

archivos analíticos de políticas educativas

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



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 85

22 de julio 2019

ISSN 1068-2341

Análisis Qualitativo en Torno al Uso de Estrategias de Enseñanza por Docentes Universitarios en Contextos de Formación de Agentes Educativos

Patricio Henríquez Ritchie



Vicente Arámburo Vizcarra

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Henríquez, P., & Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contextos de formación de agentes educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3644>

Resumen: Se presentan los resultados de un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El objetivo fue analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes universitarios formadores de agentes educativos. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 24 docentes (19 de la UCM y 5 de la UABC). Se reportan los hallazgos relacionados con la dimensión de estrategias de enseñanza: se identificaron tres subdimensiones, ocho categorías y seis sub-categorías de análisis. Se destaca la implementación de estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes y su proceso de aprendizaje (identificadas con las teorías constructivistas de generación del conocimiento), en los docentes y su acción de enseñanza (alineadas con perspectivas conductistas), junto con estrategias centradas en la naturaleza de los contenidos educativos. Se espera que estos hallazgos aporten elementos para comprender de mejor manera las estrategias que

los docentes utilizan para formar a los futuros agentes educativos, adecuándose a los perfiles cognitivos de los estudiantes y a los distintos tipos de conocimientos enseñados.

Palabras clave: Estrategias enseñanza; Estrategias de aprendizaje; evaluación

Qualitative analysis of the use of teaching strategies by university teachers in contexts of teacher training

Abstract: The results of a study conducted at the Autonomous University of Baja California (UABC) and the Complutense University of Madrid (UCM) are presented. The objective was to analyze the teaching-learning strategies and the methods of evaluation of learning that are used by university teachers who train educational agents. Semi-structured interviews were conducted with 24 teachers (19 from the UCM and 5 from the UABC). The findings related to the dimension of teaching strategies are reported: three subdimensions, eight categories and six sub-categories of analysis were identified. The implementation of teaching strategies focused on the students and their learning process (identified with the constructivist theories of knowledge generation), on the teachers and their teaching action (aligned with behavioral perspectives), together with strategies focused on the nature of educational content. It is hoped that these findings will provide elements to better understand the strategies that teachers use to train future educational agents, adapting to the cognitive profiles of students and the different types of knowledge taught.

Key words: Teaching strategies; Learning strategies; Evaluation

Análise qualitativa sobre o uso de estratégias de ensino por professores universitários em contextos de formação de agentes educacionais

Resumo: Os resultados de um estudo realizado na Universidade Autônoma de Baja California (UABC) e da Universidade Complutense de Madrid (UCM) são apresentados. O objetivo foi analisar as estratégias de ensino-aprendizagem e os métodos de avaliação da aprendizagem que são utilizados por professores universitários que treinam agentes educacionais. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 24 professores (19 da UCM e 5 da UABC). Os achados relacionados à dimensão das estratégias de ensino são relatados: três subdimensões, oito categorias e seis subcategorias de análise foram identificadas. implementação de estratégias de ensino voltados para estudantes e seu processo de aprendizagem (identificado com as teorias construtivistas da geração de conhecimento), por professores e ação docente (alinhado com a perspectiva behaviorista) destaca-se, juntamente com estratégias focalizadas natureza do conteúdo educacional. Espera-se que estes resultados fornecem insights sobre as melhores estratégias que os professores usam para treinar futuros educadores, adaptando-se os perfis cognitivos dos alunos e ensinadas diferentes tipos de conhecimento.

Palavras-chave: Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; avaliação

Introducción

La conceptualización de las estrategias de enseñanza y su implementación en contextos de formación de futuros agentes educativos es un tema de suma trascendencia en la actualidad. Por un lado, existe una amplia diversidad de perspectivas desde las cuales se definen las estrategias de enseñanza (Díaz & Hernández, 2002; Javaloyes Sáez, 2016; Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007; Ortega, Rodríguez, Mejía, López, Gutiérrez & Montes, 2014; Padilla Carmona & Gil Flores, 2008, Soriano Rodríguez, 2012), derivando en una falta de consenso y precisión en sus bases conceptuales. Por otro lado, las estrategias de enseñanza se pueden comprender a partir de los postulados teóricos provenientes de los paradigmas psicológicos del aprendizaje (Hernández Rojas, 1998), principalmente conductistas y constructivistas, las cuales permean consciente o

inconscientemente la acción de enseñanza de los docentes. Por lo tanto, su análisis comprensivo desde la percepción de los docentes universitarios es un tema de relevancia primordial en la actualidad, especialmente dentro de los procesos de formación de los agentes que intervendrán en los procesos educativos de las próximas generaciones.

En el presente artículo se analizan las percepciones de los docentes universitarios en torno a su comprensión de las estrategias de enseñanza, su uso en las prácticas educativas formales, los recursos de apoyo y los factores institucionales que subyacen a su implementación en el nivel educativo superior. Para esto, se propone un acercamiento metodológico cualitativo a los sujetos de estudio: los docentes de tiempo completo que imparten clases en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Analizamos la percepción de los docentes en torno al uso de estrategias de enseñanza en contextos de formación de futuros agentes educativos.

Referentes Teóricos

A partir de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional, Schoenfeld (1998) y Coll y Solé (2002) describieron algunos atributos involucrados: es una actividad *predefinida*, ya que su práctica se realiza en organizaciones que la condicionan y regulan; es un proceso *indeterminado*, debido a la impredecibilidad e incertidumbre de su desarrollo; tiene un carácter *multidimensional*, referido a la diversidad de elementos involucrados (alumnos, docentes, currículum, instituciones, programas, etc.); implica *simultaneidad*, ya que intervienen muchos elementos a mismo tiempo en el que se ejecuta su acción; e *inmediatez*, ya que los eventos suceden con rapidez y el docente tiene que tomar decisiones en el momento preciso; entre otros.

Considerando los atributos anteriores, cabe preguntarse: ¿Cómo se pueden definir las estrategias de enseñanza? ¿Cuáles son sus lineamientos conceptuales principales? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias de enseñanza? ¿Cuál es la percepción de los docentes universitarios al respecto?

Según Díaz y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza se deben comprender como un conjunto de procedimientos intencionales, reflexivos, conscientes y flexibles que utilizan los docentes para la promoción de aprendizajes significativos en sus estudiantes. De esta manera, dichas estrategias contemplan la implementación de ciertas técnicas (resúmenes, organizadores previos, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas) que deben utilizarse considerando cinco aspectos esenciales: i) características generales de los estudiantes, ii) tipo de conocimiento a abordar, iii) objetivos a lograr, iv) supervisión constante de los recursos estratégicos utilizados y v) contexto intersubjetivo creado con los estudiantes.

De esta conceptualización se desprende un componente fundamental para la comprensión de las estrategias de enseñanza: no se pueden definir de manera independiente y autónoma respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, hay que aseverar que las estrategias de enseñanza se deben concebir a partir de la promoción de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, conformándose un binomio inseparable.

Al respecto, Monereo et al. (2007) destacan que las estrategias de enseñanza impactan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, determinando sus formas y tipos de aprendizaje: estas últimas están directamente relacionadas con los propósitos, implícitos o explícitos, que se proponen los docentes a través del despliegue de sus estrategias de enseñanza. En otras palabras, las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes determinan las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, ya que los objetivos a los que apunta el actuar pedagógico de los primeros buscan promover determinadas formas de aprendizaje en los segundos.

Estos objetivos pueden ir desde la búsqueda de estrategias de memorización y seguimiento de instrucciones, hasta estrategias de gestión, autónoma o grupal, del aprendizaje por los estudiantes.

Además, como lo destacan Padilla Carmona y Gil Flores (2008), las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes también se ven directamente influidas por los métodos de evaluación utilizados por sus docentes. Se destaca que el modo de evaluar y las funciones (sumativas/formativas) que los docentes le asignan a la evaluación del aprendizaje condicionan las estrategias de estudio que utilizan sus alumnos, por lo que la práctica evaluativa también puede considerarse una actividad de aprendizaje: en este sentido, la evaluación debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje porque *es* aprendizaje, en cuanto a través de ella se adquieren conocimientos (Álvarez Méndez, 2001).

El presente artículo coincide con la perspectiva que comprende las estrategias de enseñanza de la mano con las estrategias de aprendizaje, ya que la actuación de los docentes en las actividades educativas busca (o debe buscar) el desarrollo de ciertos tipos de aprendizaje en sus estudiantes, lo cual se relaciona con sus percepciones y creencias pedagógicas. En ese sentido, se puede aseverar que las estrategias de enseñanza de los docentes se alinean, consciente o inconscientemente, con las teorías psicológicas del aprendizaje que guían su actuar y a las que se adscriben en su práctica académica. Así, como lo proponen Díaz y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza comprendidas desde las teorías constructivistas, por ejemplo, apuntan a desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. Por su parte, desde el conductismo también pueden identificarse ciertas estrategias de enseñanza apuntadas al condicionamiento del aprendizaje de los estudiantes mediante un mecanismo de estímulos y refuerzos manipulados por los docentes.

Sin embargo, más allá del desarrollo teórico en torno a las estrategias de enseñanza-aprendizaje vinculadas con enfoques que promueven la participación activa y protagónica de los estudiantes en los procesos educativos, la praxis dista mucho de este discurso. En efecto, como lo asevera Soriano Rodríguez (2012), a nivel de educación superior existe un predominio de clases expositivas en las que el docente transmite contenidos a sus estudiantes: en este contexto, el rol de los estudiantes remite a aprendices pasivos que dependen de las situaciones instruccionales organizadas y protagonizadas por los docentes.

A su vez, hay que destacar que más allá de los objetivos que guían el actuar pedagógico de los docentes, que definen sus estrategias de enseñanza y que fomentan ciertas estrategias de aprendizaje en sus estudiantes, existen otros factores que no deben ser soslayados en este análisis. Como lo destacan Monereo et al. (2007), las diferencias individuales entre los estudiantes, los procesos de interacción que se desarrollan entre el docente y ciertos estudiantes, la naturaleza y complejidad de los contenidos (declarativos, procedimentales y/o actitudinales), entre otros factores, determinan las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, así como también su actitud y motivación en las actividades escolares. Estos mismos aspectos son destacados por Martínez (2004), quien asevera que factores tales como las características de los estudiantes (desarrollo, conocimientos previos, factores motivacionales) o el contexto intersubjetivo (conocimiento compartido), deben ser considerados por los docentes a la hora de seleccionar sus estrategias de enseñanza.

La comprensión de las estrategias de enseñanza que utilizan actualmente los docentes en contextos de formación de futuros agentes educativos es trascendental pues entrega un panorama general acerca de cómo se están dirigiendo, coordinando, ejecutando y tutorando los procesos educativos a nivel universitario. A su vez, esto tiene repercusiones sociales insoslayables, ya que se trata de la formación de quienes intervendrán en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las futuras generaciones. Por lo tanto, se debe profundizar el conocimiento en torno a qué estrategias utilizan, cómo se están aplicando y cuál es la percepción entre los docentes del nivel educativo superior.

Método

Contexto Espacio-temporal y Participantes

La investigación consideró dos instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación de agentes educativos: i) la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FACYS), licenciatura en Ciencias de la Educación, y ii) la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Facultad de Educación. La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC se enfoca en la formación de futuros docentes, investigadores y administradores educativos. La Facultad de Educación de la UCM forma futuros docentes a través de 9 departamentos de didáctica en distintas áreas del conocimiento. A su vez, la investigación se llevó a cabo durante el período 2016-17.

Instrumentos y Procedimiento

Durante el período 2016-17, la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC tenía 6 docentes de tiempo completo y 19 docentes de asignatura que sólo cumplen funciones de docencia. De éstos, en este estudio se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 4 docentes de tiempo completo y 1 docente de asignatura. A su vez, cada departamento de didáctica de la Facultad de Educación de la UCM estaba conformado por 25 docentes de tiempo completo aproximadamente. De estos, se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 19 docentes. De esta manera, en total se incluyó una muestra intencional no probabilística de 24 docentes entre ambas instituciones universitarias, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Departamentos y participantes de la Facultad de Educación (UCM) y de la licenciatura en Ciencias de la Educación (UABC)

DEPARTAMENTOS (UCM)	PARTICIPANTES
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (CCSS)	3
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES (CCEE)	2
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA (LENGUA Y LIT)	3
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS (MAT)	2
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DIDAC)	2
TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (TEO E HISTO)	3
EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL (MUS Y CORP)	1
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)	3
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN (PSICO Y EVO)	1
SUBTOTAL	19
LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UABC)	5
TOTAL	24

Por su parte, se recurrió a la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Esta técnica se considera como una herramienta útil para la realización de estudios sociales apuntados a la exploración de los aspectos subjetivos de los participantes, tales como percepciones, valoraciones y creencias. A su vez, permite la interpretación de la realidad social, convirtiendo a los entrevistados en “interlocutores sociales” por medio de la interacción dialógica con el investigador (Robles, 2011; Vargas Jiménez, 2012).

En base a lo anterior, se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada con el propósito de guiar el diálogo con los entrevistados: se establecieron 3 dimensiones (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación del aprendizaje) y 6 subdimensiones en torno a la temática de la investigación. El presente artículo reporta los resultados de la dimensión referida a estrategias de enseñanza.

En cuanto al procedimiento, el desarrollo de la investigación se delimitó 3 fases: i) desarrollo de antecedentes y marco teórico (septiembre-octubre 2016); ii) aplicación de entrevistas en profundidad (noviembre 2016-febrero 2017); y iii) análisis y reporte de resultados (marzo-agosto 2017).

Análisis de Datos

La información recolectada se analizó a través del análisis de contenido. Esta técnica permite la interpretación de los datos a través de la creación de códigos e identificación de categorías de análisis. De esta manera, se puede comprender como un conjunto de procedimientos interpretativos de productos dialógicos (mensajes, textos, discursos) que se originan en interacciones comunicativas (Piñuel Raigada, 2002). Las etapas seguidas en el análisis fueron: i) captura de la información mediante grabaciones de audio de las entrevistas; realización de transcripciones; análisis de las percepciones y discursos de los entrevistados; identificación de categorías (clasificación conceptual de unidades temáticas cubiertas bajo un mismo tópico) y códigos (conjunto de unidades de texto que corresponden dentro de una categoría) de análisis.

Resultados

El análisis de los datos en torno a las estrategias de enseñanza desde la percepción de los docentes identificó tres subdimensiones: i) uso de estrategias de enseñanza, ii) recursos de apoyo y iii) factores institucionales. El punto de partida para entablar el intercambio de percepciones fue preguntarles a los docentes cuál es el concepto que tienen acerca de las estrategias de enseñanza. Al respecto, se observó una falta de consenso en los participantes, pues mientras algunos docentes las definen desde una perspectiva pragmática, aduciendo al conjunto de técnicas y medios que los docentes implementan para enseñar los contenidos de su materia (docente A, MIDE, UCM; docente A, UABC), otros proponen una comprensión más alineada con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (docente A, DIDAC, UCM): no se puede trazar una definición única pues su implementación está en función de los estilos de aprendizaje y de factores emocionales, inherentemente multidimensionales. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza se comprenden como procedimientos de enseñanza adaptados a dichos factores. A su vez, uno de los docentes entrevistados (docente B, UABC) propone una interpretación constructivista acerca de las estrategias de enseñanza, citando autores que establecen la relación entre estrategias de enseñanza y promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes:

... Yo diría que son los métodos, las técnicas que el profesor utiliza para intentar que los alumnos aprendan lo mejor posible...

Docente A, MIDE, UCM

... Es la utilización de los diferentes medios o formas para lograr que el estudiante aprenda los contenidos de la materia...

Docente A, UABC

... Frida y colaboradores y ahí dice que estrategia de enseñanza es un proceso ajustado para el logro de aprendizajes significativos en el estudiante. Es decir, este proceso de ayuda ajustada, que vienen enmarcada en el constructivismo dice que tu como profesor debes de desarrollar no una sino un pool de estrategias, de tal forma que detectes la necesidad de aprendizaje de cada alumno...

Docente B, UABC

... Una planificación cerrada, entonces yo pienso que en educación eso no se puede, por lo menos yo no lo puedo hacer porque hay veces que cuando llego están medio cansados o muy nerviosos, no voy a empezar yo con mi exposición teórica. Entonces cambio y entonces varío, entonces para mí un procedimiento de enseñanza son las actuaciones organizadas y planificadas, pero con una flexibilidad...

Docente A, DIDAC, UCM

Subdimensión: Uso

Se identificaron 3 categorías en torno a las estrategias de enseñanza según el centro de interés de los docentes para implementarlas: i) centradas en el estudiante (aprendizaje), ii) centradas en los contenidos y iii) centradas en el docente:

Enseñanza centrada en el estudiante (aprendizaje): según la percepción de algunos docentes, no se pueden puntualizar estrategias específicas dentro de la práctica docente, sino más bien un abanico multidimensional de estrategias dependiendo de factores pedagógicos y extra-pedagógicos asociados al aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a los aspectos pedagógicos, los docentes identifican principalmente las características cognitivas de los estudiantes, el semestre que se encuentran cursando y factores motivacionales o actitudinales. Respecto a los factores extra-pedagógicos, hacen referencia principalmente a la cantidad de estudiantes dentro del salón de clases:

Factor pedagógico: las características cognitivas de los estudiantes aparecen como uno de los principales factores pedagógicos detrás del uso de las estrategias de enseñanza de los docentes. Según la percepción de algunos, se vislumbra una asociación entre el desarrollo cognitivo de los estudiantes y el semestre que se encuentran cursando de su carrera. Así, con aquellos estudiantes de semestres más avanzados se podrían aplicar estrategias de enseñanza más participativas por parte de los alumnos, con una mayor independencia del docente y un menor peso del traspaso de contenidos a través de las clases magistrales (docente A, MIDE, UCM). Otros docentes perciben que la adaptación de las estrategias de enseñanza responde más bien a los estilos cognitivos de cada estudiante, destacando la trascendencia de las características cognitivas de los estudiantes para decidir las estrategias de enseñanza a utilizar (docente A, CCSS, UCM). Otros docentes argumentan que las estrategias de enseñanza no deben comprenderse como un proceso independiente del aprendizaje de los alumnos: son dos componentes esenciales que convergen para dar forma a los procesos educativos. Así, la selección y uso está en función de la diversidad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, dificultando la aplicación de estrategias únicas para todo el grupo (docente A, DIDAC, UCM):

... Tiene que ver primero con el curso en el que están los alumnos, que cuando he dado clases en primero utilizo más, por ejemplo, la clase magistral, las actividades muy regladas, las prácticas en las que yo dirijo. Y últimamente que estoy dando en cuarto de carrera, el modo de trabajo es súper diferente, o sea, alguna clase es magistral pero a lo mejor de las 14 semanas que hay de clases pueden ser clases presenciales puedo tener magistrales, así, 5 y el resto tienen que ver con otro tipo de técnicas en lo que ellos buscan información, en ocasiones se las doy y ellos la tienen que sintetizar, con diferentes estrategias aprendizajes cooperativo... Tienen más formación, voy más a lo participativo y si tienen menos, siento que necesito explicar más cosas y, por tanto voy más a la parte más magistral...(Docente A, MIDE, UCM)

... Depende, porque además yo nunca he creído que hay un método único, no existe desde mi punto de vista, porque lo primero que debemos de tener en cuenta es el alumnado que tenemos enfrente y hay veces que el alumnado es muy distinto. Yo a veces he dicho que teniendo dos grupos de la misma materia a veces he usado estrategias distintas, porque la respuesta de mi alumnado también ha sido diferente y creo que, vamos, es competencia nuestra como profesores intentar saber a quién tenemos enfrente, porque si no conocemos, como es el alumnado, pues mal vamos...(Docente A, CCSS, UCM)

... Yo pienso que cada situación educativa es distinta y que la enseñanza no puede estar separada del aprendizaje, con lo cual mis estrategias de enseñanza yo las concreto en la primera semana de la clase porque depende de los alumnos, depende como yo vea que los alumnos van a responder, eso por un lado...(Docente A, DIDAC, UCM)

Otros docentes hacen mención al proceso de transposición didáctica, a través del cual se propone una modificación de los conocimientos generados a través de la investigación en un campo de estudio, para ser enseñados dentro de las aulas. Según su percepción, hablar de estrategias de enseñanza implica la consideración de las características particulares de cada estudiante y la forma en que mejor comprenden los contenidos de su materia, tratándose de un proceso adaptativo (docente A, MATE, UCM; docente B, CCEE, UCM):

... Las estrategias más o menos que seguimos aquí son teorías-situaciones... Un matemático profesional se dio cuenta que los conceptos elementales no los poseía, entonces dejó la profesión, la matemática profesional, que era un matemático de muchas publicaciones, se ha dedicado a desarrollar una teoría de enseñanza de las matemáticas...(Docente A, MATE, UCM)

... Lo primero que busco es qué lenguaje tienen y entonces utilizo ese lenguaje, puede haber dos tres formas distintas, de modo que cada mensaje que doy lo tengo que repetir dos tres veces para que encaje en cada uno de ellos. Luego la decisión de qué es lo que tengo que enseñar: tengo que formarles en un mínimo de Biología... Haciéndoles ver que tienen que realizar una bajada de nivel desde aquello que yo cuento a aquello que ellos entienden, a aquello que podrán entender sus alumnos que acabara siendo eso que se llama conocimiento escolar... Redimensionamiento, la gente la llama trasposición... Es un redimensionamiento físico, verbal, conceptual etc... Ponerlo en las dimensiones de la persona, en las dimensiones armónicas de la persona...(Docente B, CCEE, UCM)

Algunos docentes mencionan su apego a las teorías constructivistas para referirse a las estrategias de enseñanza que utilizan en su práctica: aprendizaje por descubrimiento o indagación (docente A, PSICO, UCM) y aprendizaje significativo principalmente (docente E, UABC), mientras otros mencionan su rol de tutor, guía o mediador entre los contenidos educativos y el aprendizaje autónomo de los estudiantes (docente A, CCSS, UCM). A su vez, algunos docentes mencionan como referencias teóricas principales a los autores constructivistas, arguyendo que en la actualidad dicho paradigma está sustentado en las evidencias empíricas aportadas por la neurociencia (docente A, MATE, UCM):

... Yo voy por una opción de resolución de problemas, de enfrentarles a situaciones reales y prácticas y que descubran a veces y por otras apliquen el conocimiento teórico que les he podido dar, es menos conocimiento teórico y más problema, porque el conocimiento teórico lo tenemos impreso en los libros o donde sea y eso con la democratización del acceso de la información con eso de las TIC pues lo tiene quien sea, por tanto yo no soy el poseedor de la verdad o del conocimiento...(Docente A, PSICO, UCM)

... La forma en que yo como docente puedo hacer ese vínculo entre el alumno, la información y todo ese proceso incluido en el ambiente de aprendizaje que tengo que generar... Para que se pueda llevar un aprendizaje más vivencial y significativo, que le vea una utilidad a lo que en realidad estamos viendo, que no nomas se quede en teoría, aplicarlo...(Docente E, UABC)

... Fundamentalmente y ahora por mi cuenta me dedico todo a neurociencia: estoy trabajando, muchísimo, estoy leyendo todo sobre las estructuras neuronales que sustentan a la matemática, con las que nacemos sobre todo y como van evolucionando y luego pues podemos seguir a Bruner, a Ausubel... Mis dos ídolos son Piaget y Vigotsky por supuesto y a partir de ahí vamos a extendernos sobre lo que ha evolucionado en conceptos pedagógicos, que por cierto coincide mucho lo que era la enseñanza basándose un poquito en la neurociencia. Es la misma que la anterior, lo que pasa es que lo que antes era especulativo ahora es empírico, ahora tenemos datos de los mecanismos del funcionamiento de la cabeza por resonancia magnética funcionales, por resonancias de difusión...(Docente A, MATE, UCM)

... Yo siempre he comenzado las clases con detección de ideas previas, no se llamaba así cuando yo empecé a trabajar, porque esto es una formulación que se ha hecho más tarde, pero yo siempre he partido de la base de preguntar qué esperaban de esa materia, qué sabían, porque hay que ver las expectativas que tiene el alumnado y tener en cuenta qué conoce de aquello porque si no difícilmente podemos avanzar si no tenemos un diagnóstico previo...(Docente A, CCSS, UCM)

Finalmente, otro de los docentes entrevistados hace referencia a uno de los 3 requisitos que propone Ausubel para lograr un aprendizaje significativo: la motivación de los estudiantes a aprender significativamente (docente B, DIDAC, UCM). Al respecto, otro docente asevera que pese al enfoque constructivista con que guía su labor docente, se enfrenta a dificultades para su implementación exitosa debido a la tendencia de los estudiantes a recibir pasivamente y retener memorísticamente los contenidos educativos (docente C, LENGUA Y LIT, UCM):

... Parto de que sólo aprende el que quiere, no soy el causante del aprendizaje, cada uno tiene que construir su propio aprendizaje, yo les doy los recursos, sobre todo bibliográficos, tienen que leer una serie de artículos y tienen que leer como mínimo dos libros por grupo, no van a clase a tomar apuntes, es la idea que yo quiero llevar a cabo y la llevo... La clase no es tiempo de dar y apuntar, sino de aprender... Comienzo hablando yo, hasta crear un ambiente, un clima de aprendizaje. Previo a eso hay una premisa: que antes de enseñar y antes de aprender, hay que crear el ambiente de aprendizaje, donde me conozcan ellos y yo los conozca a ellos...(Docente B, DIDAC, UCM)

... No quiero que el alumno repita cosas que yo he dicho de memoria, parece demencial, no me gusta nada que aprendan las cosas de memoria, mi experiencia al menos ha sido que no me valió de nada. Sin embargo sigo viendo eso, sigo viendo que la gente no toma nota, hay gente que escribir lo que se dice le ayuda a retener o aprende, muchas veces los alumnos no toman notas, están viendo presentaciones y es como si no les interesara nada... Veo un poco como de carencia de ganas de aprender y siguen con la idea esta de que tiene que memorizar, no integran y se ve porque no están integrando, a veces trato que hagamos proyectos memorables, que para ellos sean significativos por alguna razón... El problema que hay muchas veces es que tienen una tendencia al plagio en cuanto te descuidas... Les falta la escritura académica, saber redactar, sintetizar, presentar un trabajo bien presentado...(Docente C, LENGUA Y LIT, UCM)

Factor extra-pedagógico: la percepción general de los docentes identifica la cantidad de estudiantes dentro del aula como un factor determinante de las estrategias de enseñanza. Esto va más allá de aspectos propiamente pedagógicos pues considera la magnitud del grupo de estudiantes, independiente de sus aspectos cognitivos o motivacionales. Así, cuando los docentes se enfrentan a grupos más numerosos, se ven exhortados a recurrir a la transmisión de contenidos por medio de técnicas expositivas unidireccionales (clase magistral), mientras que un menor número de estudiantes dentro del aula les permite fomentar el trabajo participativo protagonizado por los alumnos (docente A, MIDE, UCM; docente B, MIDE, UCM):

...La cantidad de alumnos que tenemos es muy variable, por ejemplo yo tengo en el grupo M1, tengo 92 alumnos, entonces claro con 92 alumnos muy difícil hacer cualquier cosa que no sea lecciones magistrales y los métodos tradicionales... Procuro siempre controlar muy bien en grupos muy grandes en concreto aquí, un problema muy importante es que todos los alumnos sigan realmente la explicación, que no se pierdan, cuando tu estas explicando a un grupo muy grande es muy fácil que te entiendan 3 ó 4 ó 5 ó la mitad y la otra mitad se pierda, a mí eso nunca me ha dejado satisfecho... Mis lecciones son magistrales en sentido de que soy yo quien pasa la información ... Con 30 alumnos ya no es una necesidad estar continuamente en tensión con ellos para que estén atentos y no se pierdan... Sí, con 30 alumnos es mucho más fácil, la estrategia cambia muchísimo porque son ellos los que tienen que hacer ya el ejercicio no soy yo quien tiene que estar explicando algo... Es que la interacción es muchísimo más directa, totalmente cambia. (Docente B, MIDE, UCM)

... Yo reconozco que a veces tiendo a dar lecciones magistrales porque siento son muchos alumnos en clase y que la misma materia trabajarla de otra manera sería

inviabile para mí como única docente en el aula, si tuviera ayudantes probablemente idearía también otro tipo de cuestiones complementarias, pero no me veo con capacidad por la cantidad de alumnos que tengo en el aula en ocasiones, no siempre, pues en primero son ciento y algo, a veces son noventa y en cuarto sin embargo no, tengo sesenta alumnos, y treinta por la tarde, ya es un número muy razonable para hacer otras cosas... (Docente A, MIDE, UCM)

... Este semestre fue el primero en que me toco tener un grupo de educación como de 20 alumnos y uno de 55, entonces el detalle con el que revisas un grupo al otro es muy tremendo. De hecho, un alumno de los 20 alumnos me preguntó: "oiga profe me puso una calificación tal...", sí y fue por esto, por esto y por esto, y lo tengo fresco. Pero los de 55 si alguno me pregunta digo: déjame ver en la plataforma que pasó...(Docente B, UABC)

Enseñanza centrada en los contenidos: otros docentes enfocan sus estrategias de enseñanza a partir de los contenidos relacionados con las materias que imparten. En este caso, el foco de atención está puesto en dos aspectos: i) la naturaleza de los contenidos enseñados y ii) el tipo de materia enseñada:

Naturaleza del conocimiento enseñado: según la percepción de algunos docentes, las estrategias se determina según en enfoque declarativo o procedimental de los contenidos. Los conocimientos procedimentales se comprenden más afines al uso de estrategias centradas en la participación, protagonismo y trabajo grupal de los estudiantes. Sin embargo, otros docentes destacan la existencia de un acento marcadamente tradicional apuntado a la entrega de conocimientos declarativos y, por lo tanto, una tendencia hacia la exposición transmisiva de contenidos (docente B, MIDE, UCM; docente A, UABC; docente A, MATE, UCM):

... Los alumnos realmente aprenden cosas, pero no aprenden a hacer cosas, no aprenden a hablar en público. Un maestro tiene que saber gestionar una clase, en raptar la atención de los alumnos, un maestro debe de saber entusiasmar a los alumnos. Bueno, eso no se enseña y se supone cómo debes de aprender eso, se queda en conocimiento declarativo... Tiene mucho que ver con la tradición española, aquí es muy literario, muy declarativo, de reproducción de conocimiento... (Docente B, MIDE, UCM)

... Se varía dependiendo de la naturaleza del contenido... Por ejemplo que conozcan las diferentes escalas de nivel de medición de investigación, yo las explico, les doy ejemplos, etc. Después les pido que en equipo se reúnan, discutan y pongan ejemplos también de las diferentes escalas, para que tengan claro los diferentes escalas de medición o cuando son otros conceptos de variables dependiente/ independiente que pongan ejemplos y lo discutan por equipos... (Docente A, UABC)

... Tenemos dos tipos de clases: una es teórica, la cual es fundamental clase magistral pero con participación de alumnos constantemente preguntando. Y luego la parte práctica, en grupos de seis en mesas, en las que se les propone una tarea y voy pasando por las mesas, revisando lo que van haciendo y al final de cada clase me deben entregar un folio con el resumen de lo que han hecho en la clase por mesas, que voy almacenando a lo largo del curso... (Docente A, MATE, UCM)

Tipo de materia enseñada: en concordancia con lo anterior, otros docentes aseveran que el tipo de materia también es un factor determinante en la elección y uso de ciertas estrategias didácticas. Según su percepción, existen materias prácticas, en las cuales las estrategias de enseñanza promueven un mayor protagonismo de la actividad de los estudiantes a través de exposiciones y trabajos de investigación; y materias teóricas, en las que los docentes utilizan estrategias didácticas más expositivas, en las cuales ellos toman un mayor control para la entrega/transmisión de contenidos (docente A, MIDE, UCM; UABC:A, UABC:B):

... En función de la materia... La verdad es que si está muy enfocada a la práctica la materia actual, la que doy, porque les enseñamos a trabajar, porque además la comparto con otra compañera, les enseñamos a hacer diagnóstico en el fondo, entonces claro es una parte en la cual ellos deciden la especialidad en la que ellos quieren trabajar, porque no es lo mismo hacer diagnósticos en pedagogía laboral que en pedagogía escolar, entonces les permitimos tener libertad en ese sentido... Si yo me centrara en la materia de cuarto te diría que ellos tienen más peso que yo, quiero decir en su aprendizaje, creo que ellos, si tuviera que dar porcentaje a lo mejor ellos tienen un 70% y yo en el 30, participativa más bien de ellos... (Docente A, MIDE, UCM)

... En las materias prácticas, la primera parte del curso se trabaja desde mapas, formatos de reporte de lectura, es como si hicieras una lectura dirigida, guiada, porque les estructuro cómo hacer el formato, les pido ensayos, les pido mapas conceptuales o cualquier ... (Docente B, UABC)

... La segunda parte de la materia que es de carácter didáctico, por lo tanto práctica, entonces es un planteamiento muy distinto, yo hago planteamientos sobre la didáctica, cómo acometer la lengua, cómo acometer la enseñanza del vocabulario, cómo acometer el desarrollo de las capacidades metalingüísticas, por ponerte algún ejemplo... (Docente A, LENGUA Y LIT, UCM)

Enseñanza centrada en el docente: otros docentes destacan que las estrategias de enseñanza se enfocan principalmente en su función de transmisión de contenidos educativos a través de la exposición bajo el formato de clases tradicional. En este caso, se centran en la actividad del docente y se comprende desde la transmisión de conocimientos, identificándose dos subcategorías de análisis: i) enseñanza como un acto de transmisión de información mediante la clase magistral y ii) transmisión de los contenidos educativos por medio de la exposición participativa e intervención activa de los estudiantes:

Expositiva y transmisiva: desde la percepción de algunos docentes, la exposición y transmisión unidireccional es la estrategia más idónea para la enseñanza de los conocimientos asociados a las materias que imparten. Aquí, la significación de los docentes se bifurca en dos caminos: i) recurrir a la clase magistral por el elevado número de estudiantes dentro de salón de clases; y ii) en función de los objetivos que persigue desde su rol como docente: transmitir y lograr la comprensión de los contenidos enseñados (docente B, MIDE, UCM; docente A, MUS Y CORP, UCM). Dentro de esta perspectiva, un factor importante es el tipo de enseñanza que reciben los estudiantes en sus niveles educativos previos. Por lo tanto, se dificultaría la implementación de estrategias de enseñanza más centradas en los estudiantes, fundamentadas en las vertientes constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje (docente C, MIDE, UCM). En esta misma línea, otro docente menciona la naturaleza propia del proceso de aprendizaje, inherentemente individual,

para fundamentar el uso de la exposición de contenidos como estrategia de enseñanza principal (docente A, TEO E HIST, UCM):

... Tiene que ver un poco con mi estilo docente, más que con ajustes, que permanece constante, con una cierta independencia del nivel y las características del grupo y las características de la asignatura. Utilizo la lección magistral, o sea el método tradicional, medieval, el uso de comunicación unidireccional con apoyo más o menos logrado de nuevas tecnologías... Si estamos hablando de las clases de grado habitualmente puedo emplear hasta el 50% de tiempo de clase utilizando esta estrategia básica de lección magistral... O sea, yo soy la protagonista durante ese segmento, pero diseño pequeñas actividades que están ligadas a mi lección magistral... En primero de grado justo llegan de la educación secundaria, la educación secundaria española tiene un esquema docente extremadamente tradicional... Yo creo que esos estudiantes realmente no están preparados para llegar acá y encontrarse con una metodología constructivista participativa... (Docente C, MIDE, UCM)

... Para mí un alumno tiene que entender perfectamente cuál es la naturaleza, la estructura del trabajo científico... Tienen que empezar a partir de una teoría, un constructo previo y a partir de ahí uno se encuentra con un problema y tiene que formular hipótesis para resolverlo. Para mí la idea es que tienen que entender bien ese proceso... (Docente B, MIDE, UCM)

... La estrategia de enseñanza son los recursos del docente para transmitir los conocimientos que quiere impartir a su alumnado. Es decir, estrategias, estilo docente, metodología, etc. Todo estaría dentro de un mismo ámbito, que tendría que ver fundamentalmente cómo hacemos lo que queremos hacer, qué recursos utilizamos en el aula y cómo utilizamos además esos recursos para transmitir lo que queremos transmitir... (Docente A, MUS Y CORP, UCM)

... Uno aprende individualmente, nadie aprende por uno. Por lo tanto, cuando escucha un buen discurso del docente o una buena clase expositiva, también puede aprender mucho, darse cuenta e incorporar nuevos conceptos desconocidos. En este sentido, al escuchar una buena exposición, los estudiantes también están activos desde un punto de vista cognitivo, pues están atentos al discurso del docente y aprendiendo nuevos conocimientos... (Docente A, TEO E HIST, UCM)

Expositiva participativa: a su vez, gran parte de los docentes entrevistados recurren a la transmisión de contenidos por medio de exposiciones que promueven la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la clase a través de preguntas, intercambio de puntos de vista y uso de ejemplos (docente B, TEO E HIST, UCM). Por lo tanto, disminuye el protagonismo del docente y aumenta la participación de los estudiantes, aunque el foco principal sigue siendo la actividad de enseñanza del docente (docente D, UABC; docente B, CCEE, UCM; docente B, CCSS, UCM; docente A, LENGUA Y LIT, UCM):

... Hacemos unas exposiciones de los contenidos y hacemos una retroalimentación... Primero, siempre es expositiva ya sea por el maestro o por los alumnos y siempre se retroalimentan con preguntas al final de la clase, un poquito como el cuestionamiento socrático, eso si lo aplico en todas las materias... (Docente D, UABC)

... Me interesa la participación, fomentar la participación, eso no depende de mí, eso depende del estudiante, si se pudiera se haría, pero todo lo que sea fomentar la participación de forma artificiosa lo único que conduce es a otro artificio. Así que no me preocupo de ello y procuro que vean que saben más de lo que creen, porque casi todo lo han estudiado ya, mayor-menor profundidad, pero saben muchísimo, han estudiado mucho y procurar que se sientan seguros de aquello que saben... Manera expositiva... (Docente B, CCEE, UCM)

... Pues la expositiva es importante como forma de centrar el tema, los problemas que se van a analizar y explicación de algunas cuestiones que me parece que exigen una formulación verbal para después entrar a trabajarla más detenidamente o parcialmente o algunos de los aspectos que lleva asociados con fuentes documentales, pero la interacción es muy importante, la interacción se consigue a través de la pregunta-respuesta, invitación a lectura de imágenes invitación a reflexión sobre textos de literatura u de otro tipo... (Docente B, CCSS, UCM)

... La primera parte de la asignatura la estrategia de enseñanza es la exposición en el aula, ahora bien yo no entiendo a la exposición como un monologo... Entonces estoy continuamente dándoles la palabra para que ellos hablen de su conocimiento, su experiencia, su visión... Se trata de despertar en ellos el interés, la curiosidad con muchísimos ejemplos, es una exposición mía con una ayudada Power Point... No es propiamente una lección magistral o una conferencia... Dejándoles que intervengan pidiéndoles que intervengan... (Docente A, LENGUA Y LIT, UCM)

Subdimensión: Recursos/Medios de Apoyo

Dentro de esta subdimensión se identificaron 3 categorías de análisis: i) apoyo TIC, ii) invitados especialistas y iii) medios tradicionales:

Apoyo TIC: desde la percepción de gran parte de los docentes, el uso de las TIC representa una categoría trascendental dentro de los recursos/medios de apoyo a la labor docente. En efecto, se mencionan el apoyo en plataformas virtuales para gestionar cursos o ambientes virtuales de aprendizaje (Moodle y Blackboard), el uso de presentaciones digitales o videos para complementar la exposición de contenidos (Power Point, Prezi), y el apoyo en documentos electrónicos (PDF), entre otros (docente A, UABC; docente D, UABC; Docente A, MIDE, UCM; docente C, MIDE, UCM; docente A, TEO E HIST, UCM):

... La primera es plataforma Blackboard, en todas las materias. Los exámenes se hacen en plataforma, los ensayos se hicieron a través de un Wiki y de Google Docs. El Wiki era para chatear, qué fuentes estaban encontrando; el Google Docs era para la participación, quién aportaba qué... (Docente A, UABC)

... Cualquier explicación que hago verbal la suelo apoyar siempre de Power Point de apoyo de proyección, siempre, aunque sea una explicación básica, del trabajo tiene que ser de esta manera o el contenido de la asignatura tiene que ser así... Para subir utilizamos una plataforma virtual que nos proporciona la Universidad Complutense, que aquí le llamamos el campus virtual, es una plataforma de Moodle, será como cualquier plataforma de intercambio de actividades... Luego todas las presentaciones

las subo y todas las actividades también, todo lo que tienen que hacer también...
(Docente A, MIDE, UCM)

... Utilizamos la plataforma Blackboard, entonces ellos envían a la plataforma algún reporte de lectura o mapa conceptual o alguna actividad que se les diga ahí que tienen que realizar, luego más o menos como a la mitad hacemos foros para reforzar los conceptos principales... (Docente D, UABC)

... Los estudiantes tienen un guion de contenidos que generalmente es lo que yo estoy proyectando y para ellos es la referencia de mi discurso, toman alguna nota. Ellos leen la presentación o los guiones de contenido, los tienen siempre por adelantado, ellos vienen con ese material habitualmente impreso o algunos ya en los últimos años también en formato digital, un PDF que permite anotaciones y sobre ese guion de contenidos toman algunas notas concretas, pero no están escribiendo...
(Docente C, MIDE, UCM)

... Yo pongo por ejemplo muchos trozos de películas, trozos pequeños de 5-10 minutos, analizo escenas o bien descubrir qué es la educación, condicionamiento... También uso el Power Point, pero lo uso básicamente como especie de guion, no con mucho texto, más bien poco... (Docente A, TEO E HIST, UCM)

No obstante lo anterior, desde la percepción de algunos docentes hay que mirar esta situación con cautela y sigilo. Al respecto, algunos destacan que pese al uso masivo y generalizado de recursos TIC como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se observan una serie de peligros que acechan a los estudiantes ante el uso indiscriminado de Internet como fuente de información: la confiabilidad de las fuentes y el desconocimiento de la autoría de la información consultada y utilizada, representan los mayores peligros en torno al manejo de recursos bibliográficos obtenidos desde la Red por parte de los estudiantes (DOCENTE A, LENGUA Y LIT, UCM). Por su parte, uno de los docentes entrevistados destaca una mirada peyorativa en torno a al uso de TIC como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje: en su caso, asevera que su uso sólo lo restringe al apoyo en la entrega (proyección) de contenidos a través de presentaciones en Power Point, mas no para la generación de significados y comprensión de los contenidos de su materia. Según su percepción, la simulación de situaciones problemáticas por medio de las TIC (ejemplifica el caso de la unidad temática propiedades de las circunferencias, en matemáticas) se aleja de la realidad de los sujetos, lo cual se traduce en interpretaciones erróneas de los conceptos que intenta enseñar con el apoyo de estos recursos tecnológicos (docente A, MATE, UCM):

... Les invito a que lean porque me parece que la cultura libresca se está perdiendo demasiado con el Internet, no tienen filtros, ellos entran en Internet y no saben de quién, quién es el autor, de quién están leyendo y les preguntas de dónde sacaste esto y ellos contestan del Internet como si fuera Dios, ya más que santo... (DOCENTE A, LENGUA Y LIT, UCM)

... Yo era un fanático de las TIC pero poco a poco estoy yendo hacia atrás porque me he dado cuenta que la formación que dan está muy alejada de la realidad: me ha ocurrido que he estado trabajando con alumnos largo tiempo con pantallas de ordenador sobre propiedades de circunferencias, por ejemplo, y luego poner un punto en el suelo con una pegatina y decir pintar puntos a un metro de distancia. Ya estás, llegaron a cuarenta puntos y no se dieron cuenta que estaban haciendo una circunferencia, no pude haber

manejado ampliamente el concepto en la pantalla del ordenador. Entonces digamos me di cuenta y estoy retrayendo muchísimo las TIC porque creo que las estructuras psicológicas como tal son completamente distintas a las que se estructuran según el mundo real, según el mundo tal cual lo interpretamos, justo como real... (DOCENTE A, MATE, UCM)

Invitados especialistas: remite a la participación de personas especializadas en determinadas áreas del conocimiento dentro del salón de clases para apoyar la revisión de contenidos. Estos invitados, dada su especialidad, representan un valioso apoyo en la revisión y análisis de los contenidos revisados en clases, por lo tanto, significan un apoyo insoslayable a la acción de enseñanza de los docentes, en conjunto con otros recursos o medios (docente A, MIDE, UCM; LENGUA Y LIT.)

... Cualquier tema que trato también siempre invito a alguien porque en esta clase invitamos a profesionales que están haciendo diagnósticos en diferentes ámbitos nos vienen a contar su trabajo, en cada unidad temática hay invitados, normalmente estamos entre cuatro y cinco invitados en el curso, entonces a todos les pido permiso y les pido además el material para que ellos lo tengan, de lo que utilizan en la exposición ... (Docente A, MIDE, UCM)

... Darles una pequeña guía, otras veces, darles algo de bibliografía o decirles donde pueden viendo algo, muchas veces si es un proyecto y normalmente suele a haber un tipo de proyecto en clases, que venga un experto en la materia a que les muestre algo, invitados, gente que sea muy buena haciendo eso y entonces que les dé unos modelos, que les dé algunas ideas, para que puedan ser creativos... (Docente C, LENGUA Y LIT, UCM)

Medios tradicionales: por último, el uso de medios de apoyo tradicionales, tales como documentos impresos o pizarra (docente C, TEO E HIST, UCM; docente E, UABC; DIDAC), también aparece en dentro de los recursos que actualmente utilizan los docentes. A su vez, dada la naturaleza del conocimiento enseñado, algunos docentes manifiestan la idoneidad de fomentar la manipulación de objetos para complementar la revisión conceptual de los contenidos de su materia: reconstrucción de las células y sus partes con materiales reciclables, por ejemplo, como actividad paralela a la revisión de contenidos con apoyo de lecturas y de TIC; o modelos de fracciones, magnitudes o geometría, en el caso de las matemáticas, por ejemplo (docente B, CCEE, UCM; docente B, MATE, UCM):

... A mí me gusta mucho la pizarra, porque a mí me gusta dibujar, porque tengo una mente muy estética y he llevado unos años de arquitectura... (Docente C, TEO E HIST, UCM)

... Si, bueno, a ver: yo utilizo bastantes recursos, me gusta que tengan modelos de fracciones, tiras de fracciones alargadas... Fracciones con sectores, que tomen partes de un todo, utilicen contadores. Entonces me gustan mucho los materiales manipulativos, he utilizado también en clase a veces una cámara de documentos para poder mostrar al gran grupo materiales y luego vamos al taller y tocamos bastante dentro de las dificultades de un grupo muy grande... (Docente B, MATE, UCM)

... Imágenes, más enredar con objetos bilógicos, los que sean accesibles directamente en la mano, sino pues en general imágenes y los instrumentos, recursos,

el ordenador, el teléfono móvil, la tableta y decirles que cojan libros y busquen imágenes en los libros. Incluso ahora, ya cuando estoy terminando mi profesión, les pido que hagan cosas como ésta a la que llaman, se llaman recortables y que vayan montándolos de modo que se hagan una idea de un instrumento que podrán utilizar ellos en su día y que además tiene bastante efecto y agrada bastante tanto a los alumnos que pasan de usar el ordenador, computadora, al antiguo artesanal, las tijeras, el papel, volumen, materiales mucho más adecuadas, más fáciles de trabajar... (Docente B, CCEE, UCM)

... Mi apoyo base es el pizarrón y los plumones, porque de repente un día me llegue a fallar la computadora, eso no me va a impedir dar la clase. En caso de que yo sea o que me incline a hacer presentaciones de Power Point, si trato de variarlas, trato de variar presentaciones... (Docente E, UABC)

Subdimensión: Factores Institucionales

Un aspecto trascendental remite a la percepción de los docentes en torno al fomento institucional para su formación o capacitación asociada a la enseñanza de sus materias. Al respecto, se identificaron dos categorías de análisis: i) inexistencia de fomento institucional para la capacitación docente y ii) problemáticas asociadas a políticas de contratación:

Inexistencia de fomento institucional para la capacitación docente: desde la percepción de algunos docentes, las instituciones universitarias no se hacen cargo de la formación pedagógica de los docentes, quedando relegada a la formación autodidacta o a cursos apuntados a temáticas relacionadas exclusivamente en el uso de TIC (docente B, CCSS, MIDE). Frente a esta problemática, algunos docentes hacen referencia a la libertad de cátedra (docentes A y B, MIDE, UCM), así como la formación profesional en el campo pedagógico (docente B, CCEE, UCM; docente B, UABC), para justificar el uso independiente de estrategias y técnicas con las que enseñan los contenidos educativos. En este sentido, se argumenta que la naturaleza propia del campo de la educación supondría una mejor formación de los docentes en el uso de estrategias de enseñanza idóneas para cada área del conocimiento:

... En el caso de la Facultad de Educación, estamos formados en educación, en didáctica, en pedagogía, lo cual cabe esperar que usemos estrategias un poco más alzadas... (Docente A, MIDE, UCM)

... Yo creo que hay dos cosas: lo predominante es la libertad, cada uno hace lo que le da la gana, eso ha sido tradicional en la universidad española y sigue siendo... En términos de retroalimentación docente, hay un plan de evaluación docente que se llama "Docentia", pero vamos, es lo único y diría que ni siquiera proporciona, se hace voluntariamente y quiero decir que no te da retroalimentación... (Docente B, MIDE, UCM)

... En educación todavía por la formación que tenemos alcanzamos a rescatar en el profesor la intención que tiene con el grupo, la capacidad de reflexión a la mitad del semestre, de poder retomar estrategias que no están funcionando y la capacidad de poder evaluar, no sólo de calificar... (Docente B, UABC)

... Todo esto es artesanía mía, no me interesa nada los cursos de actualización, si me hubiera tocado me hubiera escapado inmediatamente, no me interesan nada, lo que

me pueden ofrecer los cursos de actualización son pequeños instrumentos técnicos que los tengo a mi mano todos los días, pero un cambio en la conceptualización de las cosas, eso lo hubiera encontrado de forma llamativa en el mundo, en la calle, que me venga alguien a decir que ahora hay que pensar de este modo, del otro, del más allá. No!... (Docente B, CCEE, UCM)

... Bueno, es cierto que el cambio en el plan Bolonia y la generalización de las nuevas tecnologías se hicieron al mismo todo el profesorado tenemos en las aulas la posibilidad de llevar cualquier tipo de actividad que pueda exigir utilización de nuevas tecnologías... Y esto ha hecho que al menos la Facultad de Educación ha ofrecido cursos sobre utilización de Moodle... O sea, yo sí creo que ha habido en cuanto a tecnología, pero al perfeccionamiento didáctico... (Docente B, CCSS, UCM)

Políticas institucionales de contratación: según la percepción de algunos docentes, las políticas institucionales de contratación por parte de la universidad perjudican la calidad de la enseñanza ofrecida a los estudiantes, así como también la implementación de cursos de capacitación didáctica de la planta docente a nivel general. En este sentido, uno de los aspectos destacados remite a la desproporcionalidad existente entre la cantidad de docentes de tiempo completo y de asignatura o asociados, siendo mayoría los últimos. Debido a que la función exclusiva de estos profesores es la docencia, se desligan de labores de investigación y gestión. Además, dados sus compromisos laborales en varias instituciones de educación superior simultáneamente, se percibe una falta de tiempo, de compromiso y de dedicación exclusiva a su función docente en la universidad. Junto a lo anterior, se destaca la ausencia de instancias de monitoreo y seguimiento en torno al trabajo de estos docentes, así como una precariedad en la calidad de la enseñanza que ofrecen a causa de los factores mencionados anteriormente (docente B, TEO E HIST, UCM; docente B, MIDE, UCM; docente A, PSICO, UCM; docente A, MATE, UCM):

... De hecho fíjate que para renovarles a los profesores asociados, de asignatura, no se les pide evaluación expositiva docente, lo que hacen es cubrir de forma barata, es cubrir con mano de obra barata la docencia que falta... No hay control de su calidad docente y luego otra cosa: estos, son los últimos en elegir cuando nos reunimos en departamento ¿sabes cómo funciona un poco? Nosotros al final de cada año nos reunimos el profesorado y elegimos la docencia del año siguiente y se elige por cargo y las materias: cargo, categoría y antigüedad, los asociados eligen al final, de tal modo que se da la circunstancia de que cada año tienen asignaturas nuevas. Si tú en mayo te enteras de que en octubre empiezas una asignatura nueva es imposible que puedas prepararla, no puedes prepararla bien y eso yo creo que daña la docencia. Luego muchos no son doctores, no piensan hacer la tesis doctoral, no publican, no investigan y si no publicas ni investigas, la docencia termina siendo rutinaria, y duplicativa, reproductiva ... (Docente B, TEO E HIST, UCM)

... Muchísimos asociados que trabajan en otra cosa toda la semana y vienen aquí dos horas a la semana y dan su clase. O sea, él no está aquí toda la semana pensando cómo organizar el aprendizaje para que los alumnos se conviertan en líderes de grupo. Los alumnos no saben ni hablar en público ni leer en público... (Docente B, MIDE, UCM)

... Y también resulta una cosa triste en la universidad: a muchos profesores, sobre todos si son ajenos a la Facultad de Educación es difícil decirles “usted no sabe

enseñar” porque se cree que sabiendo el contenido, se sabe enseñar el contenido. Hay resistencias al cambio o a la introducción de las metodologías innovadores en tanto un cuanto se parte de la idea previa de que sabiendo el contenido se sabe también cómo enseñarlo ... (Docente A, PSICO, UCM)

... Se está practicando la explotación del profesorado, pero la explotación en sentido casi casi negrero: pasamos de 24 créditos a 32 y pico, el salario se ha ido bajando y las ayudas no existen... Dedicamos la mayor parte de sus recursos al personal de administración y servicios, a organizar... La educación, la enseñanza y la investigación son cosas secundarias, de risa, dependemos del personal de administración para poder, por ejemplo, hacernos del material que precisamos... (Docente A, MATE, UCM)

En la figura 1 se observa un esquema descriptivo de la dimensión estrategias de enseñanza. Asociadas a esta dimensión, se ilustran las 3 subdimensiones identificadas: el uso estrategias, los recursos y medios de apoyo para su implementación, así como factores institucionales que inciden en su utilización. Finalmente, a partir de estas subcategorías se identificaron 8 categorías de análisis (enseñanza centrada en el estudiante, en los contenidos y en el docente; apoyo TIC, invitados especialistas y medios tradicionales; inexistencia de fomento institucional para capacitación docente y políticas institucionales de contratación) y 6 subcategorías de análisis (factores pedagógicos y extra-pedagógicos asociados a la enseñanza centrada en el estudiante; naturaleza el conocimiento enseñada y tipo de materia enseñada; enseñanza centrada en el docente expositiva-transmisiva y expositiva participativa).

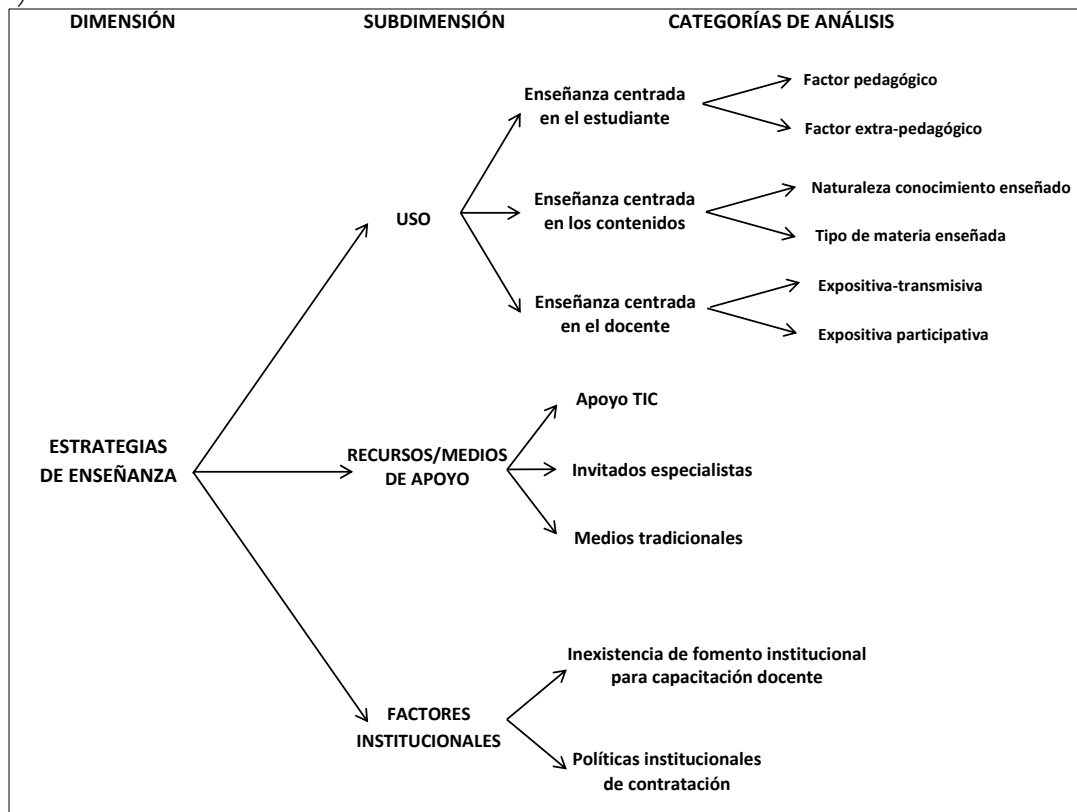


Figura 1. Subdimensiones y categorías de análisis en torno a la dimensión estrategias de enseñanza

Discusión

Las estrategias de enseñanza, entendidas como un conjunto de procedimientos intencionales y flexibles que los docentes utilizan de manera consciente para lograr los objetivos que se trazan previamente a la interacción con sus estudiantes en las prácticas educativas, están asociadas a un conjunto de factores tanto pedagógicos como extra-pedagógicos. A partir de las percepciones de los docentes entrevistados en el nivel educativo superior, los cuales se enfocan en la formación de futuros agentes educativos, se puede observar que dichos objetivos se relacionan a su vez con las principales teorías psicológicas del aprendizaje y el centro de interés en el que se sitúa el agente de enseñanza para promover el aprendizaje de sus alumnos: mientras algunos se sitúan desde la actividad de aprendizaje de éstos y adecúan sus herramientas estratégicas según los perfiles cognitivos de los estudiantes (acercándose a las vertientes constructivistas en educación), otros mantienen una postura más tradicional que aboga por la trascendencia de la acción docente y la transmisión de los contenidos educativos (de corte más conductista). A su vez, algunos prefieren centrar su interés en la naturaleza de los contenidos enseñados y, a partir de su inclinación teórico-conceptual o práctico-procedimental, elegir los procedimientos más idóneos para enseñarlos.

En base a lo anterior, se pueden bosquejar dos conclusiones preliminares: i) las estrategias de enseñanza se componen de un conjunto de métodos y técnicas que los docentes eligen deliberadamente (clase magistral, exposición participativa, establecimiento de objetivos, enlace entre conocimientos previos y nuevos, resolución de problemas, promoción de la interacción dialógica entre estudiantes) según la inclinación teórica que orienta sus prácticas de enseñanza; y ii) las prácticas educativas formales no deben comprenderse a partir de la separación entre la acción de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, una amplia cantidad de autores (Abdi, Lael & Ahmadyan, 2013; Donche, De Maeyer & Van Petegem, 2007; Fernández, Pérez, Peña & Mercado, 2011; García, Sánchez, Jiménez & Gutiérrez, 2012; Gaston, Martínez & Martín, 2016; Kablan & Kaya, 2014; Kamboj & Kumar, 2015; Monereo et al., 2007; Rodríguez, Sanmiguel & Hernández, 2012; Shukla y Dungsungnoen, 2016) se han preocupado de destacar el impacto de los docentes en el uso de estrategias de aprendizaje activas por sus estudiantes, determinando insoslayablemente su proceso de aprendizaje. De esta manera, siguiendo los lineamientos destacados por Coll (2004), la enseñanza y el aprendizaje se pueden entender como dos vértices de un triángulo que encuentra en los contenidos educativos su tercer ápice. Así, la acción de enseñanza surge en función del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de la misma manera que dichos procesos pierden sentido ante la ausencia del apoyo sistemático e intencional de los docentes.

De esta manera, se puede aseverar que el uso de estrategias de enseñanza por parte de los docentes entrevistados está asociado a una multiplicidad de factores pedagógicos y extra-pedagógicos, de los cual derivan estrategias centradas en la acción docente, en el aprendizaje de los estudiantes o en la naturaleza de los contenidos enseñados. A su vez, de lo anterior se desprenden un conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que son seleccionadas y aplicadas por los docentes según los referentes teóricos que sustentan su acción, principalmente relacionados con los postulados constructivistas o conductistas en el campo educativo. Mientras algunos comprenden su acción de enseñanza a partir de la transmisión de contenidos y la recepción pasiva de éstos por los estudiantes, otros promueven su protagonismo en el proceso de construcción de significados en torno a los contenidos educativos. Por su parte, algunos docentes ponen su atención en los contenidos y el proceso de “trasposición didáctica” mencionado por Chevallard (1998), quien asevera que la acción fundamental de los docentes remite a transformar o desnaturalizar el saber

producido en la endogamia de la investigación científica para ser comprendido dentro de las aulas por los estudiantes, independientemente del área del conocimiento en el que nos situamos.

Este documento presenta una caracterización de las estrategias de enseñanza según la percepción de los docentes universitarios formadores de futuros agentes educativos, los recursos que utilizan como apoyo a su implementación (principalmente centrados en el uso de TIC, dependiendo del área del conocimiento) y los factores institucionales que afectan su implementación y uso. Sin embargo, queda el desafío de incorporar las percepciones de los estudiantes en torno a este fenómeno, para así poder vislumbrar de qué manera se ensamblan y se relacionan las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y la promoción de estrategias de aprendizaje activas por parte de sus estudiantes.

Referencias

- Abdi, A., Lael, S., & Ahmadyan H. (2013). The effect of teaching strategy based on multiple intelligences on students' academic achievement in science course. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 281-284. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053949.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Chevellard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. España: Aique.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Sinéctica*, (25), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- 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.
- Díaz, A.F., & Hernández, R.G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Donche, V., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2007). Teachers conceptions of learning and teaching and their effect on student learning. *British Educational Research Association Annual Conference*, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166752>
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/140/Resumenes/Resumen_14018533011_1.pdf
- García, J., Sánchez, C., Jiménez, M., & Gutiérrez, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-17. Recuperado de: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf
- Gastón, A., Martínez, J., & Martín, E. (2016). Embedding literacy strategies in social studies for eighth-grade students. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 73-95. Recuperado de: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/264153>
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México D.F.: Paidós.
- Javaloyes Sáez, M. J. (2016). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16867/1/Tesis1021-160505.pdf>

- Kablan, Z., & Kaya, S. (2014). Preservice teacher's constructivist teaching scores based on their learning styles. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 1-13. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2459&context=ajte>
- Kamboj, P., & Kumar, S. (2015). Effectiveness of selected teaching strategies in relation to the learning styles of secondary school students in India. *Interchange*, 46, 289-312.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México D.F.: Graó.
- Ortega, E., Rodríguez, F., Mejía, M., López, R., Gutiérrez, D., & Montes, F. (2014). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Padilla Carmona, M. T., & Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 467-486.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Jos%C3%A9-Luis-Pi%C3%B1uel-Raigada.-Epistemolog%C3%ADa-metodolog%C3%ADa-y-t%C3%A9cnicas-del-an%C3%A1lisis-de-contenido.pdf>
- Rodríguez, M. Sanmiguel, M., & Hernández, C. (2012). Los estilos de aprendizaje y la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer el rendimiento académico en un posgrado de educación mexicano. En: F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renés & A. Castro, *Estilos de aprendizaje: Investigaciones y experiencias*. Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4664795>
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching in context. Recuperado de: <http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html>
- Shukla, D., & Dungsungnoen, A. P. (2016). Student's perceived level and teacher's teaching strategies of higher order thinking skills: A study on higher educational institutions in Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 211-219. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099486>
- Soriano Rodríguez, A. M. (2012). Estrategias de enseñanza y evaluación en la universidad. *Diálogos*, 10, 43-62. Disponible en: <http://www.redicces.org.jsui/bitstream/10972/2068/1/3.%20Estrategias%20de%20enseñanza%20y%20evaluacion%20en%20la%20universidad.pdf>

Sobre los Autores

Patricio Henríquez Ritchie

Universidad Autónoma de Baja California

phenriquez@uabc.edu.mx

Estudió licenciatura en Historia en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), para posteriormente realizar sus estudios de posgrado en los programas de maestría y doctorado en Ciencias Educativas ofrecidos por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Dentro del campo de la historiografía, realizó un trabajo de reconstrucción del proceso de introducción y propagación de uso de pasta base de cocaína en los sectores populares de Santiago durante el período 1983-93, así como sus efectos en las bases organizativas de los pobladores en el contexto de la dictadura militar chilena (1973-1990). Posteriormente, a través de sus tesis de maestría y doctorado se vinculó con el campo de la investigación educativa, principalmente dentro del área de la tecnología educativa. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se desenvuelve como docente-investigador de tiempo completo y coordinador de la licenciatura en Ciencias de la Educación ofrecida por la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la UABC, investigando temáticas en torno a las estrategias de enseñanza y formas de evaluación del aprendizaje en educación superior, dentro de contextos de formación de futuros actores educativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1026-3379>

Vicente Arámburo Vizcarra

Universidad Autónoma de Baja California

vicente@uabc.edu.mx

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California, México (UABC), Maestría y Doctorado en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I (SNI) 2015-2017 y ratificado para el 2018-2021. Actualmente imparte en licenciatura y posgrado en las áreas de investigación educativa y metodología de la investigación, así como la materia de Sistema Educativo Nacional. Cuenta con más de 29 publicaciones (como autor y coautor) nacionales e internacionales, en el área de evaluación de la docencia, evaluación del aprendizaje y valores en estudiantes universitarios, entre libros, capítulos del libro, artículos en revistas indexadas –arbitradas y ponencias en extenso. Ha participado en diversos proyectos interinstitucionales relacionados con evaluación de la docencia y del aprendizaje, así como diversos proyectos de investigación nacional con financiamiento externo (SEP, PRODEP, CONACYT). Es líder del Cuerpo Académico: Evaluación, relaciones escolares y salud. Su línea de trabajo es evaluación en el ámbito escolar y de la salud. Miembro de diversas redes de investigadores nacionales e internacionales sobre evaluación de la docencia.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 85

22 de julio 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

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

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

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

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil