



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: X      Número: 3.      Artículo no.:1      Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023**

**TÍTULO:** Caracterización del profesorado de educación primaria según su enfoque de enseñanza.

**AUTORES:**

1. Dra. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
2. Dr. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
3. Dr. Oscar Ulises Reynoso González.
4. Dr. Enrique Ibarra Aguirre.

**RESUMEN:** La investigación tuvo como propósito describir al profesorado de educación primaria en función de la intensidad del enfoque de enseñanza que utiliza en su práctica docente. La muestra de tipo incidental estuvo conformada por 256 docentes de un municipio del sur del Estado de Sonora en México. Se aplicó el Cuestionario Enfoques de Enseñanza [CEE] traducido y adaptado al español. Se utilizó SPSS Versión 25 para el análisis de los datos. Como hallazgo principal se destaca, que la mayor parte de los profesores tienen un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, aunque con un nivel intensidad predominantemente débil. Se concluye, que aunque existe prevalencia hacia un enfoque en específico, la intensidad explica que no se tiene del todo reafirmado.

**PALABRAS CLAVES:** educación primaria, enfoques de enseñanza, pensamiento del profesorado, práctica docente.

**TITLE:** Characterization of primary education teachers according to their teaching approach.

**AUTHORS:**

1. PhD. Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.
2. PhD. Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.
3. PhD. Oscar Ulises Reynoso González.
4. PhD. Enrique Ibarra Aguirre.

**ABSTRACT:** The purpose of the research was to describe primary school teachers based on the intensity of the teaching approach they use in their teaching practice. The incidental type sample consisted of 256 teachers from a municipality in the south of the State of Sonora in Mexico. The Teaching Approaches Questionnaire [CEE] translated and adapted to Spanish was applied. SPSS Version 25 was used for data analysis. As a main finding, it stands out that most of the teachers have a student-centered teaching approach, although with a predominantly weak level of intensity. It is concluded that although there is prevalence towards a specific approach, the intensity explains that it is not fully reaffirmed.

**KEY WORDS:** primary education, teaching approaches, teachers' thinking, teaching practice.

**INTRODUCCIÓN.**

A partir de la década de los setenta, se ha despertado el interés por el pensamiento del profesorado y su práctica docente. Empezaron a abrirse vetas de investigación que hacen ruptura con la concepción de los profesionales de la educación como sujetos pasivos, reproductores del sistema, meros técnicos de la enseñanza. En su lugar, las nuevas concepciones apelan al reconocimiento de su naturaleza activa, los empodera como sujetos de saber con capacidad de hacer retroacción en torno a sus propios procesos de enseñanza, observar su práctica docente, reflexionar en ella antes, durante y después de su quehacer profesional (Schön, 1998; Zeichner, 1987), emitir juicios, tener teorías sobre su propio quehacer y

generar rutinas sobre su propio desarrollo (Marrero, 1993). Vale agregar, que es su pensamiento el que orienta su actuación docente (Clark & Yinger, 1979; Valenzuela et al., 2022).

El saber del profesorado lleva la huella experiencial, porque está constituido de segmentos de su quehacer profesional en los que reflexiona y que le permiten desarrollo (Tardif, 2004). Dichos componentes devienen de procesos de reflexión práctica, técnica y social, pues como ejecutantes de la acción educativa, pueden reflexionar sobre su práctica de enseñanza, reconocer la arquitectura de su guion pedagógico, los procedimientos y herramientas que utiliza, tomar consciencia de lo que le faltó o sobró, y estar en posibilidades de ajustar su actuación (reflexión práctica), las teorías a las que responde su planeación y contenidos de enseñanza propuestos (reflexión técnica), y no menos importante, pensar en la misión de la educación, el diseño de lo humano (reflexión social); centrar su práctica en el individuo que se quiere entregar a la sociedad (Jacobo, 2009; Jacobo et al., 2016).

Reconocido ya al profesorado como sujeto activo, queremos referirnos ahora a los enfoques de enseñanza que se advierten en su práctica docente. Indagar en su contexto mental, puede dar pauta para caracterizarlos en función de un determinado enfoque de enseñanza. A los que nos referimos aquí, describen cómo enseñan los profesores con base a las intenciones y estrategias que utilizan, así como sus concepciones sobre la enseñanza, mismas que aluden a las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza, y a las que subyacen también propósitos y estrategias que ponen en movimiento cuando enseñan (Hernández et al., 2012).

La revisión de la literatura permite advertir en el profesorado algunos enfoques de enseñanza. Unos que se identifican con la mera transmisión de información, o bien, en la generación de un cambio conceptual en el aprendizaje de los estudiantes (Soler et al., 2018).

Por su parte, Jacobo (2006) identifica dos: los enfoques mono-procedimental y multi-procedimental. El primero remite a una práctica docente más identificada con la enseñanza tradicional, centrada en el profesor, cuyo método preferente es el discurso o el dictado, la memorización, no reconoce la

diversidad que tiene de suyo el alumnado, por lo que solo utiliza un método de enseñanza para todas y todos. La segunda categoría remite a aquellos profesionales de la educación que sí reconocen la diversidad del aula, tienen un repertorio de estrategias de enseñanza, promueven el trabajo cooperativo, generan conflictos cognitivos, resolución de problemas, aprendizaje significativo y promueven el cambio conceptual; aprenden de forma complementaria de su práctica y de las teorías educativas. Otros autores hacen “una distinción general entre aquellos profesores que centran su trabajo en el aprendizaje y aquellos que centran o enfocan su trabajo en el contenido considerando a los estudiantes como recipientes pasivos de la información transmitida” (Hernández et al., 2012, p.63).

Podemos encontrar, quienes dibujan los dos enfoques de enseñanza. Estévez et al. (2014), según un estudio en México, reportan que existen una gran cantidad de profesores que se posicionan en enfoques intermedios, sin situarse del todo en el paradigma de la enseñanza o del aprendizaje. La gran mayoría se ubican como facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje en algún momento, y en otro, como impartidores de conocimiento. En este mismo segmento, se encuentra el profesorado que mantiene un perfil disonante, el cual para Mirete (2014) es indicativo de no tener un enfoque claramente delimitado; por ejemplo, aquellos profesores que se autoperciben innovadores pero su práctica es de tipo tradicional. En este sentido, Martín et al. (2014) revelan, que en épocas de cambio, aun encontramos tintes de prácticas tradicionales en el profesorado, aunque con una tendencia a innovar, pero en el intento por hacer cosas novedosas, aun mezclan lo innovador con lo tradicional.

Jacobo (2006) señala, que hay contenidos de enseñanza que por su misma naturaleza demandan un enfoque de enseñanza mono-procedimental, pero en otros momentos, las temáticas permiten múltiples métodos para una misma actividad de enseñanza; entonces, el profesorado puede utilizar uno u otro estratégicamente, pero proceder así, remite a un educador o educadora que revisa su práctica y vive formación continua (Jacobo, 2006).

También existe la creencia de que los estilos de enseñanza varían en función de los contenidos que se imparten en los distintos grados, así como las características de los estudiantes (Puiggali & Tesouro, 2021). Por su parte, Uibu et al. (2021) señalan, que si bien es de gran importancia contar con una diversidad de prácticas de enseñanza, resulta aún más trascendente que se realicen aquellas que propicien la adquisición y asociación de conocimientos, por lo que deben planificarse con anticipación. No hay que omitir el peso de la formación del profesorado en el enfoque de enseñanza al que se adhieren éstos. Es imprescindible, que el profesorado reflexione en su quehacer profesional para que tenga claridad que “diferentes modos de enseñar implican diferentes modos de aprender; existen diferentes tipos de enseñanza para diferentes tipos de aprendizaje; el alumno aprende lo que se le enseña; y el trabajo del docente refleja el aprendizaje y motivación del estudiante” (Carbonero et al., 2009, p.231).

Por otro lado, de las intenciones y estrategias de enseñanza de los docentes, Soler et al. (2018) identifican dos tipos de enfoques: Transmisión de información/enseñanza centrada en el profesor y Cambio conceptual/enseñanza centrada en el alumno. Referente a la Transmisión de información/enseñanza centrada en el profesor se señala, que el profesorado se enfoca principalmente hacia los contenidos a ser enseñados, en cómo estructurarlos y organizarlos, para que al ser transmitidos se facilite su aprendizaje por parte de los estudiantes. Los conocimientos previos no tienen mayor relevancia en el contexto de este enfoque. Soler et al. (2018) indican, que cuando el profesorado se enfoca en este tipo de enseñanza, haciendo de este proceso su principal intención, se aproxima al extremo más reduccionista de la labor docente, caracterizando a la educación tradicional, mono-procedimental. En cambio, cuando se hace referencia al Cambio conceptual/enseñanza centrada en el alumno, el profesorado se visualiza como soporte o apoyo para el estudiantado que se encuentra en proceso de construcción del conocimiento; asimismo, el cambio conceptual implica orientar a desarrollar procesos de autorregulación en los estudiantes, siendo los conocimientos previos parte

fundamental en la búsqueda de lograr un cambio conceptual. En este sentido, representa el extremo opuesto a la mera transmisión de información, característico de los procesos educativos con tendencias de corte constructivista (Soler et al., 2018).

Los hallazgos de algunos estudios en esta línea de investigación muestran, que el enfoque de enseñanza más utilizado por el profesorado es el centrado en el cambio conceptual del estudiante, lo cual supone que los avances sociales y los cambios políticos de los últimos años pueden ser algunas de las causas que han hecho que la figura del maestro evolucione positivamente (Maquilón et al., 2016). Por su parte, Monroy (2013) basado en el estudio *Students' Approaches to Learning* (SAL), identificó el enfoque centrado en el estudiante/aprendizaje y el centrado en el profesor/enseñanza, diferenciados por la forma de enseñar de los profesores y relacionados con la forma de aprender de sus estudiantes; concretamente, un profesor con enfoque centrado en el aprendizaje puede fomentar el enfoque profundo entre alumnos, y viceversa.

Con lo dicho hasta ahora, se pueden observar de forma más o menos diferenciada a la práctica docente en dos grandes enfoques: uno de ellos a) la enseñanza que está centrada en el profesor y (b) la enseñanza cuyo objetivo se centra en los estudiantes. Sobre el primer enfoque, hay que considerar que la figura del maestro en el ámbito escolar resulta imprescindible, porque por excelencia tiene un papel protagónico en el aula. González (1993) señala, que el maestro siempre ha mantenido una fuerte influencia en el infante, como guía, asemejando a un padre al que hay que obedecer; incluso, al que se le atribuye la posesión del saber.

Resulta importante señalar, que históricamente la enseñanza se ha basado más en la teoría y menos en la práctica, centrandó su atención en el profesor. Tradicionalmente, el estudiante era considerado un ente pasivo, que respondía sin cabeza a los estímulos del entorno, solo copiaba la realidad, de tal forma que enseñar se basaba en hacer repetir a los estudiantes contenidos, el dictado de lecciones y la memorización mecánica de textos como base de la práctica docente.

En consecuencia, durante muchos años, la investigación educativa había explicado el bajo rendimiento académico de los estudiantes desde la perspectiva de los profesores, y así se tendía a atribuir la responsabilidad de dicho rendimiento negativo a los estudiantes y sus malas prácticas, al mal copiado de la realidad del alumnado, sin pensar que las instituciones y profesorado también podían tener responsabilidad (Monroy, 2013). Por lo anterior, aunque hay ocasiones de centralidad en el profesor, en los últimos años se ha dado un cambio de actitud con respecto a la concepción y educación del estudiante.

Sobre el segundo enfoque de la enseñanza, en los últimos años, centrar la atención en el estudiante es fundamental para tener un proceso de aprendizaje significativo, ya que este enfoque considera la individualidad del estudiantado, toma en cuenta sus rasgos, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Sobre ello, Valbuena (2008) indica, que la actividad educativa debe apegarse al contexto en el que se desarrolla el sujeto para dar respuesta a sus necesidades. A saber, prepararlos para que sean capaces de tomar las mejores decisiones. Nótese que estos planteamientos no son novedosos, pues ya estaban presentes en el ideario de los pedagogos clásicos y contemporáneos (Ibarra-Aguirre, 2022; Jacobo, 2019).

En este sentido, el profesorado debe despertar la curiosidad del estudiantado como factor clave en la promoción y construcción del aprendizaje. Tal como lo señala Rojas (2019), el docente debe trazar objetivos y estrategias para motivar al alumno a que se incorpore a su clase y mejore su rendimiento y nivel académico. Con ello, toma un rol primordial dentro del ambiente educativo para convertir el aula en un espacio activo y productivo, generador de nuevas ideas y aprendizajes; asimismo, debe captar la atención y el interés del estudiantado y dar oportunidad para que construya su propio conocimiento.

De lo anterior, se desprende la pregunta de investigación ¿Qué enfoque de enseñanza caracteriza de mejor manera al profesorado de Educación Primaria? Como objetivo principal, se pretende identificar el enfoque de enseñanza junto al nivel de intensidad utilizado mayormente por el profesorado. Se

plantea como hipótesis de investigación que las respuestas que expresen los participantes del estudio estarán más orientadas hacia el enfoque centrado en el estudiante (cambio conceptual) que hacia el enfoque de enseñanza centrado en el profesorado.

## **DESARROLLO.**

### **Diseño.**

En el presente estudio participaron docentes de educación primaria de un municipio del sur del Estado de Sonora, México. Se trabajó con una muestra de tipo incidental bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014).

### **Participantes.**

La distribución de la muestra estuvo compuesta por 158 profesoras (61.3%) y 98 profesores (38.7%), con un promedio de edad de 37 años ( $DE= 9.92$ ), siendo en su mayoría trabajadores de nombramiento base/definitivo (90.2%). Con respecto al nivel de preparación, la mayoría cuenta con nivel licenciatura (61.7%), seguido de quienes cuentan con grado de maestría (29.3%), doctorado (7.8%) y especialidad (1.2%). En relación al nivel de experiencia docente, el 21.1% cuenta con menos de 5 años de servicio, el 30.9% entre 6 y 10 años, el 26.6% entre 11 y 20 años y el 21.5% cuenta con más de 21 años de antigüedad. El 55.5% labora en el contexto urbano, mientras que un 45.5% en el rural.

### **Instrumento.**

El instrumento utilizado fue el Cuestionario Enfoques de Enseñanza [CEE] (Traducido y adaptado al español por Hernández et al., 2012), que consta de 16 ítems en escalamiento Likert con cinco opciones de respuesta (de total desacuerdo a total acuerdo), constituido por dos factores: Cambio conceptual/ enseñanza centrada en el alumno (CCCE) (p. ej. «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») y Transmisión de la información/ enseñanza centrada en el profesor (TICP)



(p. ej. «En esta asignatura me limito a facilitar sólo la información (estrictamente) necesaria para que los estudiantes superen la evaluación»); cada uno conformado por ocho ítems. De manera agregada, cada factor presenta dos subfactores: intención y estrategia. Con la aplicación del Cuestionario cada participante obtiene dos puntuaciones, una referida al Enfoque Basado en la Enseñanza (EBE) (donde, la diferencia entre puntuaciones marca si el profesorado centra su enseñanza en el estudiante, en el profesor o bien, se considera indefinido), y otra, referida a la intensidad del enfoque categorizado como débil, moderado o fuerte.

El nivel de fiabilidad del Cuestionario Enfoques de Enseñanza presenta niveles moderados al mostrar coeficientes de .549 para el factor CCCE y .610 para el factor TICP. Además, presenta índices adecuados en ambos factores en distintas investigaciones (Monroy 2013; Montenegro & González, 2013; Soler, 2013) y en la puntuación total (Fernández et al., 2015; Soler, 2015).

### **Procedimiento.**

Respecto al proceso de recogida de información, se realizó a través de la herramienta formularios de Google para su difusión y respuesta. Para el acceso y respuesta al formulario se estableció un periodo de 90 días. El proceso de respuesta estimado fue de 20 minutos. Posterior al trabajo de campo, se continuó con la elaboración de la base de datos y la ejecución de los análisis estadísticos a nivel descriptivo (obtención de medias y desviaciones típicas en variables sociodemográficas y de los factores que se miden en el instrumento). Se utilizó el programa SPSS v.25 para tal fin.

### **Consideraciones éticas.**

Previo a la contestación, se solicitó el consentimiento informado de uso de datos con fines exclusivamente académicos, garantizando los principios de participación anónima y sin compensación a cambio.

## Resultados.

Para atender a la pregunta y objetivo de investigación, se obtuvieron las medias aritméticas y las desviaciones típicas de las categorías de los enfoques de enseñanza. En ambos casos, se integran dos subdimensiones: Intención y Estrategia, donde la primera hace alusión a la creencia del docente sobre su proceso de enseñanza, mientras la segunda refiere al tipo de actividad que se sugiere en congruencia al enfoque. En dicho sentido, se abordó en primera instancia la identificación del enfoque de enseñanza de mayor relevancia en el profesorado. Para cumplir con el objetivo de investigación, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos en los factores TICP y CCCE. La tabla 1 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 1. Puntuaciones de los factores del CEE. Intención y estrategia.

<b>Factores</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
Trasmisión de la información/ Enseñanza centrada en el profesor (TICP)	28.92	5.84
Intención	15.15	3.03
Estrategia	13.77	3.46
Cambio conceptual / Enseñanza centrada en el alumno (CCCE)	32.93	3.76
Intención	16.48	2.20
Estrategia	16.45	2.00

En la tabla anterior, es posible apreciar, que el factor CCCE ( $M=32.93$ ,  $DE=3.76$ ) se mostró ligeramente superior al TICP ( $M=28.92$ ,  $DE=5.84$ ), donde la subdimensión de intención obtuvo una media de 16.48 mientras la subdimensión de estrategia obtuvo una media menor de 16.45; esto quiere decir, que el profesor durante sus clases promueve que el estudiantado no sólo aprenda nuevos conocimientos, sino que desarrolle nuevas concepciones del contexto en el que se desenvuelve. Resulta importante destacar, que los docentes que se ubican en un enfoque centrado en el alumno dan igual relevancia tanto a la intención como a la estrategia de enseñanza; a saber, se reconocen dentro del enfoque y planean actividades acordes a este.

El factor TICP resultó ser el menos puntuado; no obstante, con relación a sus subdimensiones, la intención resultó mayormente valorada que la estrategia; quiere decir, que el profesorado dedica la

mayor parte de su tiempo en clase a transmitir información a través del dictado de clases y que el estudiantado aprende sólo con la explicación del profesorado, por lo que se omiten prácticas de enseñanza activas como lluvia de ideas, participación en clase, recuperación de conocimientos previos y autoevaluaciones; es decir, el profesor se intenta ubicar en el enfoque centrado en el alumno, pero en su práctica didáctica sigue con estrategias tradicionalistas. De tal manera, el profesorado puede enfocar la enseñanza desde la transmisión de información, haciendo de este proceso su principal intención; esta aproximación es el extremo más reduccionista del proceso docente, que ha caracterizado a la educación tradicional. Por su parte, la intención de propiciar un cambio conceptual es el extremo opuesto, característico de los procesos educativos con tendencias de corte constructivista.

Por otra parte, con relación a la clasificación de respuestas y la posible inclinación de la práctica docente hacia uno de los enfoques se realizó, en un segundo momento, la identificación de la intensidad del enfoque, segmentándolo en débil, moderado y fuerte (Tabla 2).

Tabla 2. Intensidad del enfoque de enseñanza.

<b>Factores</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Enfoque de enseñanza.</b>		
Trasmisión de la información/ Enseñanza centrada en el profesor (TICP)	37	14.5%
Cambio conceptual / Enseñanza centrada en el alumno (CCCE)	179	69.9%
Indefinido	40	15.6%
<b>Intensidad del enfoque.</b>		
CCCE Fuerte	1	.4%
CCCE Moderado	20	7.8%
CCCE Débil	158	61.7%
Indefinido	40	15.6%
TICP Débil	37	14.5%
TICP Moderado	0	0%
TICP Fuerte	0	0%

Los resultados confirman, que la mayor parte de los profesores tienen un enfoque de enseñanza centrado en el alumno (69.9%). De hecho, sólo un pequeño porcentaje se identificó con la enseñanza centrada en el profesor (14.5%). De lo anterior, se infiere que el enfoque predominante de enseñanza

es el del CCCE, aunque el nivel intensidad se muestre predominantemente débil (Figuras 1 y 2). Ello es un indicativo que se tiene la intención de estar dentro de ese enfoque, más no se cuenta con la diversificación de estrategias que le permitan obtener mayores niveles de intensidad. En este sentido, aunque existe prevalencia hacia un enfoque en específico, la intensidad explica que no se tiene del todo reafirmado. A saber, si se observan las puntuaciones del enfoque TICP, se puede constatar, que el nivel de intensidad que aglomera la mayor cantidad de docentes también es mayormente débil.

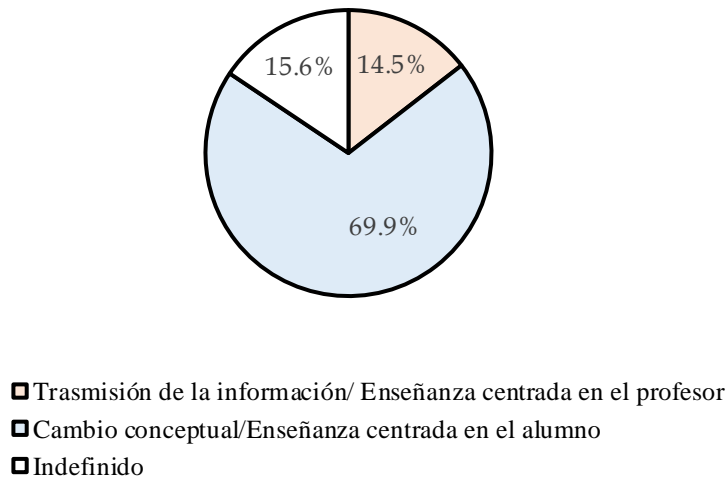


Figura 1. Distribución de la muestra según el enfoque de enseñanza.

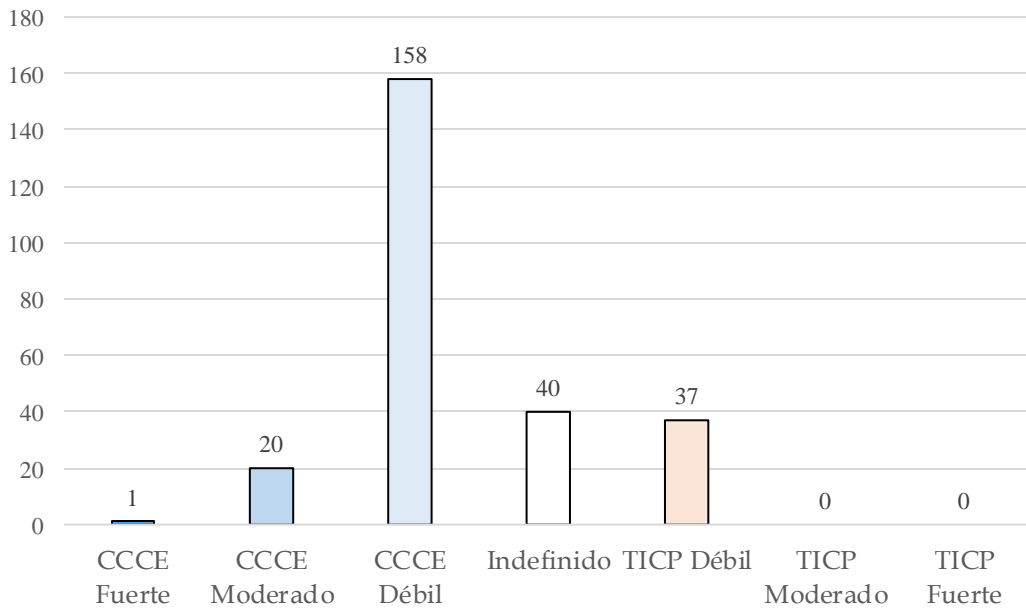


Figura 2. Intensidad de enfoques de enseñanza.

Lo anterior es un indicativo que el profesorado en su práctica docente puede pasar de uno a otro enfoque de manera desapercibida. Ello es observable en el 15% del profesorado que se ubica en una posición indefinida; es decir, no ubican su práctica ni en uno u otro enfoque, lo cual precisa que este segmento de profesores no realiza su trabajo pensando si su práctica docente se ubica en el extremo de una enseñanza tradicionalista o de tipo constructivista. En este sentido, al no tener una intención específica de enseñanza, la estrategia relacionada al desarrollo de la clase no cobra relevancia, por lo que no existe una intensidad hacia uno u otro enfoque.

### **Discusión.**

Para caracterizar al profesorado de educación primaria respecto al enfoque de enseñanza, se ha considerado el mayormente puntuado, evidenciándose que es el factor CCCE el que describe de mejor manera las intenciones y estrategias utilizados. En este sentido, Soler et al. (2018) indican, que el profesorado que se inclina por esta ruta de enseñanza da protagonismo al estudiantado sin dejar de involucrarse en las actividades, con la constante de diversificar las estrategias de aprendizaje y la implementación de variantes hacia el trabajo innovador.

Resulta importante señalar, que existe un segundo segmento de profesores que a nivel intención y estrategias de enseñanza se visualizan indefinidos, ya que utilizan tanto uno como otro enfoque, sin que exista tendencia hacia alguno en específico. Vale precisar, que más de la mitad de los participantes cuentan con menos de diez años de antigüedad, y un aspecto a considerar es que pudiera explicar su indefinición por un enfoque, dada su breve experiencia. En este sentido, se encuentran similitudes con los hallazgos realizados por Estévez et al. (2014), quienes han identificado una gran cantidad de profesores que diferencian su práctica en función del contenido o asignatura pasado de uno a otro enfoque de enseñanza.

Respecto al enfoque TICP, este ha sido en el que menos docentes se han posicionado. Lo anterior puede deberse a que dicho enfoque se dimensiona tanto en la intención como en la estrategia de enseñanza

como una práctica de tipo tradicionalista; una postura superficial traducida al mínimo esfuerzo y reflexión hacia su práctica y desempeño profesional (Soler et al., 2018). Este enfoque más tradicionalista empieza a extinguirse ante prácticas más innovadoras (Martín et al., 2014), la introducción de modelos más activos, constructivistas, por competencias y de tipo humanistas y también a la nueva concepción que viene orientando la formación inicial del profesorado, donde estos son considerados sujetos con capacidad de reflexionar tanto en su práctica como en las teorías de la educación y en la misión de la educación, por lo que le es posible hacer ruptura con los modelos tradicionalistas y ajustar su práctica docente a las demandas de la compleja realidad (Clark & Yinger, 1979; Jacobo, 2009; Jacobo, et al., 2016; Marrero, 1993; Schön, 1998; Tardif, 2004; Zeichner, 1987). Considerando la intensidad del enfoque, en el caso del factor CCCE, se encontró que el profesorado se autopercibe como un guía para el alumno y no como un mero transmisor de información. En este sentido, Puiggali & Tesouro (2021) y Yunga-Godoy et al. (2016) han demostrado, que los profesores tienden a percibir su enseñanza como centrada en el estudiante, aunque con intensidad del enfoque en nivel débil. A saber, dichos resultados asemejan a los reportados por Soler et al. (2018), quienes obtuvieron una tendencia similar hacia el enfoque centrado en el estudiante con intensidad débil en profesores de educación secundaria; asimismo, se confirman los hallazgos realizados por Estévez et al. (2014), quienes señalan la disyuntiva entre las concepciones sobre docencia y la práctica educativa que profesan. En esta misma línea de análisis, Uibu et al. (2021) muestran, que las prácticas que los profesores aplican en sus lecciones difieren de las que afirman usar.

Por su parte, como señala Jacobo (2006), el profesorado puede optar por un enfoque más tradicional (mono-procedimental) o por una enseñanza multi-procedimental cuando los contenidos de enseñanza así lo demanden. Vale aclarar, que esto es posible solo en el profesorado multi-procedimental, que es reflexivo, revisa sus procesos constantemente, vive su formación continua, tiene un amplio menú de estrategias de enseñanza, y que decide estratégicamente cuando utilizar un método o varios a la vez.

La no definición hacia uno u otro enfoque, como señalan Puiggali & Tesouro (2021), se debe a que el profesor no utiliza siempre las mismas prácticas de enseñanza, ya que se adapta al contexto externo, al tipo de asignatura, al número de alumnos, así como al abordaje teórico o práctico de la asignatura.

## **CONCLUSIONES.**

Considerando los hallazgos anteriores, se acepta la hipótesis de investigación referente a que el profesorado de educación primaria implementa en mayor medida el enfoque de enseñanza centrado en el alumno durante la práctica docente, por lo que se considera fundamental el trabajo orientado hacia el cambio conceptual, de comprensión de significados, ambientes en los que el alumnado sea el centro del aprendizaje, se generen conflictos cognitivos, propiciar el diálogo activo entre pares, el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, la capacidad y habilidad para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, entre otras.

Si se quiere hacer ruptura total con el sistema de enseñanza tradicional, que por sus resultados es insostenible mantenerlo vigente, los programas de formación inicial y continua deben asegurarse de que el profesorado sea un profesional reflexivo de su práctica docente, que sepa que la formación inicial no es suficiente, sino que es necesario que viva procesos continuos de desarrollo profesional, que adquiera un pensamiento crítico, creativo y complejo, para que sea capaz de atender la diversidad inherente a los aprendices y a la realidad educativa actual.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Carbonero, M., Román, J., Martín, L., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 29-243.  
<https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/726>
2. Clark, C. & Yinger, R. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, no. 55, pp.1-34. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED175855.pdf>

3. Estévez, E., Arreola, C. & Valdés, A. (2014). Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(17), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
4. Fernández, E., García, Y., & Torres, R. (2015). Análisis factorial y confiabilidad del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza. *EDUMECENTRO*, 7(4), 146-161. [http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/491/pdf\\_111](http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/491/pdf_111)
5. González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286606>
6. Hernández, F., Maquilón, J., & Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 61-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42789>
7. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
8. Ibarra-Aguirre, E. (2022). Teoría educativa de Rabindranath Tagore. Formación docente, educación rural y el perfil del educador mexicano. En Karla Castillo Villapudua y Arturo Barraza Macías (Coords.). *Filosofía oriental y educación*. Universidad Pedagógica de Durango.
9. Jacobo, H. M. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Una contrastación con el Perfil, Parámetros e Indicadores del desempeño de los profesores de educación básica en México. *Revista Qurriculum*, 32, 15-35. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15769/Q\\_32\\_%282019%29\\_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15769/Q_32_%282019%29_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
10. Jacobo, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.



11. Jacobo, H. M. (2006). Teoría educativa. Lo que todo profesional de la educación tiene que saber. Universidad Pedagógica Nacional.
12. Jacobo, H. M., Ibarra-Aguirre, E. & Armenta, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica a la sistematización de buenas prácticas de aprendizaje servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 101-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6391584>
13. Maquilón, J., Sánchez, M., & Cuesta, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
14. Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J (Eds.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Aprendizaje Visor, (Págs. 243-270).
15. Martín, C, Prieto, T., & Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 149--163. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.180811>
16. Mirete, A. (2014). TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/40440>
17. Monroy, F. (2013) *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Tesis de Doctorado)* Universidad de Murcia. España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117259/TFMH.pdf?sequenc>
18. Montenegro, H., & González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: "Enfoques de Docencia Universitaria" (Approaches to TeachingInventory, ATI-R). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 213-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>

19. Puiggali, J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*, 50(1), 481-490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
20. Rojas, L. (2019). Elevar el Rendimiento Académico con Estrategias Educativas. *Revista Scientific*, 4(12), 127-140. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
21. Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan. España: Paidós.
22. Soler, M. (2013). Validación de los instrumentos “Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje y Cuestionario de Enfoques de Enseñanza” traducidos y adaptados para caracterizar los enfoques en estudiantes y profesores de ciencias en el contexto colombiano. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona, España. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308438>
23. Soler, M. (2015). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/100/TO-18232.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
24. Soler, M., Cárdenas, F., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993-1012. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
25. Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

26. Uibu, K., Salo, A., Ugaste, A., & Rasku-Puttonen, H. (2021). Observed teaching practices interpreted from the perspective of school-based teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 44, 1-19. <http://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900110>
27. Valbuena, V. (2008). Desarrollo de actividades en el aula y el proceso de construcción del conocimiento en alumnos de Educación Básica. *Omnia*, 14(3), 9-31. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7253>
28. Valenzuela, A., Espinoza, L., Reynoso, O., Portillo, S., & Valenzuela, M. (2022). Relevancia de la competencia autopercebida en el profesorado de educación primaria en el Estado de Sonora, México. *Universidad y Sociedad*, 14(5), 60-67. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3201>
29. Yunga-Godoy, D., Loaiza, M., Ramón-Jaramillo, L., & Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 313-333. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54600>
30. Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=509>

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Alba del Carmen Valenzuela Santoyo.** Doctora en Educación. Profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B, Subsede Obregón. Ciudad Obregón, Sonora, México. Candidata a Investigadora Nacional. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9433-8779>  
Correo electrónico: [albavzlass@gmail.com](mailto:albavzlass@gmail.com)

2. **Samuel Alejandro Portillo Peñuelas.** Profesor de asignatura en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Ciudad Obregón, Sonora, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619> Correo electrónico: [samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx](mailto:samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx)
3. **Oscar Ulises Reynoso González.** Doctor en Psicología. Profesor de asignatura en el Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665> Correo electrónico: [ulises.reynoso@academicos.udg.mx](mailto:ulises.reynoso@academicos.udg.mx)
4. **Enrique Ibarra Aguirre.** Doctor en Educación. Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Sinaloa, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6341-8656> Correo electrónico: [enriqueibarra@uas.edu.mx](mailto:enriqueibarra@uas.edu.mx)

**RECIBIDO:** 4 de enero del 2023.

**APROBADO:** 26 de febrero del 2023.