realmente innovadores y que permitan al profesor reflexionar y compartir con otros académicos sus experiencias y necesidades pedagógicas.

Además es necesario realizar investigaciones que respondan a cuestionamientos que surgen de este estudio, relacionados con el perfil del académico ideal. Es necesario indagar si es posible lograr un equilibrio entre docencia e investigación y cómo estas actividades pueden ser complementarias.

También se sugiere que las políticas públicas consideren estímulos a la labor docente en la misma medida que a la investigación; documentando productos de enseñanza y aprendizaje para conocer qué tipo de estrategias se utilizan y dar mérito a los profesores que apoyen a los estudiantes en la construcción de competencias necesarias para la formación integral.

La profesión académica es una vía que permite el desarrollo de los ciudadanos del futuro, por lo que es indispensable darle el valor y la importancia que merece centrando la atención en sus requerimientos.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Aguerrondo, Inés (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo.

Arámburo, V. y Luna, E. (2012). La influencia de las variables extra clase en la eficacia de la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 120-139.

Arbesú, M., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A., y Gilio, M. (2011). Formación de profesores. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2011). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: UNAM/ISSUE/Plaza y Valdés Editores.

Arreola, C. (2013). Modelos de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivistas en docentes de educación superior. Tesis de maestría, Universidad de Sonora. México.

Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(1), 7-16.

Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (1999). How People Learn. Brain, Mind, Experience and School, Committee on Developments on the Science of Learning and Commission on





Behavioral and Social Sciences in Education, National Research Council, Washington, National Academy Press.

Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4), 111-126.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO/Santillana.

Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/UNIVERSIA, 1(1).

Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. México: Paidós.

Estévez, E., Arreola, C. y Valdés, A. (2014). Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(17).

Estévez, E. y Martínez-Stack, J. (2012). La actividad docente en la educación Terciaria mexicana: desde la perspectiva de sus académicos. En M. Marquina y N. Fernández (Eds.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 371-386). Argentina: UNTREF.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2).

Fichte, J. (1997). *Discursos de la nación alemana*. España: Nacional.

Galván, L. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), 51-74.

García, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.

González, N. (2013). Metodologías activas en la docencia universitaria: importancia, conocimiento y uso en opinión del profesorado. *Revista de evaluación educativa*, 2(2).

Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, learning and Instruction. *Journal of EARLI*.





- Latapí, P. (2003). *Cómo Aprenden los maestros*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Cuaderno de Discusión 6 SEP.
- Luna, E. y Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(1).
- Montero, M., Coord. (2007). *Dialogando con el constructivismo: visiones y versiones*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Reigeluth, C. y Stein, F. (1983). The elaboration theory of instruction. En Reigeluth, C. (Ed.). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, 335-379. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

