

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UTILIZADAS POR SUS PROFESORES: EL CASO DE LA FCAYS DE LA UABC

PATRICIO HENRÍQUEZ RITCHIE
VICENTE ARÁMBURO VIZCARRA
EVANGELINA DÁVILA RIVERA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

En el marco de la evaluación docente intermedia realizada semestralmente en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se desarrolló, piloteó y aplicó un cuestionario alternativo al institucional de evaluación del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes durante el período 2016-2. El propósito principal fue explorar con mayor amplitud dos dimensiones: i) estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos y ii) evaluación del aprendizaje. Se espera ir más allá en el análisis del quehacer docente y su rol de enseñanza en el nivel educativo superior, analizando las principales estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el aula y sus formas y estrategias de evaluación del aprendizaje. El diseño de investigación es de tipo descriptivo y transversal; y la muestra quedó conformada por 738 estudiantes que evaluaron a 161 profesores de ocho programas educativos de la FCAYS. Se obtuvieron resultados puntuales en dichas dimensiones, que permitieron caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores, abonando a la discusión sobre la relación de dichas prácticas con las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

Palabras Clave: Desempeño docente, Estrategias pedagógicas, Estrategias de evaluación

INTRODUCCIÓN

En la UABC se lleva a cabo un proceso de evaluación docente desde la percepción de los estudiantes de manera semestral, enfocado principalmente en aspectos relacionados con la

planeación de clases y el manejo de contenidos por parte de los profesores. Poco se profundiza acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en su práctica pedagógica, así como en los métodos e instrumentos de evaluación del aprendizaje. Este estudio pretende aportar información respecto a estos aspectos. Se espera que la información aportada en el presente artículo sea de utilidad para investigaciones posteriores enfocadas en la comprensión de estos aspectos trascendentales de la labor docente.

Objetivo

Conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje y tipos evaluación del aprendizaje que utilizan los profesores de la FCAYS de la UABC según la percepción de los estudiantes.

Referentes teóricos

Durante los últimos 25 años se ha investigado la actividad docente desde distintos enfoques, los cuales han ido aportando elementos de gran valor para su comprensión y análisis. Al respecto, Good (1996) señaló que la tarea de explicar y organizar la historia reciente de la investigación sobre la enseñanza estaba rodeada de dificultades y obstáculos, debido al desarrollo rápido, simultáneo y desordenado de las corrientes de investigación en este campo. Cuando un paradigma de investigación está en pleno apogeo, otros están surgiendo y otros en declive, por lo que los programas de investigación sobre la enseñanza no han sido acumulativos; en lo general, su comportamiento ha sido más circular que espiral.

Por otra parte, se ha observado un debate teórico intenso en torno los criterios necesarios para ser catalogado como un *buen profesor* o *docente efectivo*. La literatura da cuenta claramente de dos posturas: por un lado, la investigación realizada en las últimas décadas predominantemente en el mundo anglosajón, orientada a construir modelos para definir las características de un buen profesor o el profesor eficaz (Schoenfeld, 1998). Por el otro, las posturas de corte constructivistas que sostienen la imposibilidad de establecer un modelo general al respecto (Coll y Solé, 2002).

El modelo anglosajón propuso los atributos generales más importantes de un buen profesor (Shulman, 1989): el dominio de su materia (conocimiento del contenido) y el conocimiento psicopedagógico (saber cómo enseñar el contenido). Por su parte, Hativa (2000) propuso que un buen docente es aquel que logra que sus estudiantes obtengan un aprendizaje profundo y significativo. En general, las investigaciones realizadas sobre maestros eficaces han identificado una serie de características comunes en los docentes que se relacionan con diversas medidas de logro en los estudiantes. Entre ellas destacan: la preparación de las clases y la organización del maestro; la claridad en el manejo de los contenidos; la capacidad para estimular el interés de los estudiantes y

propiciar su motivación; propiciar relaciones positivas con los alumnos; mantener altas expectativas de logro; y establecer un clima positivo dentro del salón de clases.

Por otra parte, la vertiente sociocultural del paradigma constructivista parte de la premisa de que la enseñanza es un proceso esencialmente social e interactivo. Desde esta perspectiva, lo importante es la búsqueda de mecanismos y procedimientos para lograr que la eficacia docente influya positivamente en el proceso educativo. Este enfoque destaca la importancia de considerar el objeto de la enseñanza y el aprendizaje (contenidos educativos) en función de la interacción entre los profesores y su actividad de enseñanza (apoyo sistemático, intencional y planificado al aprendizaje), con los alumnos y su actividad de aprendizaje, atribución de sentido y construcción de significados en torno a los contenidos (Coll y Sole 2002).

A nivel general, se puede destacar que los principales objetivos de los procesos de evaluación docente se relacionan con las dos funciones tradicionales de la evaluación educativa. Por un lado, la evaluación formativa que se orienta al mejoramiento y la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por otro lado, la evaluación sumativa cuyos fines se dirigen principalmente a las promociones y contrataciones del personal docente. El argumento teórico fundamental en el que se sustentan los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos es la complejidad y multidimensionalidad de la actividad de enseñanza. De esta manera, en el diseño de los instrumentos se deben incluir y reflejar las diferentes dimensiones que comprenden la enseñanza efectiva (Marsh, 2007).

Dichos instrumentos de evaluación exploran dimensiones asociadas al desempeño docente relacionadas con la planeación y organización de las actividades académicas, el manejo y dominio de los contenidos de su materia, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza en su práctica académica, así como la evaluación del aprendizaje. Sin embargo son pocos los estudios que profundizan sobre la orientación de sus estrategias y técnicas de enseñanza según los principales paradigmas psicológicos del aprendizaje, así como las funciones explícitas e implícitas que le asignan a la evaluación del aprendizaje, junto con los instrumentos utilizados al respecto.

Método

La FCAYS de la UABC integra ocho licenciaturas que comprenden tanto las áreas administrativas y sociales: Administración de Empresas, Contaduría, Derecho, Informática, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología. Durante todos los semestres académicos se lleva a cabo un proceso de evaluación docente intermedia desde la perspectiva de los estudiantes, el cual es interno en la FCAYS e independiente del proceso de evaluación docente implementado desde la UABC para todas sus facultades. Este artículo presenta los resultados descriptivos de dos dimensiones de evaluación docente realizada en la FCAYS en el periodo 2016-2.

Como se observa en la tabla 3.1, a nivel general 738 estudiantes contestaron el instrumento de recogida información elaborado para los propósitos del estudio. Representan cerca de un cuarto (23.9%) de la población estudiantil de la FCAYS de la UABC durante el periodo 2016-21. Por su parte, un total de 161 docentes fueron evaluados por los participantes. La licenciatura que más participantes aportó en este proceso fue Ciencias de la Educación (n=195 estudiantes; 74.2%), mientras que en Sociología participaron cerca de la totalidad de los estudiantes (n=48; 90.1%). Por su parte, los estudiantes de Administración de Empresas fueron los que más docentes evaluaron (n=39 docentes evaluados), seguidos por Derecho (n=33 docentes evaluados).

TABLA 3.1. Cantidad de participantes y docentes evaluados por licenciatura, 2016-2

LICENCIATURA	ESTUDIAN TES			DOCENTES EVALUADOS
Ciencias de la Educación	63	95	4.2	23
Administración de Empresas	97	79	5.1	39
Derecho	80	06	0.8	33
Psicología	87	3	2.1	18
Contaduría	55	9	9.4	16
Sociología	3	8	0.1	10
Ciencias de la Comunicación	65	6	3.6	9
Informática	5	2	3.2	13
TOTAL	,095	38	3.9	161

¹ Ver página de la Coordinación de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar (CSEGE) de la UABC:
<http://csege.uabc.mx/documents/10845/34287/Poblaci%C3%B3n%20Estudiantil%202016-2>

Cabe destacar que según el algoritmo propuesto por Cuesta y Herrero (2010), se trata de una muestra representativa de la población estudiantil de la FCAYS de la UABC durante el período 2016-2017. Al respecto, el algoritmo para extraer muestras representativas de población es el siguiente:

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Donde: n= tamaño de muestra estimado; N= tamaño de población (3,095); Z= Valor de z correspondiente al nivel de confianza elegido; P= frecuencia/probabilidad del factor a estudiar; y e= estimación del error máximo. Considerando un nivel de confianza del 95% (Z=1.96), una frecuencia o probabilidad del factor a estudiar del 50% (P=0.5) y una estimación de error máximo de 0.05, se estimó un tamaño de muestra mínimo de 342 estudiantes:

$$n = \frac{3095 \cdot 1.96^2 \cdot [(0.5) \cdot (0.5)]}{(3095-1)0.05^2 + 1.96^2 \cdot [(0.5) \cdot (0.5)]} = 342$$

Se elaboró e implementó un instrumento de recogida de información donde se contemplaron cuatro dimensiones: i) organización y planeación; ii) manejo/dominio de contenidos; iii) estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos (procedimientos, técnicas y recursos utilizados por el docente en su proceso de enseñanza); y iv) evaluación del aprendizaje (métodos e instrumentos de evaluación). De estas dimensiones, en la tabla 3.2 se detallan las dos últimas referidas al objetivo del presente artículo:

TABLA 3.2. Dimensiones y variables del cuestionario de evaluación del desempeño docente

DIMENSIONES	VARIABLES	ESCALA
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Estrategias y técnicas de enseñanza	Nominal
	Uso de recursos didáctico de apoyo	Nominal
	Objetivos de enseñanza	Nominal
Evaluación del aprendizaje	Establecimiento de criterios de evaluación	Nominal
	Instrumentos de evaluación utilizados	Nominal

Una vez elaborado y piloteado el instrumento de recogida de información, se procedió a su aplicación hacia finales del segundo semestre del 2016. El procedimiento implicó la selección aleatoria de salones de distintos semestres de cada licenciatura de la FCAYS. Esta selección se realizó procurando elegir por lo menos un grupo de cada semestre por carrera, de manera que quedaran representadas las perspectivas de todos los estudiantes a partir del semestre que cursaban.

Para realizar el análisis de la información recolectada a través del cuestionario de evaluación docente, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 21.0. Con la ayuda de este programa, se procedió a obtener los indicadores descriptivos básicos necesarios para el cumplimiento de los objetivos de este estudio, según la escala de medición de cada variable: distribuciones de frecuencia, indicadores de tendencia central e índices de dispersión, principalmente.

Resultados

Para conocer la dimensión asociada a la orientación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los recursos didácticos que utilizan normalmente los docentes en su práctica académica, se indagó en la manera que trabajan los contenidos con el grupo de estudiantes dentro del aula. Para esto, se propuso un ítem medido en escala nominal categórica, donde: A=exposición oral del docente, repetición/memorización de los contenidos, sin participación de los estudiantes; B=exposición oral del docente con participación activa de los estudiantes, por ejemplo a través de preguntas; C=diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes y adecuación de los contenidos; D=aprendizaje individual en base a capacidades individuales de los estudiantes; y E=aprendizaje grupal, a través de la interacción y realización de trabajos cooperativos/colaborativos. Las distribuciones de frecuencia por licenciatura se puede observar en la tabla 3.5.

A nivel general se observó que la exposición oral por parte del docente con participación activa por parte de los estudiantes fue la estrategia de trabajo de contenidos más destacada por los estudiantes (B=44.8%), seguida del fomento del aprendizaje grupal colaborativo y la promoción del trabajo colaborativo (E=33.8%). En todas las licenciaturas se destacó la misma tendencia, a excepción de la licenciatura en Ciencias de la Educación, donde se invirtió la preferencia de estrategias en favor del aprendizaje grupal, estrategia más destaca por los estudiantes (42.3%).

TABLA 3.5. Estrategias de trabajo con los contenidos por parte de los docentes, según la opinión de los estudiantes, período 2016-2

LICE NCIATURAS	A	B	C	D	E

Cien cias de la Educación	7	2.0	1	5.9		.1	1	.7	0	2.3
Admi nistración de Empresas		.5	0	6.3		.7		.7	3	9.8
Dere cho	4	6.5	9	5.9		.9		.4	9	2.4
Psic ología		2.7	3	1.8		.6		.5	0	6.4
Cont aduría		5.2	7	8.7		.2		.5		7.4
Soci ología		.7	3	7.5		.0		.0	0	8.6
Cien cias de la Comunicaci ón		0.6	3	8.2		.8		.9		6.5
Infor mática		.0		7.1		.9		.9		1.2
TOT AL	1	1.7	34	4.8	9	.6	2	.1	76	3.8

A=exposición oral del docente, repetición/memorización de los contenidos, sin participación de los estudiantes **B**=exposición oral del docente con participación activa de los estudiantes, por ejemplo a través de preguntas **C**=diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes y adecuación de los contenidos

D=aprendizaje individual en base a capacidades individuales de los estudiantes

E=aprendizaje grupal

Por su parte, se les consultó a los estudiantes acerca de los principales recursos de apoyo que utilizan los docentes para realizar sus clases, entregándoles una lista de 7 recursos (pizarra, computadora, recursos digitales, ilustraciones, organizadores gráficos, Internet, ninguno) de los cuales debían jerarquizar los 3 principales. Como se observa en la tabla 3.6, a nivel general en todas las licenciaturas aparecen recursos de apoyo similares utilizados por sus docentes, los cuales varían

desde los formatos tradicionales (pizarra) hasta los digitales (computadora y presentaciones digitales, principalmente). Estos 3 recursos aparecen ordenados indistintamente dentro de cada una de las licenciaturas que conforman la FCAYS. En algunos casos, aparece el uso de organizadores gráficos, tales como mapas conceptuales o cuadros sinópticos (segundo recurso de apoyo más utilizado por los docentes de la licenciatura en Derecho, según los estudiantes), o el uso de ilustraciones (películas, videos, documentales, imágenes, fotografías), como recursos de apoyo alternativos a la labor docente.

TABLA 3.6. Principales recursos de apoyo utilizados por los docentes para la realización de su clase, según la opinión de los estudiantes, período 2016-2

LICENCIATURAS	1er RECURSO	2do RECURSO	3do RECURSO
Ciencias de la Educación	Presentaciones digitales	Computadora	Pizarra
Administración de Empresas	Pizarra	Computadora	Presentaciones digitales
Derecho	Pizarra	Organizadores gráficos	Presentaciones digitales
Psicología	Presentaciones digitales	Computadora	Pizarra
Contaduría	Pizarra	Presentaciones digitales	Computadora
Sociología	Pizarra	Presentaciones digitales	Ilustraciones
Ciencias de la Comunicación	Pizarra	Computadora	Ilustraciones
Informática	Computadora	Pizarra	Internet

A su vez, para indagar en la opinión de los estudiantes acerca de los objetivos a los que apuntan sus docentes a través de las materias que imparten se propuso un ítem medido en escala nominal con las siguientes categorías: 1=memorizar y reforzar la retención de los contenidos de la materia; 2=asociar los conocimientos previos con los contenidos nuevos de la materia; 3=promover el aprendizaje individual, resolviendo situaciones problemáticas según las capacidades de los estudiantes; 4=contextualizar el aprendizaje en situaciones reales, relacionadas con el contexto profesional o de la comunidad local; y 5=promover el aprendizaje grupal colaborativo mediante la

comunicación entre los estudiantes. Las distribuciones de frecuencia según las opiniones de los estudiantes de cada licenciatura se pueden observar en la tabla 3.7.

A nivel general, los estudiantes de todas las licenciaturas destacaron que el propósito principal al que apuntan sus docentes es contextualizar el aprendizaje en situaciones reales (contexto profesional, comunidad local), haciendo alusión estrategias de aprendizaje situado (39.0%). Esto implica que los profesores cada vez están más preocupados por relacionar los contenidos de sus materias con problemáticas de la vida real de los estudiantes o problemáticas que enfrentarán en un eventual escenario laboral, complementando la revisión de conocimientos declarativos (conceptuales) con conocimientos procedimentales. En el caso de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, cerca de la mitad de los participantes (47.4%) destacaron este propósito como principal en la labor de enseñanza de sus docentes. Memorizar y retener los contenidos revisados aparece como el segundo objetivo principal a nivel general (19.0%), pero en el caso de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, en Administración de Empresas, en Contaduría y en Sociología, esta tendencia no se mantiene según la opinión de sus estudiantes.

TABLA 3.7. Objetivos que persiguen los docentes a través de sus estrategias de trabajo, según la opinión de los estudiantes, período 2016-2

LICE NCIATURAS	1		2		3		4		5	
Cien cias de la Educación	4	5.4	5	6.0	1	.1	4	7.4	2	4.1
Adm inistración de Empresas	3	8.4	3	8.4	5	0.0	4	5.2	0	.0
Dere cho	4	6.7		.6	0	2.2	1	4.4		.9
Psic ología	4	3.3	2	0.0		0.0	2	6.7		.3
Cont aduría		5.7	0	9.6	3	5.5	6	1.4		.8
Soci ología		2.1		7.3		.1	1	3.3		8.2
Cien cias de la		2.9		2.9		.9	2	4.3		4.3

Comunicación										
Informática		1.8		7.6		.9		2.9		.8
TOTAL	07	9.0	5	6.9	0	4.2	19	9.0	1	0.9

1=memorizar y reforzar la retención de los contenidos de la materia

2=asociar los conocimientos previos con los contenidos nuevos de la materia

3=promover el aprendizaje individual, resolviendo situaciones problemáticas según las capacidades de los estudiantes

4=contextualizar el aprendizaje en situaciones reales, relacionadas con el contexto profesional o de la comunidad local

5=promover el aprendizaje grupal colaborativo mediante la comunicación entre los estudiantes.

Para conocer la dimensión asociada a la evaluación del aprendizaje realizada por los docentes en su práctica académica, se preguntó a los estudiantes acerca de los instrumentos que normalmente utilizan al respecto. Para esto, se propuso una lista de 9 instrumentos de evaluación (exámenes orales, exámenes de opción múltiple individuales, exámenes tipo ensayo individuales y grupales, reportes de lectura, trabajos de investigación, exposiciones individuales/grupales, portafolios/carpetas de evidencia, autoevaluación), de los cuales los participantes debían jerarquizar los 3 principales. Los resultados se muestran en la tabla 3.8.

A nivel general, destacaron cuatro instrumentos de evaluación del aprendizaje mencionados por los estudiantes como los principales que utilizan los docentes en su práctica académica: exposiciones individuales/grupales, exámenes de opción múltiple individuales, trabajos de investigación y reportes de lectura. Estas preferencias aparecen en todas las licenciaturas que conforman la FACYS, ordenándose indistintamente entre cada una. Mientras en las áreas sociales se aparecen los trabajos de investigación y reportes de lectura principalmente (excepto Psicología, donde aparecen los exámenes de opción múltiple como primer instrumento más utilizado), los docentes de las áreas administrativas recurren mayormente a los exámenes de opción múltiple individuales y las exposiciones individuales/grupales.

TABLA 3.8. Principales instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados por los docentes, según la opinión de los estudiantes, período 2016-2

LICENCIATURAS	1er INSTRUMENTO	2do INSTRUMENTO	3do INSTRUMENTO
Ciencias de la Educación	Reportes de lectura	Trabajos de investigación	Exposiciones
Administración de Empresas	Opción múltiple	Exposiciones	Trabajos de investigación
Derecho	Ensayos individuales	Exposiciones	Reportes de lectura
Psicología	Opción múltiple	Exposiciones	Trabajos de investigación
Contaduría	Opción múltiple	Exposiciones	Trabajos de investigación
Sociología	Reportes de lectura	Exposiciones	Trabajos de investigación
Ciencias de la Comunicación	Trabajos de investigación	Reportes de lectura	Exposiciones
Informática	Opción múltiple	Exposiciones	Trabajos de investigación

Discusión

Los hallazgos más interesantes de este reporte del proceso de evaluación del desempeño docente de la FCAYS de la UABC tienen que ver con las dimensiones de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje. Al respecto, el más alto porcentaje (44.8%) lo arrojó la estrategia de enseñanza-aprendizaje relacionada con la exposición oral de los contenidos por parte de los docentes con participación activa de los estudiantes y mediada principalmente a través de la pizarra, presentaciones digitales y la computadora. Esto indica que cerca de la mitad de los participantes opina que los docentes mantienen el formato de clases tradicional basado en la entrega oral de los contenidos a través de una exposición dirigida por ellos, aunque fomentando la participación activa de los estudiantes. Esta tendencia alcanza su punto más alto en Sociología (67.5% de los estudiantes) y más bajo en Ciencias de la Educación (35.9%). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes (42.3%) de esta última licenciatura opinaron que sus docentes promueven el aprendizaje grupal colaborativo e implementan actividades para fomentar el trabajo cooperativo en el marco de la enseñanza de los contenidos de sus materias. Cabe destacar que a nivel general la estrategia menos

mencionada por los participantes (3.6%) remite al diagnóstico de los conocimientos previos y la adecuación de los contenidos de la materia a tal diagnóstico.

Esto resulta muy interesante pues indica que, según la opinión de los estudiantes de la FCAYS de la UABC los docentes no ponen en práctica los principios teóricos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, corriente protagónica dentro del paradigma constructivista surgido en el campo de la psicología y adoptado por el ámbito educativo. Al respecto, llama la atención que la opinión de los estudiantes destaque la ausencia de esta tendencia en sus docentes, especialmente si se considera el uso excesivo y abusivo de los conceptos constructivistas durante los últimos años y la notoria valoración que hacen de las propuestas de este paradigma tanto investigadores como docentes de todos los niveles educativos (Ducret, 2001; Camejo, 2006; Hernández Rojas, 2008; Serrano y Pons Parra, 2011). Por lo tanto, se podría aseverar que en el contexto de la FCAYS de la UABC los principios teóricos aportados por Ausubel no son implementados actualmente por sus docentes, de manera que según la opinión de los estudiantes, no ponen en práctica actividades que permitan reconocer y diagnosticar los conocimientos previos (subsunsores, en palabras de Ausubel) de sus estudiantes, para asociarlos significativamente con los nuevos contenidos que representan sus materias.

Lo anterior coincide con otro aspecto de la opinión de los estudiantes, referido a los objetivos que persiguen sus docentes a través de las estrategias de enseñanza que utilizan. Al respecto, a nivel general más de dos tercios de los estudiantes (39.0%) reafirmaron que el principal objetivo está relacionado con contextualizar el aprendizaje en situaciones relacionadas con problemáticas reales de su comunidad o con su futuro contexto profesional. Sin embargo, también destaca la segunda tendencia en la opinión de los estudiantes (19.0%) referida al fomento de la memorización y repetición de información, reforzando la repetición de los contenidos vistos en clases. En ese sentido, se infiere que persiste un fuerte componente conductista en la práctica académica de los docentes de la FCAYS de la UABC, lo cual si bien podría tratarse de un elemento subliminal, debe ser tratado con cautela a la hora de planificar las capacitaciones docentes referidas a sus prácticas de enseñanza. Esta tendencia alcanza su punto más alto en Derecho (26.7%), Psicología (23.3%) y Ciencias de la Comunicación (22.9%).

Por último, en relación con los instrumentos de evaluación del aprendizaje, los estudiantes mencionaron como principales los exámenes individuales de opción múltiple, las exposiciones grupales e individuales, junto con los reportes de lectura y trabajos de investigación. La investigación en torno a la evaluación docente y las dimensiones asociadas a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación del aprendizaje debe ser profundizada para obtener conclusiones más robustas. El presente estudio representa un primer acercamiento, de carácter descriptivo, para analizar las estrategias de enseñanza utilizada por los docentes en función de su orientación según las teorías psicológicas del aprendizaje, profundizando así el debate entre las tendencias conductistas

y constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, y dentro de esta última las distintas vertientes teóricas existentes (psicogenética, aprendizaje significativo, por descubrimiento, sociocultural, principalmente).

Referencias

- Camejo, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Entelequia*, número 1, 47-55. Disponible en: <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2006/e01a04.pdf>
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Coords.). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cuesta, M. y Herrero, F. J. (2010). Introducción al muestreo. Depto. de Psicología, Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7
- Ducret, J. (2001). Constructivismos: usos y perspectivas en educación. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 31 (2), 157-171. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>
- Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. En J. Sikula (Coords.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 617-665). New
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003
- Marsh, H. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. En R. Perry & J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-384). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Serrano González-Tejero, J.M. y Pons Parra, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/268/431>

- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching in context. Recuperado el 14 de febrero de 2017, de <http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html>.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.