



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas  
ISSN: 1068-2341  
epaa@alperin.ca  
Arizona State University  
Estados Unidos

Estevez Nenninger, Etty Haydeé; Arreola Olivarría, Claudia Gabriela; Valdés Cuervo, Angel Alberto  
Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México  
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-19  
Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto  
y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 22 Número 17

31 de Marzo 2014

ISSN 1068-2341

---

## Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México

*Etty Haydeé Estévez Nenninger*  
Universidad de Sonora

*Claudia Gabriela Arreola Olivarría*



*Angel Alberto Valdés Cuervo*  
Instituto Tecnológico de Sonora  
México

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

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>

**Resumen:** Esta investigación se realizó con el objetivo de establecer el grado en el que profesores universitarios realizan, según su percepción, actividades acordes con un enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista y de formación integral, así como explorar relaciones significativas entre el enfoque de enseñanza expresado por el profesor y variables de tipo socio-demográfico, académico y de carrera docente. Se elaboró un cuestionario para medir la frecuencia de actividades de enseñanza propias de un enfoque cognitivo-constructivista y de formación integral (Estévez, 2002; Reigeluth, 1983, 1999). Se seleccionaron, de manera no probabilística, 250 docentes de las dos universidades públicas más importantes de Sonora, México. El análisis de los resultados se realizó con pruebas

Anovas de una vía y de medidas repetidas, post hoc y pruebas t de Student para muestras independientes. Se concluyó que los profesores encuestados desarrollan con una alta frecuencia actividades de planeación didáctica según un enfoque cognitivo-constructivista y de formación integral, sin embargo, manifiestan un nivel medio en la definición de objetivos y estrategias para enseñar a aprender. La realización de actividades con orientación cognitivo-constructivista fue mayor en las mujeres, en los docentes con contrato por asignatura, en los que cuentan con más horas de capacitación docente y en los que dedican menos tiempo a la investigación. Lo anterior implica que la práctica de actividades propias de un enfoque cognitivo-constructivista e integral es irregular en los docentes y que se encuentra afectada por variables personales, académicas y laborales.

**Palabras clave:** enfoques de enseñanza; profesor universitario; teorías cognitivo-constructivistas; México.

### **Teaching approaches of university professors in Mexico**

**Abstract:** This research aims to identify the extent to which university teacher's work intersects with a cognitive-constructivist and comprehensive teaching approach and explore meaningful relationships between teaching approach expressed by the teacher and socio-demographic, academic and teaching career variables. A questionnaire was developed to measure the frequency of teaching activities specific to cognitive-constructivist instructional approach and comprehensive training (Estevez, 2002; Reigeluth, 1983, 1999). 250 teachers of the two major state universities of Sonora, Mexico were selected in a non-probabilistic way. The analysis of the results was performed using one-way ANOVAs testing and repeated measures, and post hoc Student t test for independent samples. It was concluded that the teachers surveyed developed a high frequency on educational planning activities with cognitive-constructivist approach and comprehensive training, however, an average level was showed in the definition of objectives and strategies related with teach to learn. Finally, it was found that the activities with cognitive constructivist orientation was higher in women, in teachers enrolled in a course assignment contract, which have more hours of teacher training and those who devote less time to research. This implies that the practice of activities of a cognitive-constructivist and comprehensive teaching approach is irregular and is affected by personal, academic and labor variables.

**Keywords:** teaching approach; faculty professor; cognitive and constructivist theory; México.

### **Abordagens de ensino dos acadêmicos no México**

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo identificar o grau em que o trabalho dos acadêmicos cruza com um foco no cognitivo-construtivista de ensino e formação integral, e explorar as relações significativas entre a abordagem de ensino expressas pelo professor e variáveis sócio-demográficas, carreira acadêmica e de ensino. Foi elaborado um questionário para medir a freqüência de atividades de aprendizagem específicas para abordagem cognitivo-construtivista e formação integral (Estévez, 2002; Reigeluth, 1983, 1999). Nós selecionamos um não-probabilística de 250 professores das duas principais universidades do estado de Sonora, no México. A análise dos resultados foi realizada utilizando o teste de sentido único e ANOVAs de medidas repetidas e post hoc de teste t de Student para amostras independentes. Concluiu-se que os professores entrevistados desenvolvido com uma alta freqüência de atividades de planejamento de ensino como abordagem cognitivo-construtivista e formação integral, no entanto, mostram um nível médio na definição de objectivos e estratégias para ensinar a aprender. Finalmente, verificou-se que as atividades com orientação construtivista cognitiva foi maior em mulheres, no contrato de professores do curso, que têm mais horas de formação de professore e aqueles que dedicam menos tempo à pesquisa. Isto implica que a prática

de atividades de um professor cognitivo-construtivista e abrangente é irregular e é afetado por variáveis pessoais, acadêmicas e de trabalho.

**Palavras-chave:** abordagens para o ensino; professor universitário; teorias cognitivo-construtivistas; México.

## Introducción

"Enseñar no es transferir conocimiento,  
es crear la posibilidad de producirlo"

Paulo Freire

Conforme las crecientes necesidades de la era del conocimiento y la información continúan abriendo brechas, resulta más evidente el papel estratégico que tienen los profesores y su trabajo de enseñanza en el logro de cambios profundos en la educación superior o terciaria. Ante la complejidad de los desafíos mundiales la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2005, 2009) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 2004, 2006, 2012) han insistido sobre la necesidad de innovar en la docencia universitaria para que los docentes promuevan la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa en los estudiantes.

El paradigma de enseñanza y formación que predomina actualmente en la realidad de la educación superior es contraproducente (A. Díaz-Barriga, 2011; Guzmán, 2011; Reigeluth, 1999, 2012) respecto de la dinámica y las necesidades de la sociedad actual, caracterizada por la revolución tecnológica en las comunicaciones, por la vertiginosa expansión de la información, la globalización, la virtualidad (Murillo, 2004), la mercantilización del conocimiento y una renovación permanente de saberes (UNESCO, 2005).

Si se analizan los indicadores que fueron identificados hace más de una década para diferenciar las organizaciones de la etapa industrial de las organizaciones de la era de la información, puede constatarse que el paradigma de los sistemas actuales de enseñanza y formación universitaria, continúa respondiendo a las necesidades de la era previa, es decir, la educación se encuentra desfasada. Las organizaciones de la sociedad industrial requerían, por ejemplo, de: estandarización, organización burocrática, control centralizado, relaciones de competencia, toma de decisiones autocráticas, subordinación, conformismo y comunicaciones unidireccionales. Hoy, las organizaciones se caracterizan por: personalización, organización basada en el equipo, autonomía con responsabilidad, relaciones de cooperación, toma de decisiones compartida, iniciativa, diversidad y trabajo en redes (ANUIES, 2012; A. Díaz-Barriga, 2011; Guzmán, 2011; Reigeluth, 1999, 2012).

Esto significa que el paradigma educativo tiene que cambiar, pasando de la estandarización a la personalización con el propósito de asegurar que las necesidades de los estudiantes sean atendidas por el profesor, quien debe convertirse en un guía para ayudar a comprender "las capacidades de su inteligencia mediante un paradigma enfocado hacia el aprendizaje" (Reigeluth, 1999, p. 30). Lo anterior requiere de un desplazamiento del control y la responsabilidad del profesor hacia una iniciativa, un control y una responsabilidad compartida con el estudiante, así como de un cambio desde un aprendizaje descontextualizado a unas tareas auténticas y significativas. En síntesis, el cambio educativo descansa en que el profesor tiene que ser más 'un guía a nuestro lado' que un 'sabio en el estrado'.

Resulta paradójico que en las políticas educativas nacionales el tema de la enseñanza universitaria no haya sido abordado con la seriedad que amerita y carezca de los fundamentos que la

investigación educativa ha generado para contribuir a que las reformas educativas lleguen a buen puerto en los contextos institucionales de implementación.

Se sabe que las reformas tienen algún grado de impacto en el camino esperado cuando los significados son compartidos por los actores responsables de implementar los cambios. El éxito de las reformas e innovaciones para mejorar la calidad de la educación radica en que los docentes comprendan y acepten el sentido de los cambios (Fullan, 1982, 2007; Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 1998, 2009) y tengan las condiciones y capacidad para ser ellos los responsables de la definición de los programas, estrategias, acciones y procedimientos a desarrollar en el aula.

Durante las dos últimas décadas las políticas y reformas curriculares que se han promovido para la educación superior en América Latina tienen varias características que, desafortunadamente, hacen del horizonte un panorama poco prometedor (Carbonell, 2008). Una primera limitante es el traslape que se ha presentado de reformas curriculares con diferente orientación durante un período relativamente corto en términos del tiempo necesario para su maduración, con el agravante de que los cambios se han diseñado sin previa evaluación de impactos y resultados (Fullan, 2007). Otro aspecto relevante es que las reformas implementadas se caracterizan por enfoques de extrema centralización y de arriba-abajo (F. Díaz-Barriga, 2012), lo que implica escaso protagonismo docente y, muy importante, han faltado definiciones que permitan la innovación de la enseñanza desde una dimensión didáctica que asuma y haga partícipes los significados pedagógicos del profesor (A. Díaz-Barriga, 2011; F. Díaz-Barriga, 2010).

En el contexto de las políticas hegemónicas de calidad los profesores universitarios de México y otros países han sido testigos de, cuando menos, dos reformas que han impactado de modo diferente los modelos educativos y curriculares donde ejercen la docencia. Los estudiosos de la globalización sugieren la existencia de una ‘era de reformas educativas globales’ que tuvo su inicio a finales de la década de 1980 y que promovieron la búsqueda de modelos educativos centrados en el aprendizaje, sobre todo de habilidades y destrezas para la vida, como puede advertirse en la declaración mundial de la UNESCO de 1998 y en las propuestas de la ANUIES (2004). Poco tiempo después, al inicio del siglo XXI, fue lanzado otro tipo de reformas promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], cuyo foco de atención eran las competencias como orientación eje para la formación bajo la influencia de la globalización económica y el mundo del trabajo (A. Díaz-Barriga, 2011), precisamente cuando las universidades se encontraban en medio de los avatares propios de la implementación de los modelos de una década anterior.

Un punto común de las reformas curriculares en la era de las políticas de calidad es que buscan superar el enciclopedismo, o enseñanza centrada en contenidos, para centrarse en aprendizajes, habilidades y actitudes (primeras reformas) o competencias (segundas reformas) útiles para la vida, en los dos casos. Las primeras reformas tuvieron como referente conceptual alguna vertiente constructivista. La segundas reformas no tienen sustento claro ni único, posiblemente porque existen diferentes concepciones sobre competencias y, en repetidas ocasiones, se han presentado mezcladas de modo contradictorio en los lineamientos curriculares (A. Díaz-Barriga, 2011), dificultando su comprensión e implementación por parte de los actores en los contextos institucionales.

Estas reformas curriculares no estuvieron acompañadas del diseño e implementación de innovaciones, que son cambios puntuales cuyo núcleo de acción es el aula y descansan en la dimensión didáctica, y por tanto, en el profesor. Además los programas de formación docente que han acompañado las reformas han seguido la lógica tradicional de transmisión de conocimientos. Ambos asuntos, innovación didáctica y formación docente, son los grandes ausentes del cambio

educativo que están a la espera de construcciones colectivas en donde el profesor tiene un papel protagónico incuestionable.

Dado que las políticas para educación superior han otorgado suma importancia a la actividad de investigación y han descuidado la docencia (Canales, 2008; Luna y Arámburo, 2013), el saldo es que la mayor parte de los profesores carezcan de formación didáctica y de estímulos para la innovación. Por tanto, los profesores universitarios de México enfrentan retos complicados y abrumadores (A. Díaz-Barriga, 2005) en la pretensión de que sus actividades de enseñanza no pierdan eficacia y pertinencia social (ANUIES, 2012). Entre los retos más importantes que enfrentan los docentes se encuentran: actualizarse de modo permanente ante los avances vertiginosos de las ciencias y las tecnologías, resolver cómo adquirir formación pedagógica y mantenerse actualizados en métodos didácticos potencialmente innovadores, mantenerse dispuestos al cambio para hacer frente a las nuevas situaciones que se le presentan en el aula. Además, requieren adaptarse a las complicaciones de otras políticas relacionadas con el trabajo académico universitario: evaluación, estímulos, tutorías, cuerpos académicos y acreditación de programas docentes entre otras (Galaz et. al., 2010).

### **La investigación sobre enfoques de enseñanza y sobre variables del docente**

Los productos de investigación y de desarrollo educativo o innovación sobre la enseñanza constituyen ya un cuerpo de conocimientos que permite contar con mejores elementos para la comprensión de un fenómeno complejo y multifactorial. En este marco, a partir de la década de 1980 se han desarrollado líneas de investigación que, desde diferentes teorías y modelos, están buscando explicar y comprender cómo se produce la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas, es decir, profesores y estudiantes (Hernández y Maquilón, 2011). Al respecto pueden advertirse dos grandes vertientes de estudio, una es la de creencias sobre el aprendizaje y otra es la de concepciones o enfoques de enseñanza. La presente investigación hace referencia a las aportaciones en ésta última línea con énfasis en la perspectiva del profesor.

Varios autores han realizado revisiones sobre un gran número de estudios que identifican un cuerpo sustancial de concepciones sobre enseñanza, agrupadas por la mayoría de los investigadores en una secuencia lineal que transcurre desde el extremo de estar centradas en el estudiante hasta el polo opuesto de estar completamente centradas en el profesor (Gao y Watkins, 2002; Hernández y Maquilón, 2011).

Los autores de esta línea de investigación difieren en el número de categorías propuestas para representar los diferentes enfoques de enseñanza y aunque utilizan terminologías diferentes mantienen el mismo significado. A fin de cuentas, las categorías describen la importancia de la transmisión del conocimiento o de la construcción del estudiante para adquirir conocimientos: el protagonista es el profesor o el estudiante. Según Hernández y Maquilón (2010, p. 19) “entre estas dos concepciones extremas se ubicaría una categoría intermedia, algo menos definida pero que trataría de promover el aprendizaje, o facilitaría la comprensión, o bien ayudaría a los estudiantes a desarrollar nuevos conceptos”.

Un estudio sobre ‘buenos docentes’ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Carlos (2009) concluyó que la mayoría no tiene una sola visión de la enseñanza sino que coexisten varias, aunque la concibieron principalmente como transmisión de conocimientos. Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) mostraron que aún en los docentes que han sido considerados por parte de los estudiantes como personas que realizan ‘buenas prácticas’, se identificó la utilización de un modelo tradicional de la enseñanza centrado en el profesor y en el contenido.

Parra, Ecima, Gómez y Almenárez (2010) sostuvieron que el profesorado universitario se caracteriza por no poseer formación pedagógica, por una práctica donde predomina la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos y por una resistencia a sustituir antiguas prácticas por formas de enseñanza más innovadoras.

De Vicenzi (2009) encontró que la mayor parte de los docentes de una licenciatura en medicina desarrollan una práctica rutinaria en el aula y en sus concepciones acerca de la enseñanza incorporan elementos propios de teorías expresivas e interpretativas que distan de sus prácticas reales. Ávila, Quintero y Hernández (2010) hallaron que los docentes hacían poco uso de estrategias para estimular la construcción de conocimiento por los estudiantes, de lo cual se infiere que siguen apagados a modelos tradicionales de enseñanza.

J. Rodríguez (2005) analizó diversas investigaciones sobre los efectos que han tenido en las prácticas de enseñanza las reformas curriculares que prescriben cambios de tipo didáctico y que los profesores tienden a conservar lo que consideran funcional y muestran dificultades para aceptar el cambio y la incertidumbre.

La investigación sobre las características del profesor como variables que pudieran afectar su inclinación por determinado enfoque de enseñanza es escasa en México y constituye un campo de estudio abierto a la exploración. Pueden encontrarse antecedentes de estudios que consideran factores o variables extra clase, en la investigación que considera los resultados de las evaluaciones sobre el desempeño docente con base en cuestionarios aplicados a los estudiantes. Se han identificado algunas variables que influyen en el juicio de los estudiantes sobre el desempeño de un profesor, una es la que se refiere a las características del profesor. En este sentido, la investigación en el ámbito anglosajón ha considerado la experiencia docente, tipo de contrato, productividad en investigación y género; los resultados señalan que las profesoras son mejor evaluadas que los hombres (Arámburo y Luna, 2012). Varios autores confirman que se han encontrado diferencias asociadas a la variable de género en la evaluación que realizan los estudiantes sobre la docencia (Kogan, Schoenfeld-Tacher y Hellyer, 2010; Lungren y Rudawky, 1998).

En México es incipiente la investigación sobre las variables relacionadas con las características del profesor; los análisis más recientes para identificar diferencias entre los puntajes de evaluación de la docencia muestran la influencia significativa de las variables: experiencia docente, escolaridad del profesor, tipo de contrato y género (Arámburo y Luna, 2012).

En las universidades mexicanas es típico que existan diferentes tipos de contratos laborales. Originalmente, la contratación de docentes por asignatura se pensó como apoyo al personal de tiempo completo y como una medida para atraer hacia la docencia a profesionales exitosos. Esta situación se ha desvirtuado a través del tiempo ya que los docentes de asignatura han dejado de ser personal de apoyo y, actualmente, son los que imparten la mayor parte de la docencia de licenciatura, por lo general no tienen experiencia profesional en su campo y suelen dedicarse a la enseñanza por horas en varias universidades (Chávez, 2011). A pesar del papel que tienen los docentes por asignatura en la formación de los estudiantes de licenciatura, hay pocos estudios acerca de su desempeño en comparación con los académicos de tiempo completo, por lo que se le considera una variable relevante para ser estudiada.

Un análisis de los estudios acerca del impacto que tiene la formación de los docentes en ciencias de la educación o en pedagogía, sobre el desempeño de su trabajo de enseñanza, indica que su efecto ha sido positivo (Valdés, Urias, Carlos y Tapia, 2009). En especial se ha encontrado un efecto favorable de la formación recibida en los posgrados en educación sobre las estrategias de enseñanza de los docentes (M. Rodríguez, 2011).

Aunque se espera que las funciones de investigación y docencia se retroalimenten de manera positiva entre sí, los resultados con respecto a esta relación no han sido siempre consistentes, ya que

mientras algunos estudios han encontrado una baja o incluso ninguna relación entre ambas actividades (Marsh y Hattie, 2002), otros reportan una relación positiva (Trigwell y Shale, 2004) e incluso también se señala que el tipo de relación depende de otros factores asociados a la productividad del investigador (Cheol, 2011). En México se ha estudiado poco la relación entre la investigación y la docencia, a pesar de que es un tema de tensión la definición de las funciones de la universidad y de cuál debe ser el equilibrio idóneo entre estas tareas (Ordorika, 2006). Está pendiente indagar, entre otros aspectos importantes, cómo se ve afectado el desempeño de la tarea docente en relación con la dedicación y preferencia por la investigación.

### **Objetivos y referentes de investigación**

La investigación presentada en este artículo procura contribuir al conocimiento sobre los enfoques de enseñanza de profesores universitarios desde un abordaje teórico cognitivo-constructivista. Este trabajo tuvo como objetivos establecer el grado en que docentes de educación superior perciben que realizan actividades de enseñanza con enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista y determinar si existen relaciones significativas entre el enfoque expresado y variables del profesor de tipo socio-demográfico, académico y de carrera académica (género, tipo de contrato, máximo grado académico, capacitación en educación y tiempo dedicado a la investigación).

Se comparte la tradición de investigación que considera al profesor como sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y rutinas propias de su desarrollo profesional (Clark y Peterson, 1990). La enseñanza se concibe como una práctica que se realiza con fundamento o apoyo –consciente o no– en concepciones, valoraciones, métodos y procedimientos que el profesor pone en acción desde que inicia la planificación de las materias que tiene a su cargo, ya que al hacerlo toma decisiones sobre para qué enseñar, qué enseñar y cómo hacerlo (Estévez, 2002). En la presente investigación, al conjunto de tales consideraciones sustentadas por un profesor lo hemos identificado como enfoques de enseñanza y considerado un concepto equivalente a ‘concepciones de enseñanza’, el cual ha sido usado en la literatura para referirse a la visión o perspectiva general que tiene un profesor acerca del proceso de enseñanza (Kember, 1997).

Con los estudios fenomenográficos de Marton (1981) se sabe que la concepción o enfoque de un profesor sobre la enseñanza actúa como marco de referencia a través del cual ese profesor enfoca, interpreta e interactúa con su contexto de enseñanza. Se presume que la concepción de enseñanza de un profesor también afecta su decisión de adoptar o no determinadas estrategias de enseñanza, lo cual, en su momento, tendrá influencia sobre la calidad y los productos de aprendizaje de los estudiantes (Hernández y Maquilón, 2010, 2011; Kember y Gow, 1994; Gao y Watkins, 2002; Guzmán, 2011; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

Como consecuencia de la revolución cognitiva de principios de la década de los cincuenta, se produjo la convergencia de diversas teorías en el estudio de los procesos cognitivos y uno de sus principales acuerdos fue considerar que el aprendizaje es una actividad mental mediante la cual se alcanza la estructuración interna de conocimientos (Bruner, 1991). Estas conclusiones se hayan presentes en las posturas constructivistas de la educación (Cárdenas, 2004; Coll, 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 2002), que promueven una formación integral y consideran como clave al factor cognitivo por ser un ámbito de desarrollo en el que se ubican las capacidades directivas o meta cognitivas, las que permiten tomar control del propio aprendizaje (Estévez, 2002; Reigeluth, 2012).

El impacto educativo de la revolución cognitiva se ha producido en virtud de la traducción didáctica de los principios del aprendizaje en principios de enseñanza constructivistas, tal es el caso de la teoría de la elaboración de Reigeluth (1983, 1999, 2012) en tanto que constituye una teoría de diseño instruccional en la que se encuentran integradas las aportaciones principales de Ausubel y de

Bruner. La propuesta de Reigeluth ha sido retomada en el modelo de diseño didáctico de Estévez (2002) y ambos son referentes teóricos del presente estudio.

Interesa subrayar que la teoría de diseño educativo de Reigeluth y sus derivaciones en modelos y estrategias de enseñanza de corte constructivista, constituyen una opción para el diseño y práctica de una enseñanza orientada por un concepto de formación integral, es decir, el aprendizaje en todo su espectro (cognitivo, afectivo, ético y psicomotriz) con el propósito de que los estudiantes logren aprender a aprender (saber qué y cómo se sabe y qué falta conocer) de modo contextualizado o situado.

## Método

### Participantes

La población fue de 2,999 docentes que laboraban en las dos principales instituciones de educación superior públicas del Estado de Sonora, México: Universidad de Sonora (UNISON), que contaba con 2,064 docentes y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) con 935 docentes. Utilizando un muestreo no probabilístico se seleccionaron para participar en el estudio a 250 docentes, de los cuales 156 (62.6%) pertenecieron a la Universidad de Sonora y 94 (37.4%) al Instituto Tecnológico de Sonora. Del total 128 fueron del sexo femenino (51.2%) y 122 (48.8%) del sexo masculino.

### Instrumentos

Se elaboró una ficha de datos generales que contiene preguntas sobre variables tales como sexo, tipo de contrato (asignatura o tiempo completo), grado máximo de estudios, horas de capacitación en educación durante los últimos cinco años, horas semanales dedicadas a la investigación.

Se diseñó ex profeso para el estudio un cuestionario para medir la frecuencia con que los docentes realizan actividades de enseñanza propias de enfoques cognitivo-constructivistas. Las actividades a considerar en el instrumento se identificaron con base en los principios de la teoría de Reigeluth (1983) y el modelo de Estévez (2002). Se conformó una primera versión integrada por 47 ítems que se respondieron con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Siempre (5) hasta Nunca (1). El instrumento fue respondido durante 2012 por 250 profesores en dos modalidades alternativas: impreso (99 docentes) y en línea (151 docentes). En ambas versiones se solicitó a los docentes que ubicaran la opción que mejor representaba la frecuencia con que realizan ciertas actividades de enseñanza dentro de la universidad. Se procuró que los profesores tuvieran estímulos similares para contestar el instrumento, para lo cual se incluyó el mismo texto de invitación e instrucciones en ambas modalidades de cuestionario.

Para determinar la validez de constructo del instrumento se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de factorización de ejes principales y rotación Varimax. Se obtuvo un KMO de .90 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ( $\chi^2=2110.3$ ,  $p=.000$ ), lo cual sostiene la adecuación de los datos para el tipo de análisis realizado. Como resultado del análisis factorial se extrajeron tres factores integrados por 22 ítems que explicaron el 46.6% de la varianza total de los puntajes ( $F1=26.3\%$ ;  $F2=13.5\%$ ;  $F3=12.8\%$ ) que es aceptable para un instrumento de este tipo (Cea, 2004) (ver tabla 1). El primer factor, denominado “Estrategias para enseñar a aprender”, agrupa actividades de diverso tipo que permiten promover en los estudiantes aprendizajes significativos y meta aprendizajes (aprender a aprender). El segundo factor, nombrado “Estrategias viso-espaciales”, contiene actividades basadas en el uso de estrategias cognitivas que consisten en el

tratamiento visual de la información y son poderosas herramientas para el aprendizaje. El tercer factor, “Fundamentos de la planeación didáctica”, aglutina actividades que el docente realiza previamente a la práctica de enseñanza y que están orientadas por una perspectiva de enseñanza cognitivo-constructivista y de búsqueda de la formación integral.

Tabla 1. *Resultados del análisis factorial del cuestionario ‘Actividades de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivista’.*

Ítem	Carga factorial		
	F1	F2	F3
Enseño a los estudiantes herramientas cognitivas útiles más allá de los contenidos del curso	<b>.910</b>	.280	.206
Incluyo experiencias para aplicación del conocimiento	<b>.670</b>	.106	.301
Incorporo experiencias de aprendizaje en situaciones reales	<b>.651</b>	.054	.321
Me enfoco a la solución de problemas	<b>.621</b>	.131	.233
Comunico contenidos con apoyo en esquemas visuales	<b>.610</b>	.224	.047
Uso técnicas para que los estudiantes aprendan poco a poco	<b>.603</b>	.295	.184
Logro que los estudiante se interesen por saber cómo mejorar sus aprendizajes	<b>.590</b>	.334	.239
Propicio en clase el clima favorable para los aprendizajes	<b>.573</b>	.208	.227
Enseño con el ejemplo mostrando cómo resuelvo problemas	<b>.544</b>	.298	.130
Presento las definiciones correctas al inicio de la clase	<b>.508</b>	.236	.020
Establezco tareas para que los estudiantes valoren críticamente su aprendizaje	<b>.439</b>	.236	.253
Pido a los estudiantes que utilicen esquemas para organizar la información	.213	<b>.827</b>	.214
Uso mapas conceptuales para sintetizar lo importante	.274	<b>.728</b>	.165
Uso los mapas conceptuales de los estudiantes como medio de evaluación	.080	<b>.602</b>	.163
Presento a los estudiantes esquemas para recordar ideas principales	.233	<b>.526</b>	.108
Defino actividades que propicien una formación humanista y con sentido social	.106	.308	<b>.678</b>
Incluyo el fomento de actitudes y valores	.178	.127	<b>.663</b>
Actualizo las competencias de los estudiantes con información del contexto socio-económico	.232	.268	<b>.593</b>
Defino los niveles de aprendizaje que busco lograr	.336	.014	<b>.537</b>
Diseño con el propósito de orientar a los estudiantes en su propia construcción del conocimiento	.339	.149	<b>.514</b>
Establezco los productos que los estudiantes realizarán	.262	.045	<b>.490</b>
Identifico la contribución de mi materia al perfil del egresado	.240	.044	<b>.474</b>

Para el análisis de confiabilidad se utilizó el método de evaluación de la consistencia interna de los reactivos, la cual fue medida utilizando el Alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de .91, lo cual se considera como aceptable (ver tabla 2).

Tabla 2. *Confiabilidad por factor y global del instrumento para medir ‘Actividades de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivista’*

Factor	Alfa de Cronbach
Estrategias para enseñar a aprender	.89
Estrategias de organización para el aprendizaje	.82
Planeación didáctica	.79

## Procedimiento

Para obtener los datos, primero se solicitó la autorización de las autoridades de las instituciones donde se realizó el estudio. Después, se contactó personalmente o vía correo electrónico a los docentes para explicarles el objetivo del estudio, garantizarles la confidencialidad de la información e invitarlos a colaborar contestando el cuestionario en físico o en línea, según su preferencia.

El análisis de los datos se realizó con estadísticas univariadas tales como la Anova de una vía y de medidas repetidas, pruebas post hoc y pruebas t de Student para muestras independientes.

## Resultados

### Características de los docentes

En este subtítulo se describen en forma breve las variables de tipo sociodemográfico, académico y de carrera docente consideradas en el estudio. Los docentes contaban con un promedio de 17.1 años de experiencia enseñando en educación superior. En los últimos cinco años refirieron haber dedicado, en promedio, 27 horas por año para capacitación en ciencias de la educación. Se apreció una gran variabilidad en las horas que le dedican a la docencia oscilando de dos horas de clase a 40 horas a la semana, lo mismo sucede con la investigación, el tiempo dedicado a esta actividad oscila de cero a 40 horas a la semana. De los 250 docentes considerados en el estudio, 214 (87.6%) cuentan con estudios de posgrado, de los cuales 130 (60.7%) poseen el grado de Maestría y 84 (39.3%) el de Doctorado. En lo relativo al tipo de contrato, 89 (35.6%) son de asignatura/horas sueltas y 161 (64.4%) de tiempo completo.

### Enfoques de enseñanza

Para establecer en qué medida los docentes refieren realizar actividades orientadas por un enfoque de enseñanza de tipo cognitivo-constructivista y de formación integral, se determinó la media de las respuestas de los puntajes en el instrumento y utilizando una prueba t de Student para una misma muestra se comparó con el valor cuatro de la escala ('la mayoría de las veces') por considerarlo el indicador a partir de cual se evidencia alta frecuencia de estas actividades. Los resultados señalan que a nivel general y en el factor relativo a 'Fundamentos de la planeación didáctica' los puntajes de los docentes son significativamente mayores que el valor seleccionado de la escala, lo que implicó que realizaban con alta frecuencia actividades del enfoque cognitivo-constructivista de enseñanza; sin embargo, en los factores 'Estrategias para enseñar a aprender' y 'Estrategias viso- espaciales' los puntajes no se diferenciaron del valor indicado, lo cual permite

afirmar que presentaron un nivel medio en la realización de actividades orientadas por los enfoques antes mencionados (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultados de las comparaciones de la media por factor y global con el valor cuatro de la escala

Factor	X	t	gl	p
Estrategias para enseñar a aprender	3.87	-3.427	249	.001
Estrategias viso-espaciales	3.43	-9.125	249	.000
Fundamentos de planeación didáctica	4.19	4.242	249	.000
General	4.06	1.697	249	.091

$p \leq .05$

Para determinar si las diferencias en los puntajes de los factores fueron significativas, se utilizó una prueba Anova de medidas repetidas, la cual evidenció que existieron diferencias significativas en los puntajes de los factores ( $F=88.3$ ,  $*p=.000$ ). Posteriormente, a través de una prueba post hoc, en particular el método Bonferroni, se estableció que los puntajes del factor ‘Fundamentos de la planeación didáctica’ son significativamente mayores que los del resto, mientras que los puntajes del factor ‘Estrategias viso-espaciales’ son los menores. Esto implica que los profesores tienden a realizar con mayor frecuencia actividades de planeación con enfoque cognitivo-constructivista en comparación con las actividades que realizan para facilitar que los estudiantes aprendan a estructurar el conocimiento y aprendan a aprender.

#### Variables que diferencian a los docentes con alta y baja frecuencia de actividades con enfoque cognitivo-constructivista

Para determinar si existían diferencias significativas en la frecuencia de actividades propias del enfoque cognitivo-constructivista de acuerdo con las variables (género, tipo de contrato, grado máximo de estudios, horas de capacitación en educación en los últimos cinco años y horas semanales dedicadas a la investigación), se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes.

Con relación a las horas de capacitación en educación, el grupo de docentes fue dividido en dos: el primero se definió como de alta capacitación, ya que el promedio de horas que reportaron de actividades de este tipo eran iguales o mayores que la media del grupo (80 horas); mientras que se consideró al segundo grupo como de baja capacitación ya que su media de horas estaba por debajo de la del grupo.

En cuanto a la dedicación a la investigación también se dividió a los docentes en dos grupos: los de alta o moderada dedicación a la investigación (10 o más horas semanales de sus 40 horas de trabajo) y los de baja dedicación (menos de 10 horas semanales de su tiempo).

Se encontró que la presencia de actividades del enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista es mayor en docentes del género femenino, en quienes dedicaron menos de 10 horas semanales a la investigación, en los que estaban contratados por asignatura y en los que han recibido mayor capacitación para la docencia (ver tabla 3).

Tabla 3. Diferencias en realización de actividades con enfoque cognitivo-constructivista.

Variable		X	t	gl	p
Género	Masculino	3.82	-2.10	246	.036
	Femenino	4.24			
Tipo de contrato	Por asignatura	4.24	3.45	246	.000
	Tiempo completo	3.96			
Horas dedicadas a la investigación a la semana	Menos de 10 horas semanales	4.03	2.82	246	.000
	Más de 10 horas semanales	3.79			
Horas de capacitación en los últimos años	Menos de 80 horas	3.87	-2.94	246	.004
	Más de 80 horas	4.17			

$p \leq .05$

Con una prueba Anova de una vía se comparó la frecuencia con que los docentes con distinto nivel de estudios (Licenciatura, Maestría y Doctorado) reportaron actividades propias del enfoque cognitivo constructivista. Los resultados evidenciaron que no existieron diferencias significativas en los tres grupos en la frecuencia con que refirieron practicar las actividades antes mencionadas ( $F=2.710$ ;  $p=.069$ ).

## Discusión y Conclusiones

Este estudio buscó establecer el grado en el que docentes de educación superior realizan, desde su percepción, actividades de enseñanza orientados por un enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista y de formación integral, así como identificar relaciones entre el enfoque de enseñanza expresado y variables de tipo socio-demográfico, académico y de carrera docente.

En relación con el primer objetivo, se puede afirmar de manera general que los docentes refirieron realizar con alta frecuencia actividades propias de un enfoque cognitivo-constructivista y de formación integral al definir los fundamentos de la planeación (factor 3), es decir, consideraron diferentes fuentes del currículo (necesidades sociales, plan de estudios y nivel de conocimiento de los estudiantes), se basaron en una orientación constructivista, con sentido humanista y social que toma en cuenta las necesidades de aprendizaje y de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esto implica que en la planeación los docentes promueven de manera importante que el estudiante sea un sujeto activo durante su proceso de construcción de aprendizajes (Pérez, Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

No obstante, la presencia del enfoque de enseñanza se manifestó con diferentes matices según los factores generados en el procesamiento de los resultados. Así, la orientación asumida en la planeación decae a un nivel medio, cuando los profesores se enfrentaron a la necesidad de definir los objetivos y las estrategias de enseñanza que les permitan promover en sus estudiantes aprendizajes significativos, estratégicos y situados en contexto, así como el pensamiento crítico y la meta cognición (factores 1 y 2). Esto implica que se recurre menos a este enfoque en el momento de interacción con los estudiantes que cuando se prepara la enseñanza, lo cual coincide con lo reportado en otros estudios realizados en el contexto mexicano: los profesores recurren a actividades propias de modelos tradicionales y no tradicionales (Fernández, Roos y Mercado, 2009; Valdés y Rodríguez, 2011).

Se concluye, entonces, que los profesores encuestados comparten un discurso basado en un enfoque cognitivo-constructivista para sustentar una planeación de la enseñanza que aspira a lograr la formación integral de los estudiantes. Al mismo tiempo, a la hora de precisar aspectos cruciales para el diseño y formulación de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos y estrategias de enseñanza y evaluación), los profesores evidenciaron enfoques divergentes y combinan la realización de actividades que están en línea tanto con un enfoque cognitivo-constructivista como con perspectivas de enseñanza lejanas al enfoque mencionado.

La complejidad de esta conclusión ambivalente sugiere un análisis desde diversos ángulos. En primera instancia, hace pensar que las propuestas de enseñanza cognitivo-constructivistas han permeado el pensamiento de los profesores más allá de las contradicciones de las diferentes reformas curriculares que han impactado los contextos institucionales de los encuestados y pese a que los estímulos y las presiones sobre los académicos universitarios de México, en las últimas dos décadas, han estado dirigidos a la productividad en la actividad de investigación y alejados de la docencia (Estévez y Martínez, 2011).

Este resultado supone un cambio de mentalidad y cualquier modificación en las ideas es demasiado importante dado que implica la remoción de viejas tradiciones enraizadas en las creencias de los profesores de todos los tiempos (Steiner, 2004). Lo encontrado es congruente con el resultado de un estudio sobre creencias de profesores universitarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en el que se reportan indicios claros de coexistencia de diferentes tipos de creencias y ningún enfoque se presenta como hegemónico, lo que hace pensar en un proceso de tránsito de creencias tradicionales a creencias basadas en los nuevos paradigmas de aprendizaje (Estévez, Valdés, Arreola y Zavala, en prensa).

Los hallazgos confirman que muchos profesores se sitúan en una zona intermedia dentro de los dos grandes enfoques identificados: centrado en la enseñanza y centrado en el aprendizaje (Cañada, 2012; Carlos, 2009; Hernández & Maquilón, 2010) lo que, en última instancia, representa una combinación de prácticas de enseñanza propias de los dos enfoques. En otras investigaciones se ha descubierto que existe una disyuntiva entre las concepciones sobre docencia que tienen los profesores universitarios y la práctica educativa que profesan, ya que pueden verse a sí mismos como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero entienden su papel en la práctica como el que imparte conocimiento, transmite contenidos, ofrece apoyo al estudiante, motiva, o alguna combinación de estas opciones (Feixas, 2006).

Una segunda arista de la reflexión sobre la presencia de enfoques de enseñanza divergentes se refiere al nivel de avance en que se encuentra la teoría sobre diseño didáctico en el nuevo paradigma educativo, ya que falta aún mucho por desarrollar en el ámbito de los métodos de enseñanza y del diseño educativo en situaciones específicas (Reigeluth, 1999). Es precisamente en el espacio en el que la teoría de diseño educativo tiene más pendientes por dilucidar, donde se ubican los resultados de la presente investigación que refieren ambivalencia.

Respecto al segundo objetivo del estudio fueron identificadas relaciones significativas entre el enfoque de enseñanza cognitivo-constructivista de los profesores –medido a partir de las actividades que dicen realizar– y las variables género, tipo de contrato, capacitación en temas de educación y tiempo de dedicación a la investigación. Lo anterior implica que la práctica de actividades propias del enfoque cognitivo-constructivista es irregular en los docentes y que se encuentra afectada por variables personales, académicas y laborales.

Sobre las diferencias de género, destaca que las mujeres son las que reportan con mayor frecuencia actividades propias del enfoque cognitivo-constructivista, esto lleva a cuestionarse ¿por qué las profesoras de las dos instituciones de educación superior públicas más importantes de

Sonora se inclinan más que los varones por actividades acordes con los nuevos enfoques de enseñanza? ¿Este resultado refleja algo de lo que ocurre en otras IES del país? Preguntas complejas que motivan a continuar una búsqueda con diversos métodos. Es necesario advertir que son escasos los acercamientos realizados para identificar diferencias de género respecto de la actividad docente realizada por los académicos de México, pero todos ratifican de alguna forma el sentido aquí encontrado de la diferencia. Las conclusiones de una encuesta aplicada en el 2008 a los maestros de tiempo completo de la UNISON señalan que la mayoría de las académicas promueven métodos innovadores mediante el “aprendizaje por proyecto” y la enseñanza basada en prácticas, a diferencia de los hombres que lo hacen en mucho menor proporción (Quihui, 2009). En evaluaciones de la docencia se han presentado diferencias de género a favor de las profesoras que salieron mejor evaluadas por los estudiantes en México, a semejanza de lo que han mostrado el mismo tipo de estudios en otros países (Chen, 2011; García, 2003).

Respecto de la diferencia encontrada en función del tipo de contrato ¿por qué los maestros de asignatura mostraron ser más proclives a realizar actividades alineadas con el enfoque cognitivo-constructivista? Esta es otra variable poco investigada. Una buena pista es la que aportan Luna y Arámburo (2013), ya que en relación con la variable tipo de contratación encontraron diferencias importantes en las evaluaciones que reciben los profesores en la Universidad Autónoma de Baja California, tanto en la muestra general y con un peso estadístico importante en el área de Ciencias Administrativas y Salud, los profesores contratados por asignatura reciben de los estudiantes puntajes significativamente superiores que quienes cuentan con tiempo completo. Sobre esta aparente contradicción -se esperaría que los maestros de tiempo completo sean los más capacitados y comprometidos- una posible explicación es que, en México, los maestros por asignatura son evaluados exclusivamente por su desempeño como docentes, en cambio, los de tiempo completo son evaluados además mediante diversos programas de evaluación y estímulo económico que confieren poco peso a la calidad docente con relación a otras actividades que demandan mucho tiempo a los profesores. Tal es el caso del ‘Programa de estímulos al desempeño docente’ y del ‘Programa de Mejoramiento del Profesorado’, cuyos criterios están orientados a evaluar las actividades de enseñanza fundamentalmente de forma cuantitativa.

Otra variable que marcó diferencia refiere que los maestros que cuentan con más horas de capacitación pedagógica son los que realizan con más frecuencia actividades propias del enfoque cognitivo-constructivista. Este resultado es consistente con lo que se ha encontrado en otras investigaciones del contexto mexicano que reconocen los efectos positivos de la formación docente en la calidad de la enseñanza (Valdés, Urias, Carlos & Tapia, 2009; Rodríguez, 2011; Guzmán y Escobedo, 2006). El peso de esta conclusión se torna relativo si se toma en cuenta la coexistencia de enfoques de enseñanza encontrada en esta investigación, así como el contexto mexicano marcado por ausencia de políticas para la formación didáctica de profesores. Los profesores no han tenido los espacios adecuados para compartir sus experiencias y contribuir al conocimiento mediante la práctica de nuevos métodos, nuevas formas de evaluar y definir objetivos de enseñanza. Aun cuando los profesores estén convencidos de la explicación constructivista sobre el aprendizaje, requieren de un conocimiento didáctico que les permita hacer realidad esta explicación mediante prácticas concretas de enseñanza (García, 2003).

Por último, se encontró que mientras mayor es el tiempo dedicado a las tareas de investigación el profesor realiza con menos frecuencia actividades relacionadas con el enfoque cognitivo-constructivista e integral. Tal inclinación es explicable a la luz de que las políticas públicas sobre educación superior en México, en las últimas dos décadas, han aportado beneficios, prestigio y estímulos a quienes generan productos de investigación, no así a quienes realizan innovaciones en el campo de la docencia (Estévez y Martínez-Stack 2012). Además, dado que la productividad en

investigación supone inversión de altas cantidades de tiempo y esfuerzo y tomando en cuenta que es alta la edad promedio de los académicos de este estudio, podría ser explicable su falta de interés por la renovación de enfoques de enseñanza ya que también implica dificultades y trabajo extra.

Los hallazgos plantean la necesidad y pertinencia de profundizar en la temática utilizando la misma encuesta en otras Instituciones de Educación Superior de México, en complemento con métodos cualitativos, con el interés de conocer cuáles han sido los efectos de las tendencias de la educación superior en el pensamiento educativo de profesores y profesoras y hasta qué grado han permeado en sus actividades de enseñanza los nuevos enfoques y modelos pedagógicos y didácticos, así como las reformas curriculares de los últimos tiempos.

Ante los retos planteados por los nuevos contextos y paradigmas educativos sería conveniente equilibrar el sentido de las políticas vigentes incorporando una nueva perspectiva de formación para la docencia, en donde los profesores puedan probar en la práctica modelos y métodos de enseñanza que impacten en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las universidades.

## Referencias

- Arámburo, V., & 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.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). *Documento estratégico para la innovación de la educación superior* (2<sup>a</sup>. ed.). Distrito Federal, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. Distrito Federal, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. Distrito Federal, México: ANUIES.
- Ávila, F., Quintero, N., & Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimiento en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea3.pdf>
- Cañada, M. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista Educación*, 359, 388-412.
- Carbonell, J. (2008). Prólogo. En E. Lugo (Ed.), *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente* (pp. 9-12). Distrito Federal, México: Casa Juan Pablos, UAEM/ANUIES.
- Cárdenas, C. (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. *Sinéctica*, 24, 10-20. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24\\_acercamiento\\_al\\_origen\\_del\\_constructivismo.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_acercamiento_al_origen_del_constructivismo.pdf).
- Carlos, J. (2009). ¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 25(123), 8-26.

- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica de la investigación social* (2<sup>da</sup>. ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Chávez, G. (2011). *Los rasgos del perfil del profesor de asignatura, un ámbito de construcción reciente en la educación superior: el caso de FCA de la UNAM*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cheol, J. (2011). Teaching and research nexuses across faculty career stage, ability and affiliated discipline in a South Korean research university. *Studies in Higher Education University*, 36(4), 485-503. <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003759052>
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los 'mejores profesores' de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf).
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Teacher's thought processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 225-296). Nueva York, USA: MacMillan.
- Coll. C (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Annuario de Psicología*, 69, 153-178.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30.
- Díaz, Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Recuperado de [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/pdf\\_1](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/pdf_1)
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>.
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(3), 23-40. Recuperado de [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/pdf\\_20](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/pdf_20).
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista* (2<sup>a</sup>. ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Estévez, E., & Martínez, J. (2011) El peso de la docencia y la Investigación, desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(12). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>.
- Estévez, E., & Martínez-Stack, J. (2012). La actividad docente en la educación Terciaria mexicana: desde la perspectiva de sus académicos. En M. Marquina & N. Fernández (Eds.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 371-386). Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- Estévez, E., Valdés, A., Arreola, C. & Zavala (en prensa). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje de docentes universitarios. *Magis Revista Internacional de Educación*.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 87-118.
- Fernández, M., Roos, G. & Mercado, S. (2009). *Ánalisis de la práctica educativa a través de cuatro dimensiones: qué enseñan los maestros, cómo enseñan, qué hacen los alumnos y la estructura comunicativa*. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.

- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York, USA: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>a</sup> ed.). Nueva York, USA: Teachers College Press.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario. Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 63-70.
- García, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- Galaz, J., Martínez, J., Estévez, E., De la Cruz, A., Padilla, A., Gil-Antón, Sevilla, J. (2010). The Divergent Worlds of Teaching and Research among Mexican Faculty: Tendencies and Implications. En Research Institute for Higher Education (Ed.), *The Changing Academic Profession in International and Quantitative Perspectives: A Focus on Teaching & Research Activities* (pp. 191-211). Hiroshima: Research Institute for Higher Education.
- Gao, L., & Watkins, A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24(1), 61- 79. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/apcity/unpan011404.pdf>.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141.
- Guzmán, S., & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change* (vol. 5). Londres, United Kingdom: Kluwe.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2009). *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 23). Netherlands: Springer. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 17-25.
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
- Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, learning and Instruction. *Journal of EARLI*, 7(3), 255-275.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74. <http://dx.doi.org/10.2307/2943877>
- Kogan, L., Schoenfeld-Tacher, R., & Hellyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636. doi: 10.1080/1362517.2010.491911.
- Luna, E. & Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(1). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1098>.
- Lungren, D., & Rudawsky, D. (1998). Female and male college students' responses to negative feedback from parents and peers. *Sex Roles*, 39, 409-429. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018823126219>

- Marsh, H., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *Journal of Higher Education* 73(5), 603–41. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0047>
- Marton, F. (1981) Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00132516>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5). Recuperado de <http://redalyc.uamex.mx/pdf/628/62830502.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial 2005*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Francia: UNESCO.
- Parra, C., Ecima, I., Gómez, M., & Almenárez, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.
- Pérez, M., Mateos, N., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-94). Barcelona, España: Grao.
- Quihui, M. (2009). *Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos* (Tesis de maestría inédita), Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Reigeluth, C. (1983). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción, Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Vol. 1). Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 11(32), 1-22.
- Rodríguez, J. (2005). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Rodríguez, M. (2011). *Los egresados de la Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.: COMIE.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Barcelona, España: Ediciones Siruela.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education* 29(4), 523–36. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000236407>
- Valdés, A., & Rodríguez, J. (2011). Estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de educación media superior. En A. Jaik & A. Barraza (Eds.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp.222-239). Durango, México: REDIES.
- Valdés, A., Urías, M., Carlos, E. & Tapia, C. (2009). El docente y la calidad educativa. En J. Ochoa, S. Mortis, L. Márquez, A. Valdés & J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 165-174). Sonora, México: ITSON.

## Sobre los Autores

### **Etty Haydeé Estévez Nenninger**

Universidad de Sonora

ettyestevez@gmail.com

Profesora e investigadora de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora.

Ha realizado investigación y desarrollo educativo sobre currículo, didáctica, docencia y

académicos. Su proyecto de investigación actual trata sobre enfoques de enseñanza de

profesores universitarios y construcción de significados en contextos de reforma educativa.

### **Claudia Gabriela Arreola Olivarría**

Instituto Tecnológico de Sonora

gaarreoli@gmail.com

Profesora de Asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto

Tecnológico de Sonora. Ha realizado investigación sobre estrategias de enseñanza de docentes.

Su proyecto de investigación actual aborda las competencias didácticas y de investigación de

docentes universitarios

### **Angel Alberto Valdés Cuervo**

Instituto Tecnológico de Sonora

angel.valdes@itson.edu.mx

Profesor Investigador de la Licenciatura y Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de

Sonora. Ha realizado investigación en temas de educación superior y psicología educativa. Su

proyecto de investigación actual trata acerca de la gestión de la convivencia en escuelas de  
educación básica.

---

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 22 Número 17

31 de marzo 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCULAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

**Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),  
**Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México  
**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile  
**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España  
  
**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España  
**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile  
**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación, México  
**María Caridad García** Universidad Católica del Norte,  
Chile  
**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León,  
España  
**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México  
**Inés Dussel** DIE, Mexico  
  
**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España  
**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México  
**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México  
**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España  
**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja  
California, México  
**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones  
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios  
Avanzados, México  
**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México  
**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú  
  
**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Económicas – UNAM, México  
**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia,  
Venezuela  
**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España  
**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina  
**Paula Razquin** UNESCO, Francia  
  
**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España  
**Daniel Schugurensky** Arizona State University  
  
**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica  
Nacional, Colombia  
**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia  
**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México  
**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre  
la Universidad y la Educación, UNAM México  
**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo,  
España  
**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México  
**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España  
  
**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España  
  
**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam,  
Holanda  
  
**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

(Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España  
**JoseJoaquin Brunner** Universidad Diego Portales,

Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte,  
Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León,  
España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dusse** IFLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja  
California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones  
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios  
Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia,  
Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España  
**MonicaPini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica  
Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre  
la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo,  
España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam,  
Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia