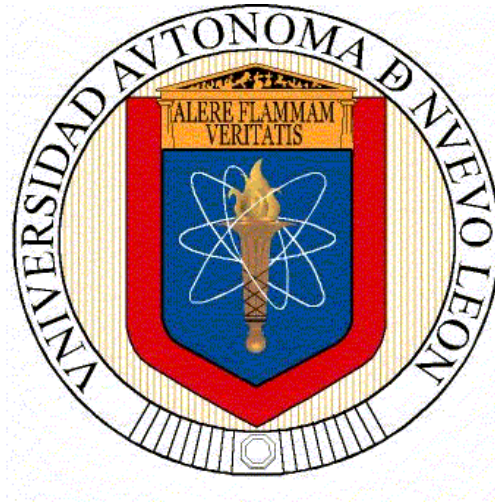


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**ESTUDIO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE LA REGIÓN CITRÍCOLA EN EL
ESTADO DE NUEVO LEÓN**

PRESENTA

DANIEL ELÍAS LEOS GOTTDIENER

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

SEPTIEMBRE 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

ESTUDIO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE LA REGIÓN CITRÍCOLA EN EL
ESTADO DE NUEVO LEÓN

PRESENTA

DANIEL ELÍAS LEOS GOTTDIENER

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR

DIRECTOR DE TESIS

DR. JESÚS HUMBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

SEPTIEMBRE DE 2015

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION

**MAESTRIA EN DOCENCIA CON ORIENTACION EN EDUCACION MEDIA
SUPERIOR**

La presente tesis titulada “**ESTUDIO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE LA REGION CITRÍCOLA EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN**” presentada por Daniel Elías Leos Gottdiener ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Jesús Humberto González González
Director de tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa
Revisor de tesis

Dr. Jesús Enrique Esquivel Cruz
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Septiembre de 2015

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi esposa y compañera Lidia quien me apoyó y alentó a seguir adelante, aun cuando enfrentamos muchas vicisitudes a lo largo del camino de la maestría.

A mis hijos Ernesto Zahir, Isaac Leví y Regina Zoé, quienes con sus ratos de necesidad e inquietud lograron que los momentos difíciles fueran más simples.

A Juan Isaac, mi padre y mis hermanos Juan Enrique, Jorge Isaac y Miriam Gladys, quienes me apoyaron incondicionalmente a pesar de la distancia que nos separa.

Y por último, a mi madre, quien lamentablemente no podrá leer estas líneas pero sé, que desde donde se encuentre verá culminados muchos de los esfuerzos que realizó en vida.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por la paciencia, la entereza y la voluntad que me dio para salir adelante, pues él y todas las personas cercanas a la familia conocen la historia detrás de este proyecto de mi vida.

En segunda instancia, agradezco a mi esposa e hijos por todos los momentos que disfrutamos juntos.

También quiero expresar un agradecimiento muy especial a todos los docentes que respondieron el cuestionario aplicado, ya que hicieron posible la realización de esta tesis.

Agradezco también al Director de la Preparatoria No. 4, el MC. Martín González Aguilar por su apoyo para la gestión de becas para cursar la maestría, pues sin su apoyo habría sido muy difícil cursarla.

Y al Dr. Jesús Humberto González González por su amable ayuda en la dirección del presente proyecto y al Comité de Tesis por su disposición para la revisión y aprobación.

RESUMEN

El profesorado es el bastión de la educación, tanto pública como privada, ya que son los docentes quienes forman el referente que tendrá el educando durante el proceso de aprendizaje que vive a lo largo de su etapa formativa. Este estudio busca conocer la forma en que los docentes comparten el conocimiento con sus alumnos, pues, existen investigaciones que demuestran la relación existente entre el aprendizaje y la forma en que los profesores transmiten la información. El objetivo fue analizar los enfoques de enseñanza imperantes en los profesores del nivel medio y superior en la Región Citrícola del Estado de Nuevo León. Como metodología se utilizó el ATI (Approaches to Teaching Inventory) en su versión adaptada al español (Monroy Hernández, 2013) y se analizó la muestra en general, en función del sexo, por nivel educativo de desempeño y por su experiencia docente. Resultados: Se encontró que el grueso de la población entrevistada tiende hacia los enfoques centrados en el profesor y no hacia el estudiante. Conclusiones: Este estudio de caso, permitió conocer los enfoques de enseñanza imperantes entre los profesores de la Región Citrícola, dejando así la pauta para futuras investigaciones que lleven a las Instituciones formadoras a que busquen estrategias para modelar al profesorado buscando transformar los enfoques de enseñanza.

Palabras clave: enfoques de enseñanza, Región Citrícola, Nuevo León, enfoques centrados en el profesor.

ABSTRACT

Teachers are education leaders on both public and private schools, as they are the ones who make up the referent that students will have among their learning process. This study seeks to know the way in which teachers share the knowledge with their students, therefore, there is research to show the relationship between learning and the way in which the teachers transmit the information. The objective was to analyze the teaching approaches prevailing in teachers of middle and upper level in the Región Citrícola in the State of Nuevo Leon. As a methodology we used the ATI (Approaches to Teaching Inventory) in its version adapted to Spanish (Monroy Hernández, 2013) where the sample was reviewed in general, depending on the sex, by the level of education where he or she plays as a teacher. Results: We found that the bulk of the surveyed population tends toward approaches that focus on the teacher and not toward the student. Conclusions: This study case, allowed to know the teaching approaches prevailing among the teachers of the Region Citricola, thus leaving the pattern for future research that will lead to the institutions that educate to seek strategies to shape their teachers looking for transforming teaching approaches.

Key words: teaching approaches, Región Citrícola, Nuevo León, teacher-focused approach.

INDICE

INDICE	7
CAPITULO I.....	10
INTRODUCCION.....	10
Enfoques de Aprendizaje.....	12
Enfoques de Enseñanza	15
Competencias	18
Definición del Problema	19
Justificación de la Investigación.....	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos.....	21
Hipótesis o Preguntas de investigación	21
Limitaciones y Delimitaciones	21
CAPITULO II.....	23
MARCO TEORICO.....	23
I. LA FORMACION DOCENTE EN MEXICO.....	23
II. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA.....	27
III. DIFERENCIA ENTRE ESTILOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA..	28
IV. LA IMPORTANCIA DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA.....	30
CAPITULO III.....	33
MÉTODO.....	33
3.1 PARTICIPANTES.....	33
3.2 INSTRUMENTO.....	34
3.3 FIABILIDAD Y VALIDEZ	36
3.4 PROCEDIMIENTO.....	37
CAPÍTULO IV	39
RESULTADOS	39
4.1 Objetivo 1. Describir la muestra en función de sus enfoques de enseñanza.	
.....	39
4.1.1 Análisis de la muestra en general	39
4.1.2 Análisis de la muestra por sexos	41
4.1.3 Análisis de la muestra según el nivel en que se desempeña.....	42
4.1.4 Análisis de la muestra según la Titulación del participante	43

4.2 Objetivo 2. Determinar si la edad del participante influye directamente en la forma en que enseña.....	45
4.3 Objetivo 3. Determinar si los años de experiencia docente influyen en la forma en que se enseña.....	47
4.3.1 Análisis de la muestra por años de experiencia.....	47
CAPÍTULO V	49
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	49
Objetivo 1. Describir la muestra en función de sus enfoques de enseñanza.	49
Análisis de la muestra en general	49
Análisis de la muestra por sexos	50
Análisis de la muestra según el nivel en que se desempeña.....	51
Análisis de la muestra según la Titulación del participante.....	52
Objetivo 2. Determinar si la edad del participante influye directamente en la forma en que enseña.....	53
Objetivo 3. Determinar si los años de experiencia docente influyen en la forma en que se enseña.....	54
CONCLUSIONES	55
RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS.....	57
Anexos.....	58
Bibliografía.....	62

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 Características que definen los enfoques de aprendizaje y estudio.....	14
Tabla 2 Composición de las subescalas y escalas del CEE de Trigwell and Prosser (2004)	36
Tabla 3 Estadísticos descriptivos de los enfoques de enseñanza	40
Tabla 4 Distribución de los participantes según sus enfoques de enseñanza ..	41
Tabla 5 Distribución de los participantes según sexo	41
Tabla 6 Enfoques de enseñanza según sexo del participante	41
Tabla 7 Enfoques de enseñanza según género del participante	42
Tabla 8 Enfoques de enseñanza según el nivel en que se desempeña	42
Tabla 9 Enfoques de enseñanza según la Titulación del participante.....	43
Tabla 10 Enfoques de enseñanza según el rango de edad del participante.....	45
Tabla 11 Enfoques de enseñanza según años de experiencia del participante	47

Ilustración 1 Categorización de Kember (1997) 31

CAPITULO I

INTRODUCCION

La forma en que aprenden los estudiantes comenzó a ser objeto de investigación desde hace algunas décadas, particularmente en 1930, época en la que el enfoque sobre el que se basaban las investigaciones era la personalidad del maestro. Los estudios llevados a cabo en la época consideraban la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas del docente (Ortega Santos, 2007)

Posteriormente, entre 1940 y 1970, las investigaciones giraron en torno a la enseñanza centrada en la actuación del profesor, pues se considera decisiva para el rendimiento del alumno. Por este motivo, las investigaciones llevadas a cabo en el aula se basaron en la conducta observable del docente y el rendimiento académico del alumno, esto con el fin de obtener relaciones entre estas variables.

A partir de 1970, los estudios modifican su enfoque y se centran en el alumno y en el profesor, dado que se le concede importancia a ambos elementos, pues uno no existe sin el otro, de igual manera, se hace énfasis en el estudio de la cognición por parte del alumnado y se reconoce la importancia de la creación y el intercambio de significados subyacentes a sus conductas.

A finales de la década de 1970, aparece un modelo denominado ecológico, caracterizado por concebir la vida dentro del aula como un conjunto de intercambios socioculturales, para lo cual parte de la incorporación de los supuestos mediacionales e integrándolos con un análisis más profundo que abarca elementos de los sistemas sociales y culturales que contribuyen a dar sentido a lo que realmente ocurre al interior del aula (Gimeno y Pérez, 1995)

Ortega (2007), menciona que la importancia del estudio del contexto, como elemento fundamental en el aprendizaje ha sido reconocido también por la

investigación de orientación cognitiva incorporada a los modelos mediacionales, dentro de la cual, desde mediados de los ochenta, ha cobrado fuerza un movimiento un tanto heterogéneo que postula la importancia de la *cognición situada*: lo que se percibe, se aprende, se piensa y establece las bases para las acciones, se relaciona de manera estrecha con los contextos en los que éstas ocurren.

Es a partir de este modelo que surge otro modelo de estudio denominado fenomenográfico y cuyos principales representantes son Marton y Säljö, quienes promueven un enfoque de investigación centrado en el alumno mismo.

Asimismo, Marton (1989) menciona que el aprendizaje es visto como un cambio en la concepción de algún aspecto de la realidad, y se afirma que la educación tiene que ser descrita en términos de su contenido, en otras palabras, podría decirse que la experiencia que una persona tiene puede ser influenciada por sus intenciones y por el contexto en que estos fenómenos tienen lugar, de modo que es necesario encontrar las maneras en que los estudiantes piensan en relación al contenido de un texto por un lado y por el otro, en la forma en que se dieron a la tarea de aprender, esto debido a que, las investigaciones fenomenográficas centran su atención en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo.

Como resultado de las primeras investigaciones que llevaron a cabo ambos investigadores, emergen dos conceptos: el aprendizaje/enfoque superficial y el aprendizaje/enfoque profundo.

Enfoques de Aprendizaje

Para Marton y Säljö, hablar de enfoques de aprendizaje supone comprender un concepto fundamental, la concepción de aprendizaje que tienen las personas que aprenden. Para ellos, la percepción que cada persona tiene del aprendizaje está ligada a la manera en que encara el estudio de un contenido (Salas S, 1998)

Marton (1989) en conjunto con sus colaboradores evidencia su interés en el proceso que emplean los estudiantes al leer un artículo académico y en la forma en que ese proceso se relaciona con el grado de comprensión que alcanzaban. Como resultado constataron que los estudiantes diferían principalmente en el grado de atención que prestaban a la lectura. Aquellos que centraban su atención en lo que resultaba significativo del texto (de qué trata, qué intención tiene el autor) manifestaron un enfoque de aprendizaje profundo; por otra parte, los que se centraron en el texto (qué hay en él, cómo está escrito) mostraron un enfoque superficial. (Salas S, 1998)

A las investigaciones de Marton y Säljö le siguieron otros personajes como Trigwell y Prosser (1991) o Biggs (1999) quienes profundizan más en torno al asunto, ya que mencionan que los profesores tienen creencias, mismas que repercuten sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, Entwistle (1989, 2004) en conjunto con Ramsden plantean que los enfoques de aprendizaje son una forma de abordar un contenido de aprendizaje que está relacionado directamente con la intención que guarda el sujeto que aprende y el contexto en el que se desenvuelve. De ahí, que proponen tres tipos de enfoque de aprendizaje: El enfoque profundo, el superficial y el estratégico.

De acuerdo a su concepción, Entwistle (2004) describe los tres enfoques de la siguiente manera:

- Enfoque profundo. El estudiante tiene la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa en forma crítica con el contenido y relaciona las ideas con sus conocimientos previos. Organiza las ideas de manera que relaciona sus conclusiones con lo que lee.
- Enfoque superficial. La intención del estudiante se enfoca en solo reproducir las partes del contenido, acepta lo que lee sin cuestionarlo y se concentra solo en memorizar lo que cree que necesita, no lleva a cabo ningún análisis en torno a la intención del autor.
- Enfoque estratégico. A diferencia de los otros dos enfoques, este se caracteriza porque en él, el estudiante lleva otra intención, la de obtener el mayor éxito posible, lo que le lleva a utilizar estrategias diversas para hacer frente a lo que él o ella considera importante. Tal es el caso de distribuir correctamente su tiempo de estudio y buscar materiales afines a lo que estudia.

Salas (1998) citando a Entwistle refiere que sería un error clasificar a los alumnos como *profundos* o *superficiales*, puesto que sus enfoques varían en cierta manera de una tarea a otra, y de un profesor a otro. En consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante.

La siguiente Tabla muestra la concepción de los enfoques propuesta por Entwistle y sus colaboradores.

Tabla 1 Características que definen los enfoques de aprendizaje y estudio

Enfoque profundo	El alumno
Intención	Comprende las ideas por sí mismo
Proceso Holístico	Tiene un panorama general del tema Relaciona las ideas con los conocimientos previos y la experiencia buscando patrones y principios subyacentes
Proceso Serialista	Es cauto y lógico Revisa la evidencia y la relaciona con las conclusiones Examina la lógica y el argumento en forma crítica y con cautela Monitorea su comprensión a medida que el aprendizaje avanza Organiza sus ideas y disfruta del reto intelectual
Enfoque superficial	El alumno
Intención	Reproduce el contenido para hacer frente a los contenidos del curso Percibe el curso como pequeñas partes de conocimiento sin relación Memoriza en forma rutinaria y lleva a cabo procedimientos Se centra en los requisitos mínimos del programa de estudios Le da poco valor o importancia al curso o las tareas que le son asignadas Estudia sin reflexionar el objetivo o la estrategia No siente presión o inquietud por el trabajo
Enfoque Estratégico	El alumno
Intención	Tiene la intención de obtener éxito en el curso y lograr sus objetivos personales Cuenta con autorregulación para el estudio Organiza el estudio en forma cuidadosa Administra el tiempo y el esfuerzo en forma eficaz Centra su atención en el trabajo o trabajos Tiene conciencia de aprendizaje dentro del contexto Está alerta ante los requerimientos y criterios de una actividad Controla la eficacia en su forma de estudio Es responsable por sí mismo

Traducción y elaboración de la tabla por fuente propia.

Para Biggs (2006), los enfoques de aprendizaje responden a dos significados:

uno sería el de *procesos adoptados anteriormente* y que determinan el resultado de aprendizaje y el de *predispuestas* para adoptar procesos particulares. Dicho en otras palabras, un enfoque de aprendizaje es la interacción existente entre los estilos de aprendizaje y las estrategias para abordar una tarea, de manera que es el estudiante mismo quien a partir de su propia experiencia y con sus propias habilidades determina lo que aprende y cómo lo aprende.

Sin embargo, la interrogante que surge a posteriori, está relacionada con un aspecto que resulta del todo interesante, si un estudiante tiene uno de los perfiles mencionados, ya sea el superficial, el profundo o el estratégico y éstos a su vez dependen del contexto, quiere decir que parte de la responsabilidad en la determinación de dicho enfoque es del profesor. Y es así, como emerge la línea de estudio del presente trabajo, cuyo objetivo son los Enfoques de Enseñanza.

Enfoques de Enseñanza

Hernández Pina, Maquilón Sánchez y Monroy Hernández (2012) comentan que en los estudios se han identificado dos perfiles de Enfoques de Enseñanza; el primero basado en la enseñanza como facilitadora del aprendizaje de los estudiantes y el segundo basado en la enseñanza como una transmisión del conocimiento.

La razón, responde a una concepción existente hoy en día entre el profesorado, dado que hay quienes entienden que el enfoque debe estar centrado en la materia o en la enseñanza con un objetivo, el de transmitir información a los estudiantes, pero por otra parte, están los docentes cuyo enfoque principal es el estudiante, de manera que el fin que persiguen es el de cambiar o desarrollar en el alumno una comprensión acorde con el mundo que le rodea.

Los estudios llevados a cabo por varios investigadores apuntan hacia una serie de taxonomías que ayudan a catalogar jerárquicamente las concepciones en

torno a las que se mueven los profesores, independiente al nivel educativo en el que se desenvuelvan (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2010)

Estas taxonomías o categorizaciones comparten un elemento en común, su orientación se centra ya sea en el estudiante o en el profesor, no obstante, todos estos estudios han sido llevados a cabo en países con un entorno socioeconómico similar. Tal es el caso de la Unión Europea, donde se comienza el análisis de la enseñanza-aprendizaje a partir de un proyecto denominado Tuning, que como mencionan González, Wagenaar y Beneitone (2004), es una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que nos permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración, y Tuning ha facilitado parte de ese proceso.

El proyecto Tuning, surge de una necesidad imperante en el continente europeo, formar un espacio educativo común a toda la región. La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior cuyo objetivo fue el de establecer estándares comunes para todos los estudiantes de nivel educativo superior, a través de una armonización de la arquitectura del sistema de educación superior, con el fin de facilitar la movilidad de los estudiantes y egresados profesionales ve la luz a finales de la década de los 90 como parte de un proceso denominado *Proceso de Bolonia* que incluía en un inicio a 175 instituciones y 29 gobiernos. Este proceso dio paso a la idea de establecer un parámetro único de referencia de lo que debía aprenderse a nivel Europa (Aboites, 2010)

Es así como nace el proyecto Tuning, cuyo nombre proviene de la palabra inglesa que significa *afinar*, cuya analogía se hace sobre la afinación de los instrumentos de una orquesta para que produzcan una melodía armónica, claro que, bajo el entendido de poner en armonía todos los instrumentos de la grande y diversa orquesta universitaria europea.

El proyecto, implicó un gran reto para las Instituciones de educación superior europeas, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo en el cual los académicos pudieran llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia.

Se generó un espacio que permitió *acordar, templar, afinar* las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. Tuning quiere reflejar esa idea de búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y de entendimiento mutuo, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Estos puntos de referencia identificados son precisos para tender los puentes que sirvan para el reconocimiento de las titulaciones (González, Wagenaar, y Beneitone, 2004)

Competencias

Pero no sólo se limitó a la titulación, sino que buscó definir las llamadas *competencias* comunes a todos los estudiantes. Aboites, (2010) citando a Beneitone refiere que: *las competencias* representan una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores).

Para el año 2004, llega a México, el proyecto Tuning; a través de su hermano menor, el proyecto Tuning América Latina que busca estandarizar y dotar al estudiante de las competencias que le sirvan para hacer frente a diversas situaciones a nivel global, pues considera el ámbito mundial como eje de desarrollo, ya que a nivel América Latina también se busca la movilidad estudiantil a través de la implementación del proyecto Tuning.

Según refieren Torres y Rositas (2011), el concepto de competencias proviene del campo de la lingüística; es en el año de 1964 que Noam Chomsky acuña el término competencia lingüística para dar identidad a un conjunto de saberes y fincar así el futuro del campo de la lingüística. Asimismo, mencionan que en el campo de la pedagogía, Fletcher *et al* ubican el surgimiento del enfoque de competencias en el modelo de Ellam (1971). Por otra parte, citando a Mertens (1996), refieren que en el campo laboral el concepto de *competencia laboral* empieza a cobrar importancia en la década de 1980, esto debido a una necesidad, la de adoptar sistemas de capacitación más acordes con la industria manufacturera.

Posteriormente, Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) afirman que el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el campo de la educación en general y en el terreno de la formación de los profesionales, incluidos los profesores. En México, así como en otros países, la introducción de los modelos

educativos por competencias, aunados a otras propuestas...han buscado la innovación de los procesos formativos en concordancia con las demandas actuales de la entrada en la sociedad del conocimiento.

Definición del Problema

En este punto, valdría la pena hacer una primera reflexión en torno a si realmente la educación y el currículo basado en competencias ha logrado que en la realidad de nuestro país se hayan transformado las prácticas educativas en las aulas y si la formación de los docentes ha alcanzado los niveles esperados bajo este enfoque.

Pues como mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2010) los profesores se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y más aún respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas; los procesos de capacitación docente en este tema aún no han dado los frutos deseados.

Los Enfoques de Enseñanza ayudan a definir la forma en que los profesores enseñan, lo que permite considerar las estrategias y la intención que guardan al momento de impartir clase. En este sentido, es importante señalar que existen dos tipos de docente, los que centran su trabajo tomando en consideración al estudiante y cuya función es la de facilitador y por otra parte, los que centran su trabajo en el contenido. Este tipo de docentes considera al alumno como mero receptor.

Las principales aportaciones que esgrime la enseñanza por competencias llevan a una reflexión en torno al sentido que tiene el aprendizaje dentro del contexto escolar, dando pie a una pregunta ¿cuál es la finalidad del docente al enseñar, qué es lo que pretende?

Como primer acercamiento, podría pensarse que busca llenar la cabeza del alumno con información, que éste la retenga y la reproduzca en textos y demás actividades escolares. O bien sea, formar un individuo capaz de razonar por sí mismo y que además posea un conjunto de habilidades que le permitan resolver

situaciones diversas en diferentes contextos.

Sin embargo, la realidad que se vive en el aula se sabe diferente; los alumnos no han desarrollado las competencias como se tiene esperado, sobre todo porque los docentes han tenido que enfrentar un proceso de cambio curricular, al igual que un proceso de formación intensivo y los alumnos han sido sometidos a un cambio en el proceso cognitivo al interior del aula que sienta un precedente en cuanto a la forma de enseñar; por otra parte, el sistema educativo de nuestro país ha sufrido un cambio que se espera sea para bien, pues como refiere (Andrade, 2010) “la educación por competencias es un modelo que en México y en buena parte del mundo se acepta en estos momentos, en espera de que sea un detonador importante para lograr el cambio en las estructuras curriculares, y con ello se dé énfasis a los procesos de aprendizaje centrados en el colectivo estudiantil”.

Dadas estas circunstancias, el interés de la presente investigación se centra en conocer **¿cuál es el Enfoque de Enseñanza imperante entre los Docentes de Educación Media Superior y Superior de la Región Citrícola?**

Adicional al hecho de conocer qué perfil o enfoque tienen los profesores, se consideró ahondar un poco más en relación a la forma de enseñar, para ello fue necesario plantear tres interrogantes más que ayudaran a esclarecer el comportamiento que guardan los docentes al momento de dar clase, es decir, **¿hacia qué enfoque tienden más según el género al que pertenecen?, ¿conocer si la edad de los docentes influye directamente en la forma en que enseñan? Y ¿determinar si los años que tiene el docente frente a un grupo inciden en la forma en que éste enseña?** Todo ello, con el fin de dar sustento a la Hipótesis de este estudio, así como a los objetivos que se pretenden analizar durante la investigación.

Justificación de la Investigación

El presente trabajo de Investigación se basa entonces en una consideración, si los docentes trabajamos por competencias, qué estrategias utilizamos para que la enseñanza sea significativa para nuestros alumnos.

De igual manera, y derivado de la búsqueda de información que se realizó para conocer más acerca del concepto, se encontró que en nuestro país no hay estudios enfocados a conocer cuál es el enfoque que predomina dentro del profesorado, motivo por el que con mayor hincapié se consideró oportuno llevar a cabo la investigación, buscando responder a dicha interrogante.

Objetivo General

Conocer los Enfoques de Enseñanza imperantes entre el profesorado de Nivel Medio Superior y Superior de la Región Citrícola en el Estado de Nuevo León.

Objetivos Específicos

- 1) Describir la muestra en función de sus enfoques de enseñanza.
- 2) Determinar si la edad del participante influye directamente en la forma en que enseña.
- 3) Determinar si los años de experiencia docente influyen en la forma en que se enseña.

Hipótesis o Preguntas de investigación

Si los docentes de la Región Citrícola trabajan por competencias, entonces su enfoque de enseñanza está basado en el aprendizaje y centrado en el alumno.

Limitaciones y Delimitaciones

El presente estudio está dirigido a recabar información relacionada con los Enfoques de Enseñanza imperantes entre los docentes de la Región Citrícola ubicada en el Estado de Nuevo León que comprende los Municipios de Allende,

Montemorelos, General Terán, Hualahuisés y Linares.

De igual manera se considera pertinente indicar que solamente se llevó a cabo con docentes de los niveles medio superior y superior, dejando para un estudio posterior la posibilidad de llevarlo a cabo con docentes de los niveles básicos y medio de educación.

Como parte de las limitaciones que se enfrentaron a lo largo de este estudio destaca el hecho de encontrar resistencia por parte del profesorado para ser encuestados a pesar de que la aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera electrónica.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

I. LA FORMACION DOCENTE EN MEXICO

Para lograr una educación de calidad, es necesario que los gobiernos de cada país inviertan en la formación de su profesorado, pues en ellos recae directamente la acción de educar. El profesorado ha de disponer de ciertas habilidades que le permitan ejercer los diferentes puestos docentes a que ha de acercarse. Como refiere Monroy Hernández, (2013) el desarrollo profesional docente acontece en un contexto social e histórico que influye en su propia naturaleza. De manera que implica una revisión y constatación de las diversas funciones y nuevos roles profesionales que el profesorado ha de asumir en función de los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que ocurren dentro de la sociedad actual.

La sociedad en que nos desenvolvemos, es una sociedad cuyo enfoque está centrado en el uso de las Tecnologías de la Información a la par de la exigencia de más conocimientos por parte de los profesionistas que egresan de las Instituciones de Educación Superior. Motivo por el que es necesario proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para que dentro de su labor docente logren satisfacer esta demanda.

En México, la labor de educar a los docentes recae directamente en el Sistema Educativo Nacional, conformado por varias Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior focalizadas en la formación docente, quienes a lo largo de los últimos años se han encargado de formar al personal que ha de educar a la población, como mencionan (Tamayo S. y Peñaloza S., 2012) a través de inculcar en el futuro profesor el compromiso y la exigencia social, en la forma de transmitir y reconstruir una serie de principios, leyes, normas y elementos sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos que conforman la necesidad del saber, pero esta necesidad identifica procesos que a través de distintos métodos,

estrategias y teorías de aprendizaje han generado una metodología didáctica.

Asimismo, las autoras refieren que la educación como un proceso de construcción teórica, abarca distintos niveles de la realidad social en donde se conjugan modelos educativos, instrumentos de valoración, orientaciones y funciones que determinan la forma de actuar de la sociedad a partir de las situaciones normativas, contextuales y culturales pero enmarcadas en diversos ambientes de formación, de desarrollo laboral y trabajo colegiado y de participación individual y social.

Por lo tanto, el docente requiere definir su función educativa y que ésta oriente la responsabilidad de una agencia socializadora, como puede ser el salón de clases, la familia, el grupo social o de trabajo, o todas estas dentro de la función social docente, ya que ésta genera el reconocimiento de la función educativa al valorarse los procesos de diferenciación que permiten su cumplimiento.

Para lograr la meta de educar a los educadores, los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros de nuestro país han sido reformulados en varias ocasiones, de hecho y como menciona (Arnaut, 2003) en los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación Normal siete y han surgido otras opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la UPN (Universidad Pedagógica Nacional).

Asimismo, indica que entre las reformas curriculares de la enseñanza Normal, sobresalen la separación de los estudios de secundaria, que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato; y luego el establecimiento del nivel bachillerato como requisito para ingresar a todas las escuelas normales, cuando sus estudios se elevaron al rango de licenciatura.

Estas reformas buscan, en conjunto con el aparato de gobierno reorientar las políticas de educación superior de manera tal, que se lleve a cabo un impulso en la transformación de la organización y los programas académicos de las instituciones de educación superior, asociando el financiamiento público, predominantemente federal, a una serie de diagnósticos, evaluaciones externas, evaluaciones por pares y autoevaluaciones y compromisos explícitos por parte de las propias instituciones de educación superior (Arnaut, 2003).

También se asocian con la idea de que no resulta posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar en forma prioritaria y sustancial la calidad profesional de quienes enseñan, tanto en el ámbito de su formación como en el del ejercicio de su profesión. Tal es el caso, que en la reforma llevada a cabo en el 2012 al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales se lleva a cabo a partir de tres ejes u orientaciones curriculares:

- a) Enfoque centrado en el aprendizaje;
- b) Enfoque basado en competencias, y;
- c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

La malla curricular para el 2012 cuenta con una división según sus trayectorias a áreas formativas, las cuales son:¹

- 1) Pedagógico: el cual considera al docente como un profesional de aprendizaje, de la formación y de la enseñanza. Los conocimientos adquiridos le permiten comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo y recuperar la dimensión formativa de las disciplinas con la educación.
- 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: que busca dotar de un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y así pueda proponer estrategias, y también se refiere a las principales áreas de conocimiento para que se pueda comprender, analizar, favorecer, propiciar, impulsar el

¹ Datos tomados de: ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América

conocimiento.

- 3) Lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC): que permitirá una permanente comunicación con el mundo globalizado.
- 4) Práctica profesional: con la que se busca integrar las áreas formativas en la intervención en el aula de manera progresiva.
- 5) Optativos: estas son materias que enfatizan en algún área de conocimiento (español, matemáticas, etc.); resalta los requerimientos locales o estatales (asignatura regional, grupos multigrado, migrantes, lengua adicional); y en temas de relevancia social como el cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, etc.

Pareciera que esta modificación viene a ser una de las tantas que ha implementado el Estado, sin embargo, refleja una perspectiva más amplia en relación al sistema educativo imperante hasta antes de esa fecha, pues la propuesta incluye el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en la enseñanza, así como el idioma inglés obligatorio; por otra parte se convierte en forma inevitable en un sistema basado en competencias.

Las competencias no están presentes solamente en el ámbito de la Educación Básica, también en el nivel Medio Superior y Superior, a través de Diplomados y Certificaciones para el profesorado, lo que nos lleva a pensar necesariamente que lo que se busca en torno a la educación es la de dotar al alumno con las herramientas necesarias para hacer frente a una serie de situaciones relacionadas con su contexto, aplicando los conocimientos adquiridos durante su formación.

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve condicionado por factores explicativos que nos llevan a repensar la forma en que la educación es vista, es así, que en el siguiente apartado veremos la vertiente que existe hoy en día en relación a la forma en que el estudiante asimila el conocimiento y el docente lo transmite.

II. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA

Pulido Martos, de la Torre Cruz, Luque Ramos, y Palomo Monereo (2009) indican que partir de que la orientación cognitiva en oposición al enfoque conductista se convirtió en el paradigma dominante dentro del entorno de la educación se considera el aprendizaje como un proceso activo que tiene lugar dentro del propio discente.

Asimismo, mencionando a Corno y Snow, los autores refieren que la vertiente personal del aprendizaje académico conforma una estructura compuesta por tres ámbitos. El primero, *El ámbito cognitivo*, integrado por dos grandes grupos de variables, las habilidades y los conocimientos previos; el segundo, *el ámbito conativo* que hace referencia a las características personales, que no son otra cosa que la manera o modo en que el alumno enfrenta las tareas de aprendizaje; éste a su vez se divide en dos: los estilos cognitivos (ligados a las habilidades cognitivas) y los estilos de aprendizaje (vinculados al comportamiento y a la tarea diseñada), por último; *el ámbito afectivo* en el que se integran variables que están relacionadas con el aprendizaje académico, entre las que destacan la personalidad y la motivación.

Bajo esta premisa, los resultados del aprendizaje no sólo dependen de la forma en que el docente presenta y transmite la información, sino de la forma en que el estudiante la asimila y la procesa.

Es así, como el proceso de aprendizaje se ve condicionado por dos factores complementarios entre sí, pero diferentes a la vez, las estrategias de enseñanza que dependen en su totalidad del docente y las estrategias de aprendizaje que dependen del alumno. Aquí vale la pena mencionar que ambas estrategias están enfocadas en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pulido Martos, de la Torre Cruz, Luque Ramos, y Palomo Monereo (2009) indican que cuando docentes y discentes muestran una tendencia o disposición a utilizar una selección de las estrategias disponibles es cuando podemos hablar de estilos o enfoques de enseñanza y estilos de aprendizaje.

Para fines de este trabajo, se utilizará la palabra enfoques en lugar de estilos, aunque en la revisión de bibliografía se encontró que se abordan en forma similar, en el apartado siguiente se analiza la diferencia entre ambos conceptos.

Los enfoques de enseñanza según Laudadio (2012) hacen referencia a los modos particulares, característicos y unitarios de educar, comportamientos verbales y no verbales estables de quienes tienen a cargo el acto de enseñar.

Por su parte Pinelo Avila (2008) refiere que cada docente tiene una forma personal de actuar dentro del aula, tiene actitudes, aptitudes, potencialidades, debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional es lo que se denomina Estilo de Enseñanza.

Para Hernández Pina, Maquilón Sánchez, y Monroy Hernández (2012) los enfoques de enseñanza describen cómo enseñan los profesores en base a las intenciones y estrategias que utilizan y las concepciones de la enseñanza, describen las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza y a las que subyacen también propósitos y estrategias que ponen en funcionamiento cuando enseñan.

Entonces, haciendo un compendio de las definiciones, puede decirse que los enfoques de enseñanza son el modo o la forma particular que adoptan los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al momento de organizar su clase y de interactuar con los alumnos.

III. DIFERENCIA ENTRE ESTILOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA

Es importante llevar a cabo una clarificación en torno al concepto de estilo y de enfoque pues aunque en la bibliografía se emplean como conceptos similares presentan ciertas diferencias que es importante mencionar.

Para Pinelo Avila (2008) un estilo es lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y

percepciones de la situación.

De esta manera, entonces se puede decir, que cada quien adopta una forma, un modo o una idea en torno al habla, al vestido y también en relación a la educación.

Pinelo Ávila (2008), citando a Grigorenko y Sternberg indica que derivado de varias investigaciones en relación al tema de los estilos, éstos pueden agruparse en tres enfoques, de los cuales el que resulta de interés es el *centrado en la actividad*, pues se relaciona con los estilos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, el autor refiere que posteriormente otros dos investigadores, Burke y Garger, presentan otra clasificación que resulta coincidente con la de Grigorenko y Sternberg pero en lugar de tres clasificaciones refieren cuatro: *Estilo centrado en la cognición, estilo centrado en la conceptualización, estilo centrado en los afectos y estilo centrado en la conducta*.

De estos estilos, se puede mencionar que el primero está relacionado con la percepción, pues la considera como el primer paso para la adquisición, procesamiento y uso de la información, es decir el cómo conozco; el segundo, diferencia cuatro tipos de maneras de pensar, divergente o convergente y lineal o aleatoria. Responde a la pregunta ¿cómo pienso? ya que cada ser humano lo hace de manera diferente; el tercer estilo, se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio, pues toma en cuenta que algunas personas se motivan internamente, otras de forma externa, de igual forma, algunas personas toman decisiones razonadas y lógicas, mientras que otros lo hacen en forma subjetiva simplemente basándose en su percepción o emociones; por último, el estilo que responde a la pregunta ¿cómo actúo? surge de los anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, pues considera que toda acción emprendida es un reflejo de estos factores. Sobre todo por el hecho de que la personalidad de cada individuo influye directamente en la conducta profesional y personal. Derivado de ello, entonces Burke y Garger citados por Pinelo Ávila (2008) refieren que cuando los patrones de personalidad afectan el aprendizaje son llamados estilos de aprendizaje y cuando son reflejados en la

enseñanza se denominan estilos de enseñanza.

Identificar un estilo de enseñanza permite descubrir aspectos para mejorar los modos personales de realizar el trabajo cotidiano. Pues como refiere Laudadio (2012) (...) permite reconocer que cada educador es único y que al adoptar un determinado modo de enseñar su motivación debería ser procurar efectuarlo del modo más eficaz.

Entonces, a modo de resumen, puede mencionarse que los estilos de enseñanza están relacionados con aspectos de la conducta del individuo y patrones de rendimiento que tienen que ver con su experiencia educativa, pues como menciona Monroy (2013) citando a Irvine and York, estos patrones se componen de comportamientos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se crean y mantienen gracias a la interacción de la cultura, la personalidad y la química del cerebro.

Por su parte, y como ya se indicó dentro de la definición de enfoques de enseñanza, éstos están influenciados por el enfoque de aprendizaje que adopta cada estudiante y que a su vez está directamente relacionado con la percepción del contexto en que sucede el aprendizaje que tiene cada alumno. Aquí el aprendizaje es estudiado desde una perspectiva fenomenográfica, que no es otra cosa que un método de investigación que permite delinear las diferentes formas cualitativas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del mundo que los rodea. (Ortega Santos, 2007)

IV. LA IMPORTANCIA DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA

Es importante comprender que los principales actores dentro del proceso de enseñar y aprender son los alumnos, el docente y lo que se pretende transmitir, es decir, el contenido, de ahí que los investigadores hayan analizado la variedad de significados que el aprendizaje y la enseñanza tienen para sus actores así como los modos en que aprenden y enseñan utilizando métodos cualitativos. Hernández Pina F., Maquilón Sánchez, García Sanz, y Monroy Hernández (2010) mencionan que derivado de algunas investigaciones se ha llegado a la conclusión que los profesores pueden enfocar su enseñanza centrándose en la materia o en

sí mismos con el objeto de transmitir información a los estudiantes o bien enfocarla sobre el estudiante con un objetivo, cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea.

Kember en el año de 1997 lleva a cabo un análisis de las investigaciones en torno a las concepciones de la enseñanza que existían hasta esa época y realiza una propuesta compuesta por cinco categorías, de las cuales dos están centradas en el profesor, llamadas *impartición de la información y transmisión de los conocimientos en forma estructurada*, una denominada *intermedia* y por último, *facilitación de la comprensión y cambio conceptual y desarrollo intelectual*, ambas centradas en el estudiante.

A continuación se incluye un diagrama que explica de mejor forma la categorización propuesta por Kember.

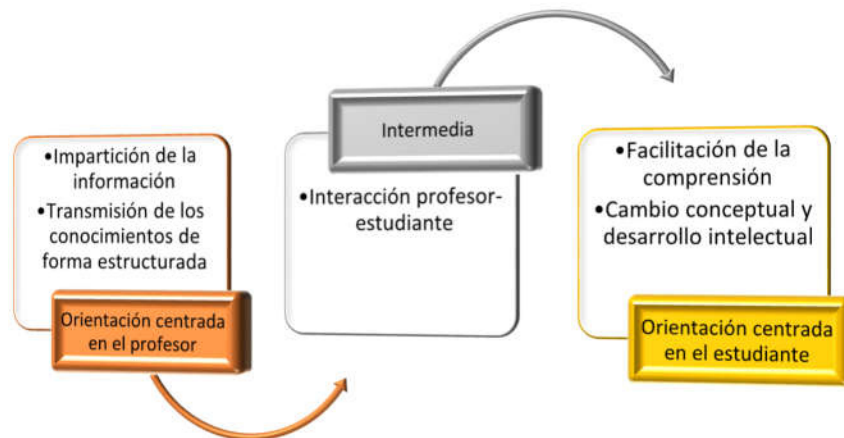


Ilustración 1 Categorización de Kember (1997)

Al respecto Hernández Pina F. , Maquilón Sánchez, García Sanz, y Monroy Hernández (2010) mencionan que las aportaciones de Kember apuntan hacia dos claras orientaciones. La primera está centrada en el profesor con un enfoque en la transmisión de conocimientos y contenidos de las materias. La segunda centrada en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje; centrada en el

conocimiento.

Entonces, se puede mencionar que, en el enfoque centrado en el profesor se considera al aprendizaje en términos de cambios de conducta, donde el educando asume un papel pasivo y el educador transmite toda la información, mientras que en el enfoque centrado en el estudiante el docente se enfoca más en las necesidades del alumno y no tanto en lo que se debe transmitir. Al respecto Laudadio (2012) menciona que supone una relación colaborativa entre el profesor y los estudiantes, ya que ellos son considerados como participantes activos tanto del contenido como del proceso de aprendizaje.

Vale la pena mencionar que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los enfoques orientados en el estudiante ofrecen la ventaja de favorecer un ambiente de aprendizaje, pero sobre todo facilitan el desarrollo del pensamiento crítico que es lo que se busca en la educación bajo competencias.

CAPITULO III

MÉTODO

La intención del presente documento es la de evaluar los enfoques de enseñanza que imperan en la Región Citrícola, integrada por los Municipios de Allende, Montemorelos, Hualahuises, Gral. Terán y Linares, todos ellos pertenecientes al Estado de Nuevo León, de manera que resulte posible identificar el enfoque prevaleciente entre los docentes de acuerdo al nivel educativo en que se desempeñan, dividiéndose en Nivel Medio Superior, Superior y Posgrado.

Para llevarlo a cabo se utilizó la metodología referida por estudios previos realizados en España por las Dras. Fuensanta Hernández Pina y Fuensanta Monroy Hernández, quienes adoptaron un enfoque cuantitativo, tipo encuesta. Los datos se recogieron utilizando un Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE), adaptado al español por la Dra. Hernández Pina del Instrumento desarrollado en el año 2004 por Trigwell and Prosser (ATI), y posteriormente revisado por la Dra. Monroy Hernández.

3.1 PARTICIPANTES

La población objeto de este estudio está constituida por 82 docentes pertenecientes al Nivel Medio Superior y Superior que imparten cátedra en diferentes espacios educativos pertenecientes a la Región Citrícola, principalmente en el municipio de Linares, aunque comprende otras localidades pertenecientes a la Región.

La muestra de participantes está constituida por 82 docentes (46 hombres y 36 mujeres) pertenecientes a diferentes Instituciones educativas

El procedimiento de muestreo utilizado fue no aleatorio, pues se aplicó el instrumento vía electrónica a los participantes mediante invitación por correo electrónico obtenido en forma previa a través de una pequeña entrevista y solicitando al participante su apoyo para responder la encuesta.

Es importante mencionar que la participación fue voluntaria lo que de una u otra forma llevó a sufrir un **sesgo**, pues como refiere Monroy Hernández (2013) citando a Nielsen, Moos y Lee (Zeegers, 1978) se puede producir una auto-selección de los sujetos, siendo los que participan individuos más cooperativos y disciplinados.

Para verificar si la cantidad de encuestas aplicadas tendría alguna incidencia sobre el análisis de la muestra, se llevó a cabo una consulta de la bibliografía relacionada con el tema donde autores como (Costello & Osborne, 2005) refieren que no hay un criterio específico para la elección de la cantidad de sujetos a quienes se les aplicará el instrumento, sin embargo, otros autores como (Vallejo, 2011) refieren que es preferible tener más sujetos que menos; con más sujetos los resultados de los análisis serán más estables; si son pocos los sujetos es más probable que los ítems discriminen de manera distinta en otras muestras.

A pesar de todo, del total de encuestas obtenidas las 82 resultaron ser casos válidos (n=82) porque respondieron a la totalidad de los ítems del cuestionario CEE.

3.2 INSTRUMENTO

Como ya se mencionó en líneas previas, el Instrumento utilizado en la presente investigación fue el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) adaptado al Español en el 2010 para fines de investigación en tierras españolas, posteriormente fue revisado y actualizado en el 2013, de manera que, el instrumento es actual y válido.

Consta de 16 ítems distribuidos en dos escalas con ocho elementos cada una. A su vez, cada escala representa un enfoque de enseñanza:

- Enfoque Basado en el Aprendizaje/Centrado en el Estudiante y el Cambio Conceptual (Conceptual Change/Student-Focused Approach, CC/SF), y el
- Enfoque Basado en la Enseñanza/Centrado en el Profesor y la Transmisión de la Información (Information Transmission/Teacher-Focused Approach, IT/TF)

Cada escala está dividida en dos componentes, intención y estrategia con cuatro ítems para cada una de ellas, es decir, Enfoque Basado en el Aprendizaje con intención y Enfoque Basado en el Aprendizaje con estrategia y, Enfoque Basado en la Enseñanza con intención y Enfoque Basado en la Enseñanza con estrategia.

Para fines de la presente investigación y haciendo referencia a la última revisión en español, cada escala se nombrará según el enfoque, Enfoque Basado en el Aprendizaje (EBA) y Enfoque Basado en la Enseñanza (EBE), asimismo se indicará si es por intención o estrategia. (EBAi, EBAs, EBEi, EBEs)

La puntuación de cada escala, según el instrumento original de Prosser and Trigwell (2004), corresponde a la suma de los ítems de cada subescala tanto en intención como en estrategia.

La versión al español solicita al participante datos personales relacionados con su especialidad o título obtenido, las asignaturas que imparte, la edad, el sexo y el número de años de experiencia docente. A continuación incluye los 16 ítems que abordan el enfoque de enseñanza y por último, un recuadro en el que se incluye la valoración del participante para cada una de las afirmaciones. (Ver anexo I)

Respecto a la valoración para cada uno de los 16 ítems, se utiliza una escala tipo Likert de cinco valores donde el número 1 corresponde a “Si le ocurre nunca o muy raras veces” y el 5 a “Si le ocurre siempre o casi siempre”.

Según la bibliografía consultada para la comprensión del uso del cuestionario, con la aplicación del cuestionario cada participante obtiene dos puntuaciones referidas a ambas escalas, EBA y EBE y cuatro puntuaciones referentes a las subescalas, EBA-i, EBA-s, EBE-i, EBE-s, Monroy (2013).

De ahí se parte para poder interpretar los resultados del cuestionario tomando en cuenta ambas escalas, dado que la más alta indicaría el enfoque predominante.

Para que quede más claro se retoma la Tabla del documento que se ilustra a continuación.

Tabla 2 Composición de las subescalas y escalas del CEE de Trigwell and Prosser (2004)

SUBESCALAS	SIGLAS	ÍTEMS
Intención de cambio conceptual en estudiantes/basada en el aprendizaje	EBA-i	5+8+15+16
Estrategia de cambio conceptual en los estudiantes/basada en el aprendizaje	EBA-s	3+6+9+14
Intención de transmitir información a estudiantes/basada en la enseñanza	EBE-i	2+4+11+13
Estrategia de transmisión de información a los estudiantes/basada en la enseñanza	EBE-s	1+7+10+12
ESCALAS		
Enfoque basado en el Aprendizaje/Cambio conceptual (CCSF) o en Estudiante	EBA	3+5+6+8+9+14+15+16
Enfoque basado en la Enseñanza/Transmisión de Información (ITTF) o en el Profesor	EBE	1+2+4+7+10+11+12+13

Tabla tomada de Monroy Hernández, F. (2013). Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Murcia, España.

3.3 FIABILIDAD Y VALIDEZ

El instrumento utilizado fue validado por estudios previos obteniendo valores de .75 para los Enfoques Basados en el Aprendizaje (EBA) y .73 para los Enfoques Basados en la Enseñanza (EBE), lo que lo define por los autores como válido estadísticamente, razón por la que no hay necesidad de validar el instrumento para la presente Investigación, así como tampoco hay necesidad de hacerlo en relación a la Fiabilidad del mismo pues ya fue hecho en Investigaciones previas como las de Trigwell and Prosser (2004), Hernández (2010), Monroy (2013), donde los resultados mostraron que el uso de dos escalas muestra una buena unidimensionalidad, motivo por el que aconsejan emplear el instrumento como si fueran dos escalas en lugar de cuatro subescalas.

3.4 PROCEDIMIENTO

El procedimiento seguido para realizar la presente investigación se detalla en relación al orden de eventos llevados a cabo.

La primera fase del trabajo se llevó a cabo realizando una revisión de la bibliografía existente relacionada al tema de estudio; analizando estudios previos, lo que permitió que se pudiera delimitar conceptualmente el estudio así como seleccionar el instrumento que habría de aplicarse.

Para la obtención del instrumento se contactó a los autores de las investigaciones previas realizadas en español para que, previa autorización facilitaran el Cuestionario en su versión más reciente.

Una vez obtenido el instrumento se procedió a digitalizarlo en un sitio de Internet cuya finalidad es la de permitir la aplicación de encuestas o cuestionarios vía electrónica. Hecho esto, se procedió a distribuir el vínculo entre los docentes que aceptaron previa entrevista verbal la participación voluntaria en el estudio.

El tiempo asignado para la aplicación del cuestionario fue ilimitado, contando el participante con el tiempo suficiente para responder, tomando en cuenta que según las investigaciones previas la media de respuesta oscila en los 16 minutos, pudiendo extenderse hasta un máximo de 20.

Como la aplicación se llevó a cabo fuera de la vista del investigador, durante la elaboración en digital del instrumento se buscó organizarlo de manera tal que no hubiera posibilidad de que el participante pudiera regresar a preguntas previamente respondidas, buscando además, que la respuesta fuera lo más sincera posible y tomando en cuenta las indicaciones del cuestionario impreso, donde se sugiere que se responda de acuerdo a la frecuencia con la que la situación le ocurre y pensando en la asignatura o asignaturas que imparte.

Para que el participante no tuviera dificultad alguna al momento de responder, dado que la aplicación era en línea se copiaron las instrucciones tal y como figuran en el instrumento original, asimismo se le explicó a cada participante

durante la entrevista previa, cuál era el objetivo de la investigación.

Solamente se contó con un caso de abandono durante la aplicación del instrumento, por lo que al momento de proceder a la exportación de los datos recabados se descartó la información.

Los datos obtenidos fueron capturados y analizados en el software SPSS en su versión 22.0 para el sistema operativo Windows. Hecho esto, se procedió a elaborar el informe respectivo, a través de la presente tesis para obtener el grado de maestría.

Es importante mencionar que los datos obtenidos fueron manejados con estricta confidencialidad y apego a la ética profesional, quedando claro que no se falseó información, razón por la que sólo se pudieron recabar 82 cuestionarios a pesar de que se invitó a más de 100 docentes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos tras la recogida de datos, se utilizaron técnicas descriptivas y análisis correlacional, al igual que pruebas estadísticas de comparación de medias para poder analizar cada uno de los objetivos planteados para la presente investigación.

4.1 Objetivo 1. Describir la muestra en función de sus enfoques de enseñanza.

En la presente investigación se consideraron los datos como de intervalo, de manera que fue necesario aplicar pruebas de normalización para poder utilizar los estadísticos inferenciales para cada caso.

Adicionalmente, las respuestas de los participantes fueron analizadas descriptivamente obteniéndose las medidas de tendencia central y dispersión, estos análisis se realizaron sobre la muestra en general, por sexos, años de experiencia y nivel en que se desempeña de acuerdo a la información recabada en los cuestionarios.

4.1.1 Análisis de la muestra en general

En la Tabla 3 que se muestra a continuación se incluyen los datos descriptivos de los participantes, que en el caso de esta investigación fueron n=82 válidos, vale la pena recordar que las escalas y subescalas a utilizar serán las referidas en la Tabla 2, de manera que los ítems oscilan en los rangos de 5 y 20 puntos para las subescalas (intención y estrategia) y de 8 y 40 puntos para las escalas (enfoques=intención+estrategias), ya que la escala de valoración tipo Likert permite valorar las afirmaciones del cuestionario entre 1 y 5.

Tabla 3 Estadísticos descriptivos de los enfoques de enseñanza

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EBAi	82	13	19	15.00	1.735
EBA _s	82	11	20	14.47	1.694
EBEi	82	9	20	14.92	2.814
EBE _s	82	9	18	12.74	2.518
EBA	82	24	39	29.47	2.838
EBE	82	18	38	27.67	4.082

De acuerdo a los datos arrojados por la Tabla 3, se puede observar que no hay una preponderancia hacia una puntuación más alta (máximo) o más baja (mínimo) en relación a los Enfoques y sus subescalas, sin embargo, es evidente que la Estrategia Centrada en el Profesor (EBE-s) es donde la media obtenida es la más baja de las cuatro subescalas analizadas.

En relación a las puntuaciones obtenidas para la media de ambos Enfoques, tanto el basado en el aprendizaje como el basado en la enseñanza, puede observarse que el (EBA) y sus respectivas subescalas (intención y estrategia) a nivel general fue superior al obtenido por el (EBE) y sus respectivas subescalas, obteniendo un valor de 29.47 contra 27.67.

Analizadas las puntuaciones que arrojan las Escalas EBA y EBE respectivamente para la muestra en general, el siguiente paso es el de determinar qué enfoque de enseñanza impera entre los participantes, para ello se consideran los siguientes criterios: EBA mayor que EBE; EBE mayor que EBA o EBA igual a EBE, aplicándose al último el nombre de “perfil disonante” de manera que sea posible catalogar a la muestra.

La Tabla 4 nos permite observar que un 26.8% de los participantes adopta un enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante (EBA), un 68.3% adopta un enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor (EBE), mientras que un 4.9% cae en el “perfil disonante”, es decir, aquellos que obtuvieron una puntuación idéntica tanto en EBA como en EBE.

Tabla 4 Distribución de los participantes según sus enfoques de enseñanza

	Frecuencia	%
Centrado Estudiante (EBA)	22	26.8
Centrado Profesor (EBE)	56	68.3
Disonante	4	4.9
Total	82	100
Casos perdidos	0	0

4.1.2 Análisis de la muestra por sexos

La muestra estuvo compuesta por 46 hombres y 36 mujeres, es decir 56.1% hombres y 43.9% mujeres como podemos apreciar en la Tabla 5.

Tabla 5 Distribución de los participantes según sexo

	Frecuencia	%
Hombres	46	56.1
Mujeres	36	43.9
Total	82	100

A partir de estos datos, se buscó identificar qué porcentaje de hombres y mujeres tenían preferencia por uno u otro enfoque, de donde se desprende la Tabla 6.

Tabla 6 Enfoques de enseñanza según sexo del participante

	Frecuencia	EBA/% del total	EBE/% del total	Disonante/% del total
Hombres	46	14 (63.64%)	29 (51.79%)	03 (75%)
Mujeres	36	08 (36.36%)	27 (48.21%)	01 (25%)
Total	82	22 (100%)	56 (100%)	04 (100%)
Porcentaje del total	100%	22 (26.8%)	56 (68.3%)	04 (4.9%)

La tabla nos permite observar que del total de la población que tiende hacia un enfoque EBA (26.8% del total), un 63.64% son hombres y el 36.36% son mujeres.

Por otra parte, de la población que tiende hacia un enfoque EBE (68.3% del total), el 51.79% son hombres y el 48.21% son mujeres.

Por último, se puede observar que para el enfoque Disonante (4.9% del total) 75% son hombres y 25% mujeres.

Sin embargo, todavía existía la interrogante en relación al porcentaje de participantes que preferían un enfoque u otro considerando al mismo género, de manera que se llevó a cabo un análisis de comparación de medias, obteniéndose la siguiente información.

Tabla 7 Enfoques de enseñanza según género del participante

	Frecuencia	EBA/% del total	EBE/% del total	Disonante/% del total
Hombres	46	14 (30.43%)	29 (63.04%)	03 (6.52%)
Mujeres	36	08 (22.22%)	27 (75%)	01 (2.78%)
Total	82	22 (26.8%)	56 (68.3%)	04 (4.9%)

De donde se puede identificar que del total de hombres encuestados un 30.43% tiende hacia un enfoque EBA, un 63.04% tiende hacia un enfoque EBE y un 6.52% se encuentra dentro del perfil Disonante.

En cuanto al género femenino, se puede observar que del total de participantes un 22.22% tienden al enfoque EBA, un 75% tiende al enfoque EBE y solamente un 2.78% hacia el enfoque Disonante.

4.1.3 Análisis de la muestra según el nivel en que se desempeña

Tabla 8 Enfoques de enseñanza según el nivel en que se desempeña

Nivel Educativo en que labora	Frecuencia	EBA	EBE	Disonante
Bachillerato	54	77.3%	62.5%	50%
Licenciatura	26	18.2%	35.7%	50%
Posgrado	2	4.5%	1.8%	0.0%
Total	82	100%	100%	100%

La Tabla 8 nos permite evidenciar claramente la tendencia que tienen los participantes hacia un determinado enfoque, pero situándolos dentro del nivel

educativo al que pertenecen.

Pudiéndose destacar aquellos que pertenecen al Bachillerato, donde un 77.3% prefieren un enfoque EBA, el 62.5% un enfoque EBE y 50% caen en el perfil Disonante.

Los participantes que imparten cátedra a nivel Licenciatura tienden más hacia un enfoque Disonante, observándose que la mayor parte se ubica en este perfil con un 50.0%, mientras que 18.2% tienden a un enfoque EBA y el 35.7% a un enfoque EBE.

En cuanto al nivel de Posgrado se identifican claramente dos preferencias, un enfoque EBA con el 4.5% y el enfoque EBE con el 1.8%, quedando el perfil Disonante con 0.0%, un claro indicador de la tendencia de los docentes de este grupo.

4.1.4 Análisis de la muestra según la Titulación del participante

Tabla 9 Enfoques de enseñanza según la Titulación del participante

Titulación Obtenida	Frecuencia	EBA	EBE	Disonante
Médico	2	4.5%	1.8%	0.0%
Profesor Normalista	3	9.1%	1.8%	0.0%
Doctorado	3	4.5%	3.6%	0.0%
Ingeniero	17	18.2%	19.6%	50%
Licenciado	32	36.4%	41.1%	25%
Maestría	25	27.3%	32.1%	25%
Total	82	100%	100%	100%

Para llevar a cabo el análisis de la muestra según la Titulación de los participantes, se tomó la decisión de clasificarlos de acuerdo al tipo de formación catalogándolos en Médicos, Profesores Normalistas, aquellos que contaban con Doctorado o Maestría, Ingenieros y los que contaban con formación de Licenciatura.

La Tabla 9 nos permite identificar que los médicos arrojan un 4.5% en relación al enfoque EBA y un 1.8% con tendencia al enfoque EBE, sin embargo es de

destacar que en cuanto al enfoque Disonante no se presenta ningún caso.

Al igual que los Médicos, los docentes con formación Normalista, tienden a ubicarse dentro de los dos enfoques, un 9.1% con enfoque EBA y solamente 1.8% con un enfoque EBE.

Los participantes con nivel de Doctorado también coinciden con los Médicos y los Normalistas en cuanto al enfoque Disonante, es decir, que no se presenta ningún caso. En cuanto al enfoque EBA, se obtuvo 4.5% y 3.6% con enfoque EBE.

El análisis arrojó que los participantes con perfil de Ingeniero, Licenciatura y Maestría tienen tendencia a caer mayormente en un perfil disonante, pues se obtuvo que un 50% con formación de Ingeniero, un 25% de los Licenciados y el otro 25% del total se ubica entre los participantes que tienen formación a nivel Maestría.

En cuanto a los otros enfoques, tanto EBA como EBE, las clasificaciones se dieron de manera muy similar para los Ingenieros, pues la diferencia entre un enfoque y otro es mínima, tomando en cuenta que el 18.2% cae en el enfoque EBA y el 19.6% en el EBE.

Para los egresados de Licenciatura la historia sí muestra diferencias un tanto más importantes que en el caso de los Ingenieros, pues para el perfil EBA se obtuvo el 36.4% y para el perfil EBE 41.1%, resultando en 4.7% de diferencia.

Por último, los participantes con nivel de Maestría obtuvieron un 27.3% para el perfil EBA y un 32.1% para el perfil EBE, resultando en 4.8% de diferencia entre uno y otro.

4.2 Objetivo 2. Determinar si la edad del participante influye directamente en la forma en que enseña.

Tabla 10 Enfoques de enseñanza según el rango de edad del participante

Edad	Frecuencia	EBA	EBE	Disonante
20-25	8	13.6%	5.4%	50%
26-30	11	13.6%	12.5%	25%
31-35	17	4.5%	28.6%	0.0%
36-40	15	9.1%	23.2%	0.0%
41-45	7	4.5%	10.7%	0.0%
46-50	8	18.2%	5.4%	25%
51-55	8	18.2%	7.1%	0.0%
56-60	5	13.6%	3.6%	0.0%
61-65	3	4.5%	3.6%	0.0%
Total	82	100%	100%	100%

Dentro de las interrogantes generadas al principio de la investigación se encontraba el hecho de identificar si la edad de los participantes influía de alguna manera sobre la forma de enseñar de los mismos.

Por ello, se decidió ubicar dentro de un rango de edad a los participantes de forma que el análisis estadístico pudiera llevarse a cabo de una mejor manera.

Se clasificaron en rangos de edades con diferencias de 5 años entre ellos, obteniéndose la clasificación de la Tabla 10, donde se puede apreciar que los participantes que se encuentran entre los 20 y los 25 años, así como los que están entre los 26 y los 30 años, coinciden en la adopción de un perfil EBA con el 13.6%, mientras que para el perfil EBE, los resultados obtenidos entre un rango de edad y otro muestran una diferencia del 7.1% entre ambos, notándose evidentemente que los participantes del rango de 20 a 25 años casi no tienden al enfoque EBE, ya que solamente obtuvieron el 5.4% a diferencia de los participantes entre 26 y 30 años, quienes arrojaron un 12.5%. En relación al perfil Disonante, ambos grupos de edad evidencian una clara tendencia de los participantes a utilizar estrategias ubicadas entre ambos perfiles, es decir que al

momento de la enseñanza utilizan estrategias EBA y EBE alternadamente, destacando el grupo de 20 a 25 años con el 50% del total de la muestra, mientras que el 50% restante se divide entre el grupo de los 26 a los 30 años y el grupo de los 46 a los 50 años con el 25% respectivamente.

Otro dato interesante se obtuvo de dos grupos, el de 31 a 35 y el de 36 a 40 años, quienes de manera muy evidente muestran tendencia hacia el perfil EBE con 28.6% y 23.2% respectivamente, contra 4.5% y 9.1% del perfil EBA, resultando una diferencia significativa entre ambos perfiles, pues para el grupo de docentes ubicados entre los 31 y 35 años, la diferencia entre un perfil y otro es del 24.1% y para los docentes de 36 a 40 años es de 14.1%, quedando más que claro que la tendencia de los docentes está centrada en la enseñanza/transmisión de la información.

Para los docentes del rango de edades de 41 a 45 años, no se encontraron tanta diferencias entre un perfil y otro, pues el enfoque EBA arrojó 4.5% y el EBE 10.7%, con un valor de 6.2% entre ambos.

Sin embargo, se observa una clara tendencia hacia el enfoque EBA entre los participantes que oscilan entre las edades de los 46 a los 60 años, donde los encuestados del rango 46-50 y los del 51-55 coinciden con el 18.2%; los de 56 a 60 años 13.6%, mientras que para el enfoque EBE, los participantes de 46 a 50 años arrojaron un 5.4%, los de 51 a 55 años, un 7.1% y los de 56 a 60 años un 3.6%, con unas diferencias entre ellos de 12.8%, 11.1% y 10% respectivamente, dejando más que evidente que en este rango de edades, la tendencia es hacia la enseñanza basada en el aprendizaje/cambio conceptual.

Por último, los participantes entre el rango de edades de 61 a 65 años, demuestran una clara preferencia por un perfil u otro, con menos del 1% de diferencia entre ellos, ya que el 4.5% tiende al enfoque EBA y el 3.6% al enfoque EBE.

4.3 Objetivo 3. Determinar si los años de experiencia docente influyen en la forma en que se enseña.

4.3.1 Análisis de la muestra por años de experiencia

Al igual que las otras categorizaciones de la muestra, otro de los aspectos importantes a considerar dentro del análisis se encuentra en función de la experiencia docente, dato que nos permitirá conocer si la experiencia de los docentes influye en la manera en que éstos enseñan.

Para ello también se llevaron a cabo pruebas de comparación de medias de donde se desprendió la siguiente información.

Tabla 11 Enfoques de enseñanza según años de experiencia del participante

Años de experiencia	Frecuencia	EBA	EBE	Disonante
< 5 años	20	18.2%	25%	50%
Entre 6 y 10 años	29	27.3%	39.3%	25%
Entre 11 y 20 años	14	22.7%	16.1%	0.0%
Más de 21 años	19	31.8%	19.6%	25%
Total	82	100%	100%	100%

Tras el análisis estadístico, se obtuvo que los participantes con una experiencia menor a 5 años, tienden a utilizar tanto estrategias de transmisión de información como de cambio conceptual, pues el 50% del total caen dentro del perfil Disonante, un 18.2% tiende hacia el enfoque EBA y el 25% hacia el EBE.

Los participantes con una experiencia entre los 6 y los 10 años se encuentran en cuanto al tipo de elección de estrategia en porcentajes muy similares, la diferencia entre ambos es de 12%, pues el 27.3% se encuentra en el enfoque EBA y el 39.3% en el EBE. Sin embargo, el 25% tiende a utilizar estrategias de ambos enfoques.

Por regla general, cuando se adquiere más experiencia tiende a mejorarse el

desempeño en relación a la actividad que se lleva a cabo, y dentro del análisis obtenido se evidencia que sí se cumple esta regla en cierta medida, dado que los participantes con una experiencia entre 11 y 20 años tienden hacia el uso de estrategias de cambio conceptual con el 22.7%, mientras que el 16.1% caen dentro del enfoque EBE. No obstante, ninguno de los docentes se encuentra en el perfil Disonante.

Por otra parte, encontramos que los docentes con más de 20 años de experiencia tienden al enfoque EBA con el 31.8% del total de este perfil, el 19.6% en relación al EBE y el 25% con un perfil Disonante.

Es importante destacar que tras el análisis, pudo observarse que los docentes con más años de experiencia tienden hacia la enseñanza con el uso de estrategias basadas en el aprendizaje y aquellos que se encuentran entre los 6 y los 10 años hacia el uso de estrategias de transmisión de la información, es decir, que caen en lo que podría considerarse menos deseable pues lo idóneo es que se adopte un enfoque más centrado en el alumno y no en el profesor.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo se revisarán cada uno de los objetivos abordados en el capítulo previo siguiendo el orden presentado, de forma que sea posible su discusión.

Objetivo 1. Describir la muestra en función de sus enfoques de enseñanza.

Análisis de la muestra en general

Tras un primer análisis, al llevar a cabo la revisión de las puntuaciones obtenidas para la media de ambos Enfoques se observó que ésta tiende hacia un Enfoque basado en el estudiante (EBA), aunque la diferencia entre un valor y otro es realmente mínima al obtenerse un valor de 1.8 entre un enfoque y otro, con lo que puede apreciarse que en su mayor parte los docentes están encaminándose hacia una enseñanza centrada en el alumno, sin embargo, existe un alto porcentaje que todavía se centra en la enseñanza tomando al docente como protagonista de la misma.

A modo de justificar dicha tendencia y haciendo referencia al texto de (Monroy, 2014) donde menciona que los Enfoques de Enseñanza son dinámicos y dependen del contexto, pues el enfoque adoptado en una situación determinada depende de la interacción entre el profesor y el contexto.

Por otra parte, (Hernandez, 2012), indica que el profesorado debería tener más claras las estrategias a emplear en sus actividades docentes, cuando sus intenciones difieren (transmitir información vs cambiar concepciones en el alumno), ya que entre las estrategias empleadas por ambos enfoques también existe una relación media, de donde resulta que si un profesor emplea estrategias de enseñanza que no estén acordes con las intenciones que tiene como docente,

y más aún, los procedimientos que utilice para evaluar, resultará en una confusión para el estudiante, quien no será capaz de enfocar adecuadamente su aprendizaje.

Dado este primer acercamiento, entonces, se dispuso dentro del análisis buscar cuál era la distribución de los participantes según sus enfoques de enseñanza, encontrándose valores bastante interesantes con respecto al resultado esperado para la muestra, dado que la mayor parte de los docentes están totalmente centrados en un enfoque EBE (68.3%).

Análisis de la muestra por sexos

Según otros estudios, como los llevados a cabo por Monroy (2014), señalan que el sexo de los docentes también podría influir en su forma de enseñar, aunque los resultados no son concluyentes, pues como menciona la autora, citando a Singer (1996), se observa que el sexo es un predictor de las creencias de los profesores, siendo el sexo femenino menos proclive a enseñar centrándose en los contenidos y mostrando mayor tendencia a adoptar metodologías que involucren al estudiante.

Datos que quedan de manifiesto en los resultados obtenidos de la muestra donde predomina el sexo masculino como elector del enfoque EBE destacando con un 51.79% del porcentaje total de participantes que se encuentran dentro de dicho enfoque y que no solamente en este estudio se han evidenciado, sino en estudios como los llevados a cabo por Rosário et al. (2013) en su muestra de profesores de nivel medio o en los llevados a cabo por Arámburo y Luna (2012), donde se evidencia de manera significativa la influencia de las variables: experiencia docente, escolaridad del profesor, tipo de contrato y género, que en nuestro caso es el dato significativo, lo que querría decir que la presente investigación valida el factor de tendencia por parte de los varones por un enfoque centrado en el profesor.

Análisis de la muestra según el nivel en que se desempeña

En nuestro país, la investigación relacionada con las características del profesor o su preferencia por un determinado enfoque de enseñanza es escasa y deja un espacio abierto para la exploración en ese ámbito, sobre todo bajo la perspectiva de análisis que arroja el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza, utilizado en otras investigaciones fuera de México.

Bajo este tenor, estudios llevados a cabo en España por Hernández Pina, et al. (2012), arrojan resultados muy similares a los obtenidos en esta Investigación, dado que 47% de la muestra adoptaba un enfoque EBA y un 53% un enfoque EBE, mientras que los datos obtenidos por la presente investigación se ubican en 26.8% para EBA y 68.3% para EBE.

Es importante señalar que los estudios de Hernández (2012) estuvieron centrados en profesores de nivel primaria y los estudios de esta investigación en profesores de nivel medio superior y superior, con lo que queda en evidencia que la tendencia hacia un enfoque de enseñanza u otro entre los profesores de diferentes niveles educativos no se ve influenciada por el nivel educativo en que se desenvuelve el docente, sino por la intención que éste guarda en relación a la metodología que emplea al interior del aula y el fin que persigue en relación al aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Monroy Hernández, et al. (2014) arroja resultados muy diferentes en torno a los enfoques elegidos por los participantes 71.5% para EBA y 17.8% para EBE, sin embargo dicho estudio está centrado en estudiantes en formación pedagógica por lo que los resultados no son objeto de comparación contra la presente investigación pues los participantes carecen de experiencia.

Análisis de la muestra según la Titulación del participante

Para poder comparar los resultados de la presente investigación con los de otros estudios, podemos hacer referencia a los de Lindbom-Yläne, et al. (2006), o los de Monroy (2013), donde se aplicaron categorizaciones relacionadas con las titulaciones universitarias.

En los estudios de Lindbom (2006) se obtuvieron puntuaciones estadísticas más altas para el enfoque EBA con los profesores con formación en Humanidades, por su parte en el estudio de Monroy (2013) se observó que tanto la titulación en Ciencias como en Humanidades tendía hacia el enfoque EBA o al EBE al igual que la presente investigación, puesto que la formación de los participantes no influye directamente sobre la tendencia hacia un determinado perfil, toda vez que los participantes de ambas categorías, es decir, Ciencias o Humanidades arrojaron resultados que caían en una u otra categoría.

La categorización empleada en la presente investigación no se llevó a cabo de igual forma que en los otros estudios, sin embargo, es posible diferenciar las titulaciones de los participantes de acuerdo a la categoría a que pertenecen; las únicas clasificaciones que se ubican fuera de las Humanidades o las Ciencias son las Titulaciones de Doctorado y Maestría donde se aprecia que los participantes con nivel de Doctorado tienden hacia un enfoque EBA, mientras que los de Maestría tienden hacia un enfoque EBE.

El presente estudio arroja que los participantes con formación en Humanidades, caso particular los que cuentan con formación de Licenciatura, tienden hacia el enfoque EBE, aunque los que cuentan con formación de Normalista tienden más hacia el EBA. Bajo este análisis, entonces podría decirse que las puntuaciones obtenidas por Lindbom (2006) no pueden ser confirmadas por este estudio, toda vez, que los participantes con formación en Ciencias tienden a ubicarse dentro del enfoque EBA

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Monroy (2013) analizó los posibles enfoques de enseñanza de futuros profesores y esta investigación aporta

resultados de profesores en activo.

Lindbom (2006), también sugiere que la interrelación entre las puntuaciones de los enfoques provoca que cuando aumenta uno se lleva a la disminución del otro, es decir, si aumenta EBA disminuye EBE o viceversa, pero dados los resultados obtenidos por la presente investigación, tampoco pudieron comprobarse.

Objetivo 2. Determinar si la edad del participante influye directamente en la forma en que enseña.

Para contrastar el objetivo con otros estudios se llevó a cabo un investigación en diversas fuentes para poder compararlo, sin embargo no se encontró bibliografía que hiciera referencia al enfoque de enseñanza según el rango de edad del participante, motivo por el que no fue posible validar dicha variable.

Sin embargo, si se observó dentro del estudio que existe una tendencia entre los participantes del rango de edades de 20 a 30 años hacia un enfoque Disonante, mientras que los participantes entre 31 y 45 años tienen tendencia hacia un enfoque EBE.

Los participantes en el rango de 46 a 50 años también tienden hacia un enfoque Disonante, mientras que los ubicados en el rango de 51 a 65 años tienden hacia un enfoque EBA.

Sería importante para estudios posteriores llevar a cabo una clasificación acorde a las variables analizadas de forma que pudiera analizarse si en verdad influye la edad como variable de análisis para determinar el enfoque de enseñanza que adopta el docente al impartir cátedra.

Objetivo 3. Determinar si los años de experiencia docente influyen en la forma en que se enseña.

En relación al objetivo, fue necesario recurrir al estudio llevado a cabo por Postareff, et al. (2007) dado que en México no existen estudios que hayan aplicado el CEE y que observen dicha variable, tampoco fue posible utilizar los estudios de Hernández (2010) o de Monroy (2013), dado que el primero no utilizó la variable y el segundo la aplicó en estudiantes en formación pedagógica.

En su estudio, Postareff (2007) en conjunto con sus colegas analizaron los enfoques de enseñanza utilizando el Approaches to Teaching Inventory, así como la relación entre los enfoques y la experiencia docentes de profesores universitarios. Para ello emplearon una clasificación por grupos, A, B, C y D; es decir, menos de 2 años, de 3 a 7 años, de 8 a 12 años y más de 13 años.

Los resultados que arrojó dicho estudio mostraron que el grupo con más experiencia docente (más de 13 años), obtuvo puntuaciones más altas en relación al enfoque EBA, mientras que los que tenían entre 8 y 12 años de experiencia puntuaban más alto para el enfoque EBE, por otra parte, los de menos de 2 años y los de 3 a 7 años puntuaron significativamente bajo para el enfoque EBA.

La presente investigación, aunque utilizó escalas diferentes, en relación a los grupos de años de experiencia, arrojó datos interesantes, encontrándose coincidencia con el estudio de Postareff (2007) puesto que, los participantes con experiencia entre los 11 y 20 años, así como los que cuentan con más de 21 años puntuaron más alto para el enfoque EBA, mientras que los que se encuentran en la escala de entre 6 y 10 años puntuaron significativamente en el enfoque EBE.

A diferencia del estudio de Postareff (2007), el presente estudio arrojó una tendencia hacia un perfil Disonante muy pronunciada, lo que evidencia que los docentes con poca experiencia utilizan indistintamente estrategias de uno u otro enfoque.

De manera que, se puede concluir que la experiencia docente si influye en

forma significativa en la forma en que el docente enseña.

CONCLUSIONES

A modo general, las conclusiones que se destacan en la presente investigación son las siguientes:

- 1) El objetivo general del presente estudio era el de conocer los enfoques de enseñanza que imperan dentro de la Región Citrícola y se encontró al analizar la muestra que la mayor parte de los docentes encuestados tienden hacia un enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor, de igual forma se identificó que los varones tienen más tendencia hacia la elección del enfoque EBE que las mujeres, aunque el porcentaje entre uno y otro caso no supera el 3%. De manera que la Hipótesis del presente estudio no ha quedado validada, pues se consideraba que si los docentes trabajamos por competencias debemos utilizar estrategias que estimulen el auto aprendizaje por parte del alumno y sin embargo los resultados evidenciaron una realidad muy diferente.

Dicha realidad no es otra cosa que el reflejo de un paradigma que no ha podido ser roto, un proceso en el cual se ha visto inmersa la mayoría de los docentes, ya sea por formación (normalistas) o profesionistas que han abrazado la docencia; y que no es otra cosa que la formación tradicional donde nos encontramos con materias, con un profesor-transmisor de la información en donde el alumno se limita a seguir las instrucciones, pues el único poseedor de la verdad es el personaje que se encuentra al frente del grupo.

- 2) El nivel en que se desempeña el docente influye visiblemente en la forma en que éste enseña, destacando el hecho de identificarse una clara tendencia hacia el enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante en los docentes de nivel bachillerato, dado que el esquema actual dentro del nivel medio superior se encuentra enfocado en las competencias. Mientras que, los otros dos niveles encuestados tienen

tendencia hacia un perfil Disonante, donde hay elección de estrategias de enseñanza/centrado en el profesor y estrategias de aprendizaje/centrado en el estudiante, que si se toma como referente, evidencia que se siguen tomando estrategias que no favorecen la formación de los educandos.

- 3) En relación a la Titulación del participante, se identificó claramente que no influye si el docente es del área de las Ciencias o de las Humanidades, toda vez que hay una tendencia hacia el enfoque EBE, aunque sí pudo identificarse que los docentes con Doctorado claramente tienden hacia el enfoque EBA, quizá debido al tipo de formación y que buscan que el participante de sus cursos se dote de las herramientas para hacer frente a las actividades del día a día en una forma exitosa y sobre todo porque la formación ya no es tan paternalista como en niveles anteriores.
- 4) De acuerdo al presente estudio, la edad del participante refleja una clara propensión hacia el uso de estrategias de aprendizaje/centradas en el alumno ubicándose tres bloques, el primero y el último compartiendo el perfil EBA y el bloque medio tendiente hacia un enfoque EBE. Las clasificaciones de las edades, quedaron establecidas en un modo particular; el primer bloque entre los 20 y los 30 años, el segundo entre los 31 y los 45 y el último entre los 46 y los 65 años. Dato que resulta curioso para el análisis, pudiéndose concluir que la edad del participante si influye directamente en la forma en que éste enseña, sobre todo porque los docentes más jóvenes han sido formados con las nuevas metodologías que buscan que el participante sea más dispuesto, que participe, que sea inclusivo, aunque el siguiente inciso permite darnos cuenta que a pesar del tipo de formación, la forma en que se desempeña el docente también se ve influenciada por la experiencia que tenga el mismo.
- 5) Así, se observó en el estudio que los participantes con más años de experiencia tendían hacia un enfoque EBA y los que contaban con menos años hacia un enfoque EBE, de donde puede concluirse que conforme el docente adquiere más experiencia, éste cuenta con un bagaje tanto cultural como de estrategias docentes que hacen más rica su labor al

interior del aula y favorecen el uso de técnicas que estimulan al participante hacia un proceso metacognitivo, al hacerse de las herramientas necesarias para resolver situaciones de su vida cotidiana y no quedarse centrado solamente al aula.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

El presente estudio abordó los aspectos que se consideraron más importantes para el análisis y comprobación de los objetivos planteados por la investigación misma, aunque deja espacio a futuras investigaciones que retomen el CEE en su versión española y que permitan identificar un universo más amplio de docentes que le den al investigador la oportunidad de validar los resultados del presente estudio.

Al ser uno de los primeros estudios llevados a cabo en su tipo en nuestro país, deja abierta la posibilidad para estudios posteriores donde se verifiquen variables como la del nivel educativo en que se desempeña o la de determinar realmente si los años de experiencia docente influyen realmente en el tipo de enfoque que el docente adoptará al momento de impartir clase.

Por otra parte, también deja abierta la posibilidad de un estudio posterior donde se pueda analizar ¿por qué razón la mayor parte de los docentes tiende hacia un enfoque enseñanza/centrado en el profesor (EBE)?

Anexos



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ENSEÑANZA (CEE)¹

QUÉ ES EL CEE

Existen modos diferentes de enseñar que dependen de múltiples condiciones como son el tipo de estudiantes, las características intrínsecas de las asignaturas, el nivel académico, la experiencia profesional, las actitudes y aptitudes personales, etc.

Este cuestionario consta de dos partes: la primera le presentamos cuestiones que aborda la forma en los que el profesorado afronta su actividad docente. Encontrará una lista de afirmaciones a las que deberá responder según el grado de frecuencia en el que la situación planteada le ocurre. Es importante que **responda a todas las preguntas** sin preocuparle lo que opinen los demás. También es importante que responda a cada afirmación **pensando en la asignatura** o grupo de asignaturas que Vd. imparte en la actualidad. Dicha asignatura(s) deberá ser reflejada en los datos de identificación. En la segunda parte del cuestionario encontrará dos preguntas generales sobre la enseñanza.

Modo de responder: Para cada afirmación se presentan cinco opciones de las que ha de escoger **sólo una** según la siguiente escala:

1. Si le ocurre **nunca o muy raras veces**.
2. Si le ocurre **algunas veces**.
3. Si se le aplica **a menudo** (la mitad de las veces).
4. Si crees que se aplica a tu caso **frecuentemente**.
5. Si le ocurre **siempre o casi siempre**.

Recuerde:

- **No marque** las respuestas en este cuestionario. Hágalo, por favor, en la **TABLA**.
- **No emplee** mucho tiempo en cada pregunta. Marque la reacción **inmediata**.
- Por favor responda a todas las preguntas. La información que nos facilite será más completa y se tratará **confidencialmente**.
-

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A.-ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE ACTUALMENTE: _____

B.- AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE. Marque con una cruz la opción 1-2-3-4-5:

(1) Menos de 1 año (2) Entre 1 y 5 años (3) Entre 6 y 10 años
(4) Entre 11 y 20 años (5) Más de 21 años

C.- SEXO: (1) Hombre (2) Mujer D.- EDAD: _____ años

¹ Autores: Trigwell, K., & Prosser, M. (2004).

Traducción y adaptación al español: Hernández Pina, y Monroy Hernández (2012), Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.



PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO CEE

- 1.- Planifico la enseñanza en esta asignatura asumiendo que la mayoría de los estudiantes tiene escasos conocimientos sobre los temas que se van a tratar.
- 2.- Creo que es importante que esta asignatura se describa en su totalidad en función de los objetivos específicos relacionados con lo que los estudiantes han de saber con respecto a evaluación.
- 3.- Durante mi interacción con los estudiantes en esta asignatura trato de entablar un diálogo sobre los temas que estamos estudiando.
- 4.- Creo que es importante presentar mucha información a los estudiantes para que sepan qué tienen que aprender en esta asignatura.
- 5.- Creo que la evaluación de esta asignatura debe suponer una oportunidad para que los estudiantes muestren cómo ha cambiado su comprensión conceptual de la misma.
- 6.- Reservo una parte del tiempo de clase para que los estudiantes puedan intercambiar sus opiniones acerca de las dificultades que tienen en el estudio de esta asignatura.
- 7.- En esta asignatura me centro en tratar toda la información que puede encontrarse en un buen libro de texto.
- 8.- Animo a los estudiantes a que reestructuren su conocimiento previo en función de la nueva forma de pensar sobre la asignatura que van a desarrollar.
- 9.- Durante las sesiones de clase de esta asignatura utilizo ejemplos difíciles o indefinidos con el fin de promover el debate.
- 10.- Estructuro esta asignatura para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación.
- 11.- Creo que proporcionar a los estudiantes unos buenos apuntes es una de las razones más importantes para impartir las clases de esta asignatura.
- 12.- En esta asignatura me limito a facilitar sólo la información (estrictamente) necesaria para que los estudiantes superen la evaluación.
- 13.- Creo que debo saber la respuesta a todas las preguntas acerca de esta asignatura que los estudiantes me puedan formular.
- 14.- Facilito a los estudiantes oportunidades para que puedan comentar el cambio que experimentan en su comprensión de la asignatura.
- 15.- Creo que es mejor para los estudiantes producir sus propios apuntes que copiar los míos.
- 16.- Creo que buena parte del tiempo dedicado a la enseñanza de esta asignatura debería ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.



TABLA DE RESPUESTAS CEE				
(1) Nunca				
(2) A veces				
(3) A menudo				
(4) Frecuentemente				
(5) Siempre				
1.-	5.-	9.-	13.-	17.-
2.-	6.-	10.-	14.-	18.-
3.-	7.-	11.-	15.-	19.-
4.-	8.-	12.-	16.-	20.-

SEGUNDA PARTE: A continuación le presentamos cinco formas diferentes de enseñar. Por favor ponga una **X** en la casilla que indique la opción que más se aproxime a su forma ideal de enseñar (**columna A**), y la opción que realmente está poniendo Vd. en práctica en el aula dada la situación actual (**columna B**):

Enseñar es...	A – La que me parece más apropiada (ideal)	B – La que estoy poniendo en práctica en la situación actual
transmitir información de la asignatura a los estudiantes.		
conseguir que el alumno adquiera los conceptos de la asignatura		
poner en marcha estrategias interactivas entre el profesor y el alumno con el fin de que este último adquiera los conceptos de la asignatura		
promover el desarrollo conceptual en los estudiantes con el fin de que estos construyan su propio conocimiento y desarrollen sus propias concepciones.		
promover cambios conceptuales en los estudiantes. El protagonista es el estudiante y el profesor ayuda en el cambio de su visión del mundo. El estudiante debe reconstruir su conocimiento para desarrollar una nueva visión del mundo o nuevas concepciones.		

<p>OTRAS OBSERVACIONES/REFLEXIONES/APORTACIONES QUE ESTIME OPORTUNO SOBRE LA ENSEÑANZA ...</p>

17.- Valore "las necesidades de aprendizaje de los estudiantes" que se incluyen en la siguiente tabla en el contexto de su asignatura.



Necesidad de aprendizaje de:	Nada Necesaria 1	Poco Necesaria 2	Regular Necesaria 3	Bastante Necesaria 4	Muy Necesaria 5
(1) Trabajo en grupo					
(2) Gestión del tiempo					
(3) Pensamiento crítico					
(4) Resolución de problemas					
(5) Toma de decisiones					
(6) Compromiso y motivación					
(7) Manejo de las TIC					
(8) Capacidad de comunicación					
(9) Comprensión del conocimiento					
(10) Capacidad para emitir juicios					
(11) Aplicar el conocimiento					
(12) Tomar notas y apuntes					
(13) Búsqueda de la información					
(14) Realización de trabajos escritos					
(15) Presentación de trabajos escritos					
(16) Presentación oral de trabajos					
(17) Preparación y realización de exámenes					
(18) Planificar y ejecutar una investigación					
Otras no señaladas:					

**COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Bibliografía

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el Proceso de Bolonia. *Educación Superior y Sociedad*, 25-44.
- Andrade Cázares, R. A., & Hernández Gallardo, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 481-508.
- Arnaut, A. (2003). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Biggs, J. (1996). Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructivista. *Higher Education*, 347-364.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. España: Narcea, S.A. ediciones.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVII(111), 7-36.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 407-428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Entwistle, N., & Ference, M. (1989). Introduction. The psychology of Student Learning. *European Journal of Psychology of Education*, IV(4), 449-452.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategies Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Estévez Nenninger, E. H., Arreola Olivarría, C. G., & Valdés Cuervo, A. A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-19.
- Gimeno Sacristan, J., & Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 151-164.
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REIFOP*,

13(3), 17-25.

- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., García Sanz, M. P., & Monroy Hernández, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 95-105. doi:10.5093/ed2010v16n2a1
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., & Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los Enfoques de Enseñanza en Profesorado de Educación Primaria. *Profesorado*, 16(1), 61-77.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. IEESA.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. Conceptions fo teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Laudadio, J. (2012). Evaluación de Estilos de Enseñanza en la Universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario. *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 285-298.
- Marton, F. (1989). *Learning as seen from the learner's point of view*. FernUniversität, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen.
- McKinney, K. (16 de Febrero de 2013). *Active learning strategies*. Obtenido de Illinois State University: <http://www.phy.ilstu.edu/pte/311content/activelearning/activlearn1.html>
- Monroy Hernández, F. (2013). Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Murcia, España.
- Monroy, F., Hernández Pina, F., & Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de Enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP*, 90-105.
- Ortega Santos, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, 3, 39-46.
- Pinelo Avila, F. T. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *REMO*, V(13), 17-24.

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 557-570.
- Pulido Martos, M., de la Torre Cruz, M. J., Luque Ramos, P. J., & Palomo Monereo, A. (octubre de 2009). Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*(4), 1-18.
- Richardson, J. T. (2005). Students' approaches to learning and Teachers' approaches to teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 673-680.
- Salas S, R. (1998). Enfoques de Aprendizaje entre Estudiantes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(24), 59-78. doi:10.4067/S0718-07051998000100005
- Tamayo S., L., & Peñaloza S., L. (2012). *La formación docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos de calidad en la enseñanza turística*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de México: <http://www.uaemex.mx/plin/psus/rev11/3def.htm>
- Torres Delgado, G., & Rositas Martínez, J. (2011). *Diseño de Planes Educativos Bajo un Enfoque de Competencias*. México, D.F.: Trillas, SA. de CV.