



PERSPECTIVA DOCENTE-ESTUDIANTE SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y HABILIDADES PEDAGÓGICAS CONSTRUCTIVISTAS EN PROGRAMAS DE MAESTRÍAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PERUANA

TEACHER-STUDENT PERSPECTIVE ON TEACHING STRATEGIES AND CONSTRUCTIVIST PEDAGOGICAL SKILLS IN MASTER'S PROGRAMS OF A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Janet Campos-Gutierrez^{1,a}, Maritza Placencia-Medina^{2,b}, Javier Silva-Valencia^{3,c}, María Elena Muñoz- Zambrano^{4,d}

RESUMEN

Introducción: La presente investigación aborda la evaluación del desempeño docente a nivel metodológico mediante el paradigma centrado en el estudiante. **Objetivos:** Determinar las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas con una concepción constructivista desde la perspectiva docente-estudiante en programas de maestrías en salud en el año 2017. **Métodos:** Estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. A partir del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), se elaboró un instrumento, el cual fue validado por juicio de expertos con una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0,961, que se aplicó a docentes y estudiantes. La muestra obtenida fue de 42 docentes y 130 estudiantes de ocho maestrías. El análisis descriptivo se realizó categorizando los resultados en cada grupo y el análisis inferencial utilizando la prueba T-student. **Resultados:** Predominó docentes mayores de 56 años (55%), con el grado de magíster (61,9%); estudiantes menores de 40 años (79,2%), que se refirieron a la asignatura de investigación al responder el cuestionario. (52,2%). Las estrategias de enseñanza constructivistas, según el docente fue de uso regular (42,9%) y de uso escasa según el estudiante (52,6%) mientras que las habilidades pedagógicas constructivistas fueron aceptables (66,7%) de acuerdo al docente en contraste con los estudiantes que fueron no aceptables (42,3%). **Conclusión:** Se encontró diferencia significativa en las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas de enfoque constructivista entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje activo; Evaluación educacional; Formación del profesorado (fuente: DeCS BIREME).

ABSTRACT

Introduction: This research studies the evaluation of teaching performance level methodological using the student-centered paradigm. **Objectives:** To determine the teaching strategies and pedagogical skills with a constructivist conception from the teacher-student perspective in health master's programs in 2017. **Methods:** Quantitative, descriptive, and cross-sectional study. An instrument was developed from the Evaluation Questionnaire of the Teaching and Evaluation Methodology of University Professors (CEMEDEPU). It was validated by expert judgment with the reliability of Cronbach's alpha of 0.961, which was applied to teachers and students. The sample obtained was 42 teachers and 130 students from eight master's degrees. The descriptive analysis was carried out by categorizing the results in each group and the inferential analysis using the T-student test. **Results:** Teachers over 56 years of age (55%) predominated, with a master's degree (61.9%); students under 40 years of age (79.2%), who referred to the research subject when answering the questionnaire. (52.2%). According to the teacher, constructivist teaching strategies were of regular use (42.9%) and little use according to the student (52.6%). In comparison, the constructivist pedagogical skills were acceptable (66.7%) according to the teacher compared to the students who were not acceptable (42.3%). **Conclusions:** A significant difference in teaching strategies and pedagogical skills was found with a constructivist approach between teachers and students.

Key words: Association learning; Educational measurement; Teacher training (source: MeSH NLM).

¹ Hospital Nacional Docente Materno Infantil San Bartolomé, Lima-Perú.

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos. GI "Educación Médica", Lima Perú.

³ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Unidad de Telesalud, Lima-Perú.

⁴ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. GI "Educación Médica", Lima-Perú.

^a Lic. en Enfermería, especialista en Gineco Obstetricia, ^b Dra. en Farmacia y Bioquímica, ^c Médico Cirujano, Magíster en Informática Biomédica en Salud Global, ^d Tecnólogo Médico, Magíster en Salud Pública.

Citar como: Janet Campos-Gutierrez, Maritza Placencia-Medina, Javier Silva-Valencia, María Elena Muñoz-Zambrano. Perspectiva docente-estudiante sobre estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en programas de maestrías de una universidad pública peruana. Rev. Fac. Med. Hum. Julio 2021; 21(3):517-527. DOI 10.25176/RFMH.v21i3.3775

INTRODUCCIÓN

Enseñar según el modelo constructivista es promover un aprendizaje por comprensión, para favorecer la construcción del conocimiento en el estudiante, de tal manera que no sólo adquiera información, sino que la procese⁽¹⁾. Para conseguir adquirir, recuperar y usar la información es necesario que el docente haga uso de estrategias de enseñanza, que según Montenegro et al.⁽²⁾ promueven la memorización, el análisis, la interpretación con síntesis, basado en la argumentación, el pensamiento reflexivo y la capacidad de deducción e inducción.

Simultáneamente con la aplicación de las estrategias de enseñanza, es primordial que el docente desarrolle habilidades pedagógicas durante el proceso de enseñanza aprendizaje (EA); puesto que es el docente quién debe planificar, interactuar con el estudiante y evaluar el aprendizaje⁽³⁾. De este modo un docente incorpora habilidades pedagógicas de contenido constructivista cuando, lleva a la práctica las tareas fundamentales para el diseño y desarrollo curricular de su asignatura a nivel de planificación, interacción/relación y evaluación⁽⁴⁾.

Al respecto se encontró estudios de posgrado que manifiestan una asociación entre profesores que aplican concepciones de EA constructivistas y estudiante que se centran en el significado y comprensión de sus asignaturas, y por otro lado docentes con enfoque focalizado en el contenido que favorecen estilos de aprendizaje reproductivos^(5,6,7); lo que significa que hay una relación directa entre la concepción EA del docente y la manera como aprende el estudiante.

En documentos oficiales de una institución pública de educación básica en Puerto Rico se encontró planteamientos metodológicos del enfoque constructivista, centrado en el estudiante, sin embargo en el aula de clase se evidenció la continuación de enseñanzas tradicionales, centrada en el contenido⁽⁸⁾ estas contradicciones tienen su origen en la ausencia de una educación constructivista en la formación docente⁽⁹⁾ y en teorías personales de naturaleza implícita que son acciones de las que no se tiene conciencia, por ello, no se somete a revisión, pero influye en lo que se hace⁽¹⁰⁾.

En el estudio realizado en Chile por Villarroel⁽³⁾ se concluye que los docentes universitarios en la práctica se ubican en la enseñanza tradicional y que las estrategias activas y centradas en el estudiante son escasas; así por ejemplo los objetivos del aprendizaje

no son manifestados ni existe retroalimentación al finalizar la clase, tampoco hacen uso de las TIC.

En Perú se encontró un estudio sobre la influencia de la metodología docente en la construcción de aprendizajes significativos en maestrandos de una universidad pública, donde se concluye que las estrategias activas permiten la participación de los estudiantes y los involucra en el proceso de EA favoreciendo la interacción entre docente y estudiantes⁽¹¹⁾.

Entonces nos preguntamos, si es tanto el impacto de las metodologías usadas por el docente sobre el aprendizaje del estudiante ¿qué estrategias de EA y habilidades pedagógicas se están aplicando en las aulas de posgrado? ¿será suficiente que en los documentos oficiales de las instituciones educativas se cambie la concepción de EA? ¿Y en las aulas se cambiaron las metodologías?

En este sentido será un desafío en el desempeño docente encontrar una congruencia entre la práctica docente y lo que está estructurado como oferta académica en los documentos curriculares de la institución educativa respecto a estrategias de enseñanza centrada en el estudiante tal como afirman los autores referente a la resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas (ABP), estudios de casos (EC), aprendizaje orientado a proyectos (AOP) y aprendizaje cooperativo^(12,13), complementando con las habilidades pedagógicas que aplica el docente en planificación, interacción/relación y evaluación⁽⁴⁾. Considerando que esta formación ha de diferir del pregrado debido a que en posgrado el propósito del docente es que el estudiante desarrolle su capacidad de identificar y plantear problemas con rigor metodológico y que presente debates actualizados vinculados al contenido de la asignatura, entre otros⁽¹⁴⁾ y que de ninguna manera la didáctica metodológica en el posgrado debiera ser una extensión de los estudios de pregrado como suele ocurrir⁽¹⁵⁾.

Por lo expuesto este estudio refleja una evaluación del ejercicio profesoral en posgrado a través de la autopercepción del docente y la opinión de los estudiantes, lo cual servirá para que el docente reelabore su concepción de enseñanza, herramientas metodológicas y evaluativas; partiendo del supuesto de que se aprende reflexionando sobre esas acciones intencionadas y transformadoras que ocurren en el aula⁽⁷⁾ y permitirá actuar en beneficio de una mejor calidad docente al ejercer formación continua sobre



didáctica constructivista⁽¹⁶⁾.

Es en este contexto que el objetivo de esta investigación fue determinar las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas con enfoque constructivista según perspectiva del docente y estudiante en los programas de maestrías en salud en una universidad pública peruana.

MÉTODOS

Diseño y área de estudio

Investigación cuantitativa, descriptiva y transversal donde se comparó la perspectiva del docente y el estudiante acerca de las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas del docente con enfoque constructivista en programas de maestrías en salud de una universidad pública.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 58 docentes y 177 estudiantes de ocho programas de maestrías de la Facultad de Medicina: Maestría en Salud Ocupacional y Ambiente, Salud Pública, Enfermería, Políticas y Planificación en Salud, Gerencia de Servicios de Salud, Neurociencia, Nutrición Clínica y Docencia e Investigación en Salud. Los criterios de inclusión fueron: docentes sin distinción al tipo de contratación, nivel laboral, sexo o edad y docentes que imparten clases en una o más asignaturas de maestría en la Facultad de Medicina. Estudiantes de maestrías matriculados en el periodo 2017-II de la misma facultad. Se excluyó a los docentes en condición de invitados ($n=6$), estudiantes con reserva de matrícula para el periodo 2017-II ($n=2$); docentes ($n=10$) y estudiantes ($n=18$) que participaron del estudio piloto. La muestra consistió en 42 docentes y 130 estudiantes de las maestrías mencionadas.

Variables e instrumento

La variable "Estrategia de enseñanza con enfoque pedagógico constructivista" (estrategias de enseñanza constructivista) midió los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, alcanzados por comprensión, donde se favorece la construcción del conocimiento en el estudiante, mediante el "uso continuo", "uso regular" y "uso escaso" y tuvo dos dimensiones: "Estrategias de enseñanza centrada en el estudiante" y "Estrategias de enseñanza centrada en el proceso". Asimismo, la variable "Habilidades pedagógicas del docente con enfoque pedagógico constructivista" (habilidades pedagógicas constructivistas) midió la capacidad del docente para aplicar el diseño y desarrollo curricular

de una asignatura, clasificándola en "Aceptable", "Medianamente aceptable" y "No aceptable" y tuvo tres dimensiones: "Habilidades pedagógicas en planificación", "Habilidades pedagógicas en interacción/relación" y "Habilidades pedagógicas en evaluación".

En la elaboración del instrumento, se adoptó 8 ítems de la escala 2 y 3 del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), presentada por Gargallo et al. (2011). El instrumento que se confeccionó para medir ambas variables y sus dimensiones, fue validado mediante juicio de expertos y prueba binomial, con una confiabilidad de alfa de Cronbach ($\alpha=0.961$). El análisis de validez interna encontró una concordancia significativa con un r de Pearson >0.20 para todos los ítems, excepto en 2 que fueron retirados. Asimismo se ejecutó una prueba piloto con 10 docentes y 18 estudiantes de la Maestría en Enfermería para realizar un análisis de confiabilidad alfa de Cronbach ($\alpha= 0.886$). El cuestionario final que se aplicó a docentes y estudiantes, constó de 33 ítems en escala tipo Likert con opciones de respuestas: Siempre (4), frecuentemente (3), a veces (2) y nunca (1).

Procedimientos

El enrolamiento de los participantes se realizó de forma presencial entre octubre y diciembre del año 2017, previa autorización de la Jefatura de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina y Docentes Coordinadores de cada maestría. El cuestionario fue autoadministrado a docentes y estudiantes que voluntariamente aceptaron participar. El tiempo de duración aproximado por cada cuestionario fue de 15 minutos.

Análisis estadístico

Los datos fueron tabulados y luego procesados utilizando el programa estadístico STATA v16. El análisis descriptivo de las variables principales se realizó de forma global y por dimensiones categorizando los resultados como se indica en la Tabla 1. Asimismo, se realizó un análisis exploratorio para comparar las respuestas obtenidas del grupo de docentes con las del grupo de estudiantes. Mediante con los valores numéricos obtenidos de la escala de Likert y se utilizó la prueba estadística T-student, luego de estimar sus supuestos para evaluar las diferencias estadísticas. El nivel de confianza para la prueba de hipótesis fue del 95% con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$. ($p < 0,05$).

Tabla 1. Variables y dimensiones del cuestionario.

Variables	Valor final	Rango de puntuación en escala de Likert
Estrategias de enseñanza (E. E.) constructivista.	Uso escaso	< 33
	Uso regular	34-41
	Uso continuo	42-52
Habilidades pedagógicas constructivistas.	No aceptable	< 50
	Medianamente aceptable	51-63
	Aceptable	64-80

Dimensiones	Valor final	Rango de puntuación en escala de Likert
E.E. Centrada en el estudiante	Uso escaso	< 19
	Uso regular	20-25
	Uso continuo	26-32
E.E. Centrada en el proceso	Uso escaso	< 11
	Uso regular	12-15
	Uso continuo	16-20
Habilidades pedagógicas: Planificación	No aceptable	< 16
	Medianamente aceptable	17-21
	Aceptable	22-28
Habilidades pedagógicas: Interacción	No aceptable	< 9
	Medianamente aceptable	10-12
	Aceptable	13-16
Habilidades pedagógicas: Evaluación	No aceptable	< 21
	Medianamente aceptable	22-27
	Aceptable	28-36

ARTÍCULO ORIGINAL

Aspectos éticos

La presente investigación contó con aprobación del Comité de Ética de la institución educativa, donde se ejecutó el estudio, mediante el acta N° 0337. Se realizó el consentimiento informado a cada uno de los participantes, enfatizando la naturaleza voluntaria y anónima de su participación. No se recolectaron identificadores personales y todos los datos fueron utilizados para fines exclusivos de la presente investigación.

RESULTADOS

Las características de la población se pueden observar en la tabla 2, donde el porcentaje más alto fueron los docentes mayores de 56 años, quienes impartían de dos a más asignaturas en un mismo semestre con el grado académico de magíster a tiempo parcial. En cuanto a los estudiantes de maestría la mayoría fueron menores de 40 años, de profesión Médicos y su dedicación al programa de maestría en mayor porcentaje fue un tiempo no presencial menor a 10 horas semanales y la asignatura a la que se refirieron al responder el cuestionario fue investigación en mayor porcentaje.



Tabla 2. Características docentes-estudiantes en programas de maestrías en salud de una Universidad Nacional de Perú.

Características docentes (n=42)		N (%)	Características estudiantes (n=130)		N (%)
Edad			Edad		
Menor a 35	1 (2,4%)		Menor a 30	42 (32,3%)	
36-45	6 (14,3%)		31-40	61 (46,9%)	
46-55	12 (28,6%)		41-50	19 (14,6%)	
56-65	14 (33,3%)		51-60	8 (6,2%)	
66 a más	9 (21,4%)				
Maestrías donde imparten clases			Maestrías que cursan		
Gerencia de Servicios de Salud	10 (23,8%)		Docencia e Investigación en Salud	31 (23,8%)	
Docencia e Investigación en S. Salud Pública	9 (21,4%)		Gerencia de Servicios de Salud	23 (17,7%)	
Salud Pública	8 (19,0%)		Salud Ocupacional y Ambiental	20 (15,4%)	
Nutrición	4 (9,5%)		Salud Pública	14 (10,8%)	
Enfermería	3 (7,1%)		Neurociencias	14 (10,8%)	
Medicina	3 (7,1%)		Enfermería	12 (9,2%)	
Neurociencias	3 (7,1%)		Nutrición	11 (8,5%)	
Salud Ocupacional y Ambiental	3 (7,1%)		Políticas y Planificación en Salud	5 (3,8%)	
Bioquímica	2 (4,7%)				
Políticas y Planificación en S.	2 (4,7%)		Ocupación actual		
Otros: Epidemiología, Bioética	2 (4,7%)		Médico	43 (33,1%)	
			Enfermera	42 (32,3%)	
N° de asignaturas impartidas			Tecnólogo médico	12 (9,2%)	
Una asignatura	16 (38,1%)		Nutricionista	8 (6,2%)	
Dos asignaturas	10 (23,8%)		Obstetra	8 (6,2%)	
Tres asignaturas	10 (23,8%)		Químico farmacéutico	4 (3,0%)	
Cuatro asignaturas	6 (14,3%)		Otros profesionales	13 (10%)	
Años de experiencia como docente			Dedicación al programa de maestría		
1-5	3 (7,2%)		Tiempo no presencial < a 10 horas	78 (60,0%)	
6-10	6 (14,3%)		Tiempo no presencial > a 10 horas	52 (40,0%)	
11-15	5 (11,9%)		Asignatura a la que se refiere		
16-20	4 (9,5%)		Investigación	44 (33,8%)	
21-25	6 (14,3%)		Elaboración de tesis	24 (18,5%)	
26-30	9 (21,4%)		Taller de educación	5 (3,8%)	
31 a más	9 (21,4%)		Supervisión, monitoreo y evaluación	5 (3,8%)	
Grado académico máximo logrado			Otras asignaturas	20 (15,4%)	
Doctor	16 (38,1%)		No respondieron la pregunta	32 (24,7%)	
Magister	26 (61,9%)				
Clase docente					
Dedicación Exclusiva	5 (11,9%)				
Tiempo Completo (40 h/semana)	14 (33,3%)				
Tiempo Parcial (<40 h/semana.)	21 (50%)				
No respondieron	2 (4,8%)				

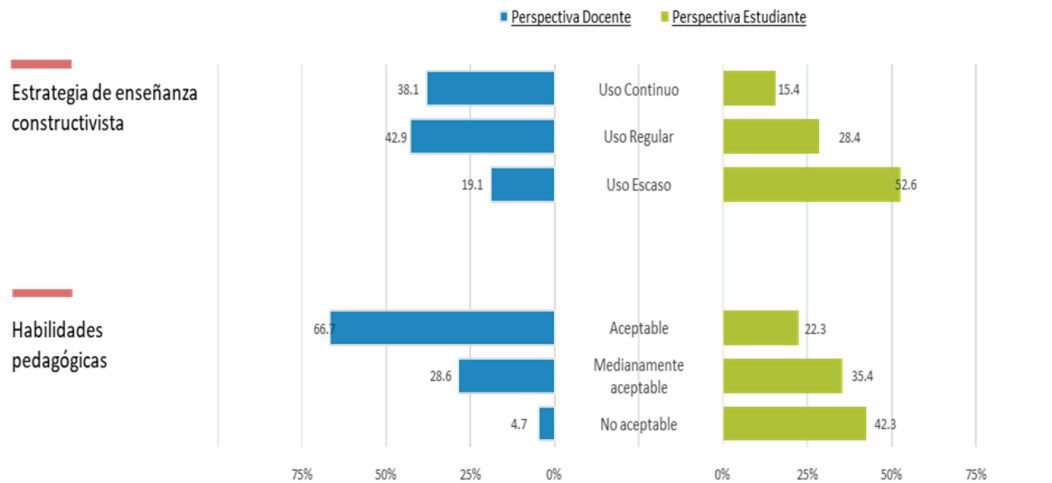


Gráfico 1. Estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivista en docente y estudiante en una Universidad Nacional de Perú.

En el gráfico 1 se encontró que, las estrategias de enseñanza constructivista en mayor porcentaje desde la perspectiva del docente fueron de uso regular (18), mientras que desde el estudiante fue de uso escaso (73). En cuanto a las habilidades

pedagógicas constructivistas, se encontró que, en mayor porcentaje desde la perspectiva del docente, fue aceptable (28), mientras que, desde el estudiante, fue no aceptable (55).

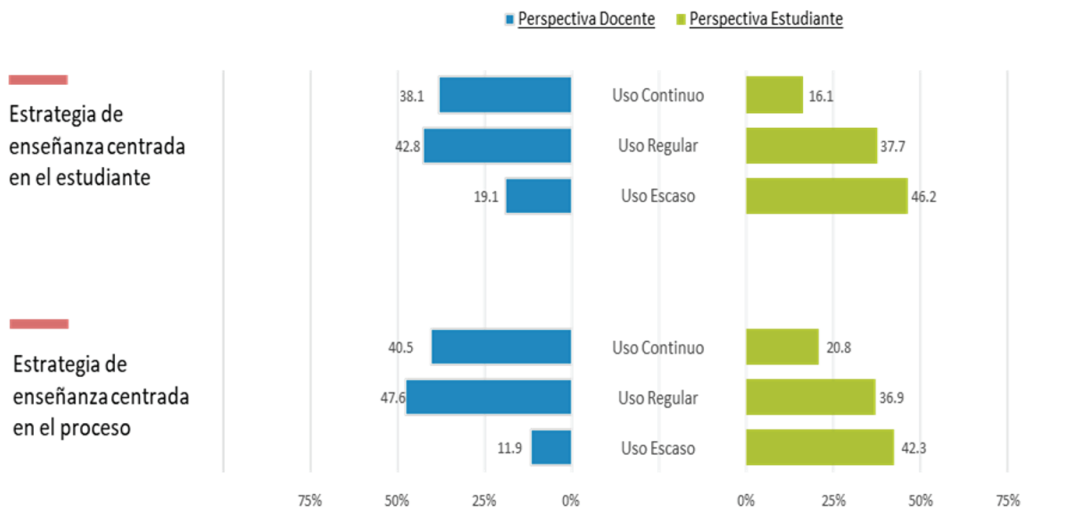


Gráfico 2. Estrategias de enseñanza constructivista centrada en el estudiante y proceso, según docente y estudiante en una Universidad Nacional de Perú.

En el gráfico 2 se obtuvo que, las estrategias de enseñanza centrada en el proceso y en el estudiante desde la perspectiva docente, fue de uso regular

(20) en mayor porcentaje, mientras que desde el estudiante fue de uso escaso (66).

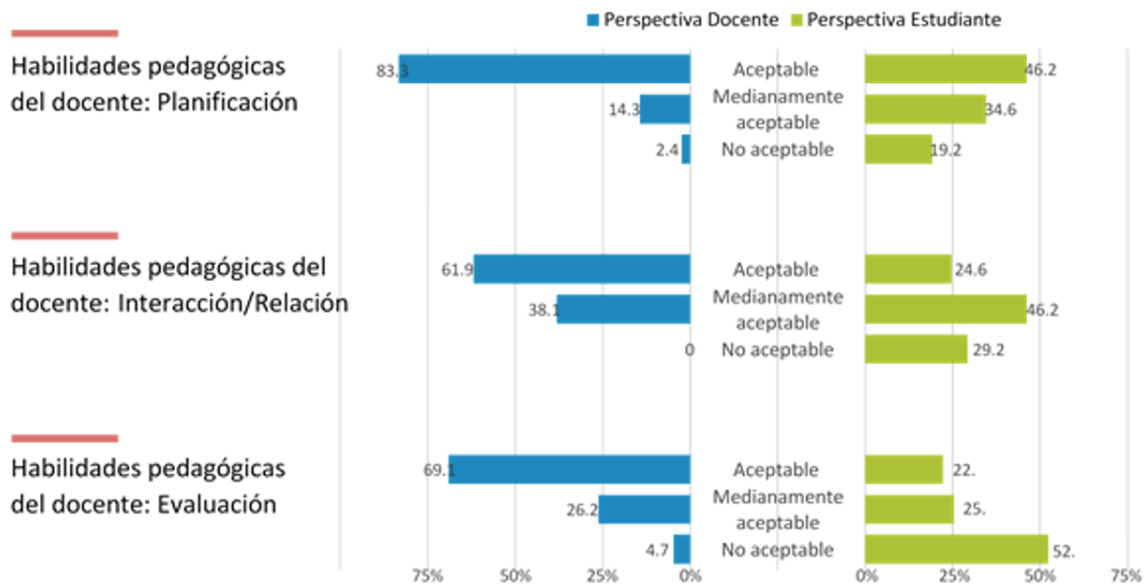


Gráfico 3. Habilidades pedagógicas constructivistas en planificación, interacción/relación y evaluación, según docente y estudiante en una Universidad Nacional de Perú.

En el gráfico 3 se encontró que en habilidades de planificación, tanto docentes y estudiantes señalaron que fueron aceptables (35). Sin embargo, al calificar las habilidades de interacción, la mayoría de los docentes las refirió como aceptables (26),

mientras que los estudiantes la señalaron en mayor proporción como medianamente aceptable (60) y a las habilidades de evaluación los docentes la calificaron como aceptables (29) y los estudiantes la designaron como no aceptable (68).

ARTÍCULO ORIGINAL

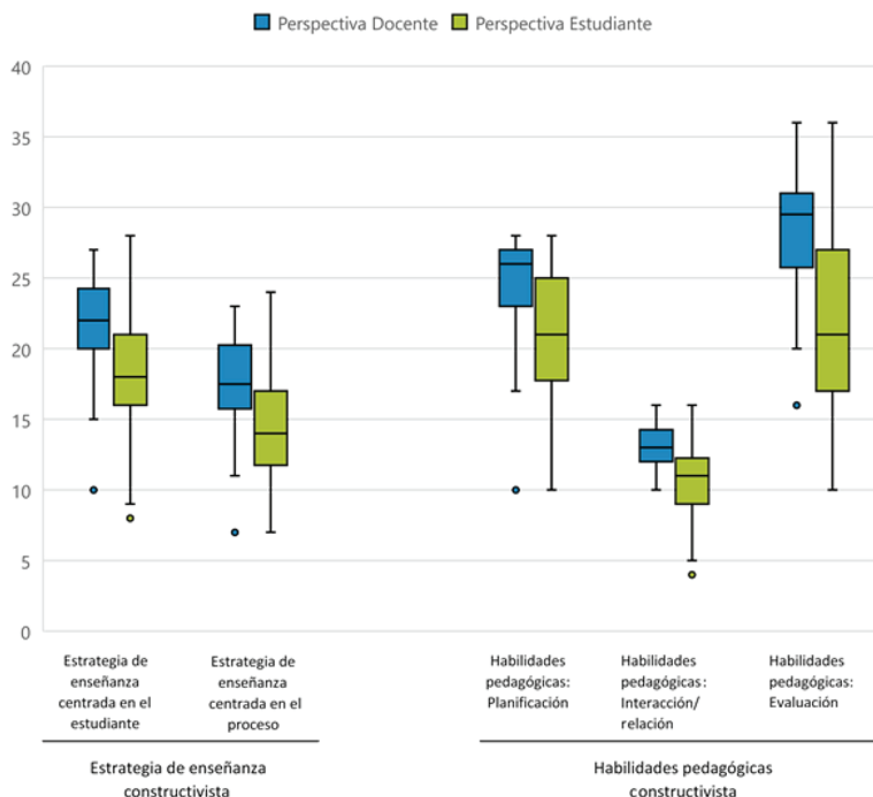


Gráfico 4. Comparación sobre la calificación de las estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivista, según docente y estudiante de una Universidad Nacional de Perú.

En el gráfico 4 se muestra la distribución de los valores numéricos obtenidos en cada dimensión de las variables estudiadas. Se encontró diferencias significativas en todas las medias, al comparar las respuestas dadas por docentes y estudiantes ($p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$). Las puntuaciones alcanzadas en estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en los programas de maestría en salud, son significativamente bajas desde la perspectiva del estudiante, mientras que los docentes la evalúan con puntajes más altos.

DISCUSIÓN

Según el contexto actual, el gran desafío de la educación superior está en alcanzar estructuras curriculares más flexibles y un nuevo enfoque en la enseñanza. Para Díaz⁽¹⁷⁾ el nuevo modelo de universidad se centra en una concepción constructivista del aprendizaje, donde las metodologías son participativas y dinámicas debido a que el estudiante es el protagonista creativo y el docente mediador entre el conocimiento y el estudiante.

De los resultados del estudio de Dávila et al.⁽¹⁸⁾ se desprende, que el docente en lo metodológico privilegia estrategias de enseñanza constructivistas, propiciando que el estudiante aprenda activamente a partir de una estructura pedagógica planificada; lo opuesto se encontró en los resultados del presente estudio donde las estrategias de enseñanza constructivistas desde la percepción del docente son de uso regular y para el discente son de uso escaso, lo que permite reflexionar sobre este proceso.

Existen teorías que intentan explicar el hecho de que un docente utilice o no estrategias constructivistas; una de ellas son las creencias implícitas sobre la enseñanza, que muchas veces prima en la práctica. Así, Pozo⁽¹⁰⁾ afirma que, existe en el docente teorías pedagógicas sobre la base de conocimientos culturales y de experiencias personales que enriquecen el proceso educativo, sin embargo, esta enseñanza implícita produce una disociación de lo que se dice y lo que se hace. Esto debido a que muchas veces a los docentes les resulta difícil de modificar los patrones aprendidos en su experiencia como estudiante⁽¹⁹⁾. Por esta razón, aunque en los planes curriculares de las maestrías estudiadas se proponen metodologías de aprendizaje participativa como ABP, EC, AOP y aprendizaje cooperativo para que guíen la

concepción del proceso EA, en el aula, el estudiante la percibe como metodologías de uso escaso.

Otra teoría que aclararía este asunto, es la aplicación de un determinado enfoque pedagógico por parte del docente, lo que definiría su metodología en el aula⁽⁴⁾; así tenemos al enfoque constructivista centrado en el aprendizaje y el enfoque conductista centrado en la enseñanza tradicional; aunque muchos profesores se sitúan en una zona intermedia entre los dos grandes enfoques^(8,9,20); de aquí que se justifique el resultado en este estudio, sobre el uso regular de las estrategias de enseñanza con enfoque constructivista.

En los resultados del estudio sobre las estrategias de enseñanza constructivista, centrada en el estudiante y en el proceso se encontró que desde la perspectiva del docente, es de uso regular y desde el discente es de uso escaso, esta diferencia de calificación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, el uso planificado y sistematizado de las tutorías, el uso de las Tics para potenciar la participación entre estudiantes y el focalizar sus procedimientos en el diálogo y la discusión; tendría su origen en docentes que siguen inclinados a modelos tradicionales de enseñanza a consecuencia de una falta de innovación didáctica y formación docente^(3,9). Así lo confirma lo encontrado en los resultados de Villarroel⁽³⁾ donde las estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes son escasas al igual que la incorporación y dominio de tecnologías docentes.

También de los resultados, se deduce que tanto el docente como el estudiante reconocen que el uso de estrategias de enseñanza constructivista no es continuo. Esto significa que debe haber cambio de paradigma, desde un docente que transmite saberes a un facilitador de saberes con tendencia a la participación activa y personalizada del estudiante, sobre todo en posgrado⁽¹⁵⁾ hasta un estudiante que indaga, cuestiona y se apropia de los contenidos en un proceso creativo para la construcción de su propio conocimiento a fin de reformular los procesos de aprendizaje⁽³⁾.

Respecto a las habilidades pedagógicas constructivistas, se encontró que el docente tiene una autopercepción aceptable sobre el diseño y desarrollo curricular de la asignatura, focalizada en el estudiante, mientras que el discente la percibe como no aceptable. Es decir, el docente deduce que, las habilidades pedagógicas que aplica en el aula, está acorde con un modelo centrado en el estudiante y por lo tanto es de enfoque constructivista y el



estudiante está diciendo que estas habilidades están centradas en la enseñanza y entonces tiene un enfoque tradicional. Lo opuesto se encontró, en los resultados del estudio de Carbonero et al.⁽²¹⁾, se encontró una alta autopercepción del profesorado sobre habilidades docentes y el uso de un modelo centrado en el aprendizaje, mientras que una baja autopercepción sobre esta competencia cuando se relaciona con un modelo centrado en la enseñanza.

Acerca de a las habilidades pedagógicas constructivista en planificación encontramos que el docente y estudiante coinciden en que es aceptable, es decir que el docente manifiesta que dedica el tiempo necesario a la planificación, prepara el sílabo antes del inicio de la asignatura, transmite claridad en los objetivos, selecciona los contenidos de la asignatura, usa variados medios didácticos y considera el repaso y la síntesis de la sesión educativa y el estudiante reconoce que estos indicadores en su mayoría se cumple en el aula.

Al respecto en las conclusiones del estudio realizado por Inda⁽⁵⁾ se afirma que, los docentes en posgrado consideran que la planificación es indispensable para impartir una asignatura, asegurando dedicar casi el doble de tiempo a la preparación que a la duración de la clase.

En cuanto a la habilidad pedagógica constructivista de interacción/relación se encontró, que el docente se califica como aceptable mientras que el estudiante lo evalúa como medianamente aceptable, Esto significa que para el docente la frecuencia por promover el interés del estudiante por la asignatura, el procurar un clima de relación interpersonal favorable en el aula y el interés por la necesidad personal del estudiante, se están cumpliendo, mientras que para el estudiante no cubren sus expectativas o no es lo que esperaba.

Corroborar este resultado lo encontrado por Pertuz et al.⁽²²⁾ donde afirman que, los docentes presentan dificultad en desarrollar la habilidad para identificar adecuadamente las necesidades de los estudiantes, debido a una falta de motivación para promover la interacción con el estudiante⁽²³⁾.

En relación a la habilidad pedagógica constructivista en evaluación, se encontró que el profesor manifiesta que es aceptable, sin embargo, el discente señaló que es no aceptable, es decir, que el estudiante mayormente no reconoce que el docente evalúa de acuerdo con objetivos planificados ni le informa sobre los métodos de evaluación. El estudiante

también no reconoce con frecuencia, la realización de evaluación inicial y la evaluación continua; mientras que el docente manifiesta que todos estos indicadores se cumplen.

Esta apreciación del estudiante se confirma con el estudio realizado por Muñoz et al.⁽²⁴⁾ donde concluyen que la mayoría de los docentes siguen prácticas evaluativas tradicionales y que el estudiante es calificado al comprobar el logro del producto, más que durante la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

“A la evaluación constructivista no le interesa tanto las respuestas correctas o incorrectas, sino las etapas posteriores a la emisión de la respuesta. Este tipo de evaluación auténtica guía las decisiones de enseñanza, pero es difícil porque obliga a los profesores a diseñar actividades que estimulen la retroalimentación del estudiante y a modificar la enseñanza en caso necesario”⁽²⁵⁾.

Podríamos inferir entonces a propósito de los resultados de este estudio, que existe falta de articulación entre la fundamentación pedagógica establecida en el Modelo Educativo de la institución⁽²⁶⁾, la concepción del proceso de EA de los planes curriculares y lo que el estudiante refiere estar sucediendo en las aulas en los programas de las maestrías mencionados.

Pero también debemos resaltar a la luz de los resultados, que las contradicciones halladas entre profesores y estudiante sobre las estrategias de enseñanzas y habilidades pedagógicas constructivista, podría tener relación con las características de la población en estudio.

Por ejemplo, se encontró, que más de la mitad del porcentaje de docente pertenecen a la categoría de tiempo parcial, es decir que, no son únicamente profesores universitarios de posgrado, sino que “en muchas ocasiones son profesionales de otras áreas que se transforman puntualmente en maestros universitarios para volver, cuando finalizan la actividad, a sus tareas profesionales no universitarias”⁽²³⁾. Por lo tanto, la mayoría carecen de formación pedagógica, su saber lo adquirieron a través de la práctica o de forma autodidacta^(9,20,27).

También se encontró que la población docente, en mayor porcentaje tiene una edad de 56 años a más, lo que podría ser a juzgar por Estévez⁽⁹⁾ una de las razones por la que tienen dificultad, para renovar sus enfoques de enseñanza; ya que implica más tiempo y esfuerzo para implementarla.

Referente al grado académico, se encontró que hay más docentes magísteres que doctores que enseñan en el programa de maestría lo que podría influir en la satisfacción del estudiante sobre el proceso EA; sin embargo, a los estudiantes no les resulta importante que tengan este nivel y enseñen la maestría, debido a que resaltan más las habilidades y la metodología del educador⁽²⁸⁾.

En los resultados sobre las características de los estudiantes, se encontró que en mayor proporción, la asignatura a la cual se refieren al responder el instrumento es investigación, dedicando un tiempo no presencial menor a 10 horas semanales para estudiar el programa de maestría; lo que significa según Vásquez y Gabalán⁽⁶⁾ que el estudiante va a invertir más tiempo en estudiar de acuerdo al interés que le despierte una asignatura. Así mismo, algunos estudiantes reconocen que no todo docente que tiene gran trayectoria en investigación posee una metodología acertada⁽¹⁵⁾. También influye la manera como argumentan conceptos o ideas para construir significados⁽⁷⁾. Todas estas razones podrían explicar la calificación desfavorable de la asignatura de investigación, donde se encuentra inmerso la elaboración del trabajo de investigación.

En síntesis, se puede afirmar que la práctica docente

propia de un enfoque constructivista, en las maestrías mencionadas, es irregular, probablemente porque se encuentra en un proceso de transición de concepciones tradicionales, centrada en la enseñanza a paradigmas de aprendizajes constructivistas centrada en el estudiante. Finalmente, la contribución de este estudio fue limitada; debido a que se mostró una mirada que involucra solamente a dos de los actores del proceso de EA en el posgrado, y porque también es necesario investigar mediante un diseño cualitativo para obtener una evaluación integral del desempeño docente; ambas consideraciones ausentes en este artículo.

CONCLUSIÓN

Las estrategias de enseñanza constructivista, es de uso regular, según el docente y de uso escaso para el discente; mientras que las habilidades pedagógicas constructivista son aceptables según la mirada docente y no aceptable según el estudiante; encontrándose diferencias estadísticas significativas entre la respuesta de docente y estudiante.

Contribuciones de autoría: Los autores participaron en la génesis de la idea, diseño de proyecto, recolección e interpretación de datos, análisis de resultados y preparación del manuscrito del presente trabajo de investigación.

Financiamiento: Autofinanciado.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Recibido: 12 de abril de 2021

Aprobado: 20 de mayo de 2021

Correspondencia: Janet Pilar Campos Gutierrez.

Dirección: Av. Cerro de Pasco 832 El Carmen, Comas, Lima-Perú

Teléfono: 943445499

Correo: jacam12667@gmail.com



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Tünnermann C, De Souza M. Los desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior [Internet]. Comité científico regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. 2003 [citado el 15 de julio del 2020]. Disponible en: <https://octavioislas.files.wordpress.com/2014/10/unesco-2003.pdf>
2. Montenegro W, Cano A, Toro I, Arango J, Montoya C, Vahos J, et al. Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. Educ y Educ [Internet]. 2016 [citado el 5 de agosto del 2020];19(2):205-220. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6151/4280>
3. Villarreal VA, Bruna D V. Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Form Univ [Internet]. 2017 [citado el 18 de junio del 2020];10(4):75-96. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
4. Gargallo B, Suárez J, Garfella P, Fernandez A. El cuestionario Cemedepu. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. Estud sobre Educ [Internet]. 2011 [citado el 18 de agosto 2017];21:9-40. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790701>
5. Inda P. Análisis de la percepción que tienen los profesores y estudiantes sobre la práctica docente en el posgrado y su sistema de evaluación en la universidad Iberoamericana [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana, México, 2009 [citado el 22 de agosto del 2019]. Disponible en: www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015147/015147.pdf
6. Vásquez F, Gabalán J. La evaluación docente en posgrado: variables y factores influyentes. Educ y Educ [Internet]. 2012 [citado el 25 de enero del 2020];15(3):445-460. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a06.pdf>
7. Villalpando C, Ponce L. Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. Alteridad [Internet]. 2016 [citado el 18 de junio del 2020];11(1):78-87. Disponible en: doi: 10.17163/alt.v11n1.2016.06
8. Torres L. Constructivismo pedagógico: estrategias de enseñanza de maestras y maestros del sistema de educación pública de Puerto Rico [Tesis doctoral]. Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras, Puerto Rico, 2010. [citado el 25 de enero del 2020]; . Disponible en: <http://uprrp.summon.serialssolutions.com/#/search?bookMark=ePnHCXMw42JgAfZbU0H30pkBe1empkAmNwyoNsnleehlmUW5-YrFKSmJKbnn2kE5m5gcec6aBgzqVF4ozc0g4-Ya4uyhW1pQVQQDx3GiAdWTKbmJqAp57zSAG4FJls>
9. Estevéz E, Arreola C, Valdés A. Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. Arch analíticos políticas Educ [Internet]. 2014 [citado el 18 de julio del 2019]; 22(17):1-18. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
10. Pozo J. Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En: Morata, J, Mejía, L, editores. Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Ediciones Morata S.L.; 2009. p. 70-85.
11. Manyari Aranda I. Percepción del maestría sobre las estrategias didácticas aplicadas por sus docentes y la influencia que tienen en su desarrollo personal [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, 2010 [citado el 18 de junio del 2017]. Disponible en: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2428/Manyari_ai.pdf?sequence=1
12. Parra D. Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje [Internet]. 1ra ed. Medellín: Servicio Nacional de aprendizaje SENA; [citado el 23 de junio del 2017]; 2003. p. 1-120. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4855>
13. Fortea M. Metodologías didácticas para la enseñanza/ aprendizaje de competencias. Colección Mater para la docencia Univ Univ Jaume 1 [Internet]. 2019 [citado el 25 de enero del 2020];1(1):1-27. Disponible en: doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
14. Loredó J, Sánchez M, Romero R. Una mirada alternativa a la evaluación de posgrado. Rev Iberoam Evaluación Educ [Internet]. 2012 [citado el 25 de enero del 2017]; 5(2):218-29. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art15.pdf>
15. Gabalán J, Vásquez F, Laurier M. ¿Cómo ser un profesor de calidad en posgrado para ingeniería? Rev Educ en ingeniería [Internet] 2019 [citado el 25 de enero del 2020];14(27):97-105. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.26507/rei.v14n27.971>
16. Berni Moran L, Olivero Sanchez F. La investigación en la praxis del docente : Epistemología didáctica constructivista. Rev Espac [Internet]. 2019 [citado el 4 de marzo del 2021]; 40(12):1-7. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n12/a19v40n12p03.pdf>
17. Díaz W. Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. Estud Pedagógicos [Internet]. 2016 [citado el 27 de enero del 2020]; 42(1):65-85. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520160001000>
18. Dávila G, Leal F, Comelin A, Parra M, Varela P, Leal F. Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. Rev la Educ Super [Internet]. 2013 [citado el 25 de enero del 2020]; 42(166):35-53. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/267046665>
19. Mairena Molina EM, Cabrera Hernandez DM. Trayectorias y experiencia didáctica-pedagógica de docentes en el posgrado. Mendive Rev Educ [Internet]. 2020 [citado el 8 de febrero del 2021];18(3):499-514. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1943>
20. Salgado E. Manual de Docencia Universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior [Internet]. 2da ed. ULACIT. Salgado E, editor. San José; [citado el 24 de enero del 2019]; 2006. p.1-147. Disponible en: https://www.academia.edu/2210956/Manual_de_Docencia_Universitaria_Introducción_al
21. Carbonero MA, Martín-Antón LJ, Flores V, Freitas Resende A. Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. Rev Complut Educ [Internet]. 2017 [citado el 18 de junio del 2019]; 28(2):631-647. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711
22. Pertuz V, Rojas G, Navarro A, Quintero L. Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. Educ y Educ.[Internet]. 2016 [citado el 25 de enero del 2020]; 19(1):29-45. Disponible en: doi: 10.5294/edu.2016.19.1.2
23. Restrepo J, Navío A. Las competencias del docente de maestría en universidades colombianas: apreciaciones de alumnos y profesores. Civilizar Ciencias Soc y Humanas [Internet]. 2016 [citado el 30 de agosto del 2020]; 16(31):191-204. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100250983010>
24. Muñoz J, Villagra C, Sepúlveda S. Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. Folios [Internet]. 2016 [citado el 25 de enero del 2020];1(44):77-91. Disponible en: doi: 10.17227/01234870.44folios77.91
25. Schunk DH. Constructivismo. En: Vega M, editor. Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa [Internet]. México: Pearson Educación; 2012 [citado el 27 de enero del 2020]. p. 228-277. Disponible en: <https://www.academia.edu/8093359>
26. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Vicerectorado académico. Modelo educativo san marcos [Internet]. 2015 [citado el 3 de marzo del 2017] p. 1-115. Disponible en: https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2015/07/Modelo_Educativo_COMPLETO.pdf
27. Restrepo J. Las competencias del docente de posgrados. Una perspectiva desde la formación de programas de maestría [Tesis doctoral]. Universidad Sergio Arboleda, Colombia, 2016 [citado el 16 de setiembre del 2017] Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_393868/jjra1de1.pdf
28. Gabalán-Coello J, Vasquez-Rizo F. Evaluación docente y pensamiento sistémico : alianza efectiva para la valoración profesoral a nivel posgrado. Plumilla Educ [Internet]. 2012 [citado el 25 de enero del 2020]; 297-311. Disponible en: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/448/544>

