



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/09/2011

Fecha de aceptación 18/03/2012

ESTUDIO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Study of Approaches to Teaching of Primary School Teachers



*Fuensanta Hernández Pina; J. Javier Maquilón Sánchez
y Fuensanta Monroy Hernández
Universidad de Murcia*

*E-mail: fhpina@um.es, jjmaqui@um.es,
fuensantamonroy@hotmail.com*

Resumen:

A lo largo de las tres últimas décadas la investigación sobre los enfoques de enseñanza se ha incrementado considerablemente. En los estudios se han identificado dos perfiles de enfoques, el enfoque basado en el aprendizaje y el enfoque basado en la enseñanza. El primero se centra en la enseñanza como facilitadora del aprendizaje de los estudiantes, mientras que la segunda se centra en la enseñanza como una transmisión del conocimiento. El objetivo del presente estudio ha sido explorar los enfoques de enseñanza de 32 profesores de educación primaria. Los resultados indican que el 46.9% de los profesores emplean un enfoque centrado en el aprendizaje y el 53.1% en la enseñanza. Por otro lado, analizamos la correlación entre las subescalas del cuestionario, intenciones y estrategias. Los resultados sobre la teoría de enfoques de enseñanza no es concluyentes ya que algunos profesores combinan subescalas del enfoque basado en el aprendizaje con subescalas del enfoque basado en la enseñanza, haciendo la coherencia dentro de los enfoques disonante.

Palabras clave: enfoques de enseñanza, profesores de educación primaria, contexto de enseñanza.

Abstract:

Research into teaching in education has increased considerably during the last three decades. Research on teachers' approaches to teaching has identified two different categories of approaches: the learning-focused approach and the teaching-focused approach. The former views teaching as facilitating students' learning, while the content-focused approach regards teaching as transmission of knowledge. The aim of the present study is to explore approaches to teaching in 32 primary school teachers. The results showed that teachers were either learning- (46.9 %) or content-focused (53.1%).

We also analyse the correlation between questionnaire subscales, intention and strategies. The results of the present study show that approaches to teaching are no conclusive, as some teachers display a combination of learning-based and teaching-based subscales, resulting in a dissonant coherence of profiles.

Key words: approaches to teaching, primary school teachers, teaching context.

1. Introducción¹

Una de las aportaciones de la implantación del Proceso de Bolonia ha sido el gran interés que se ha despertado por el estudio de la enseñanza y el aprendizaje en educación. Esta área de investigación no es nueva como lo demuestran el gran número de investigaciones que se vienen publicando en revistas nacionales e internacionales, tanto especializadas como de carácter más general en el ámbito de la educación. El estudio del aprendizaje y la enseñanza han generado un corpus de conocimientos lo suficientemente importantes como para crear un espacio de estudio y reflexión entre los interesados por la investigación educativa. Una revisión de la situación actual nos lleva a comprobar cómo son ya muchas las universidades que no sólo se ocupan y se preocupan por la formación del profesorado sino por promover la investigación y la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es a partir de los años 80, y especialmente desde 1990, cuando podemos hablar de la enseñanza y el aprendizaje en educación como de un campo de estudio. Un número importante de los trabajos realizados en las últimas décadas se han llevado a cabo desde la perspectiva de los protagonistas, siendo etiquetados como de segundo orden. Otros estudios posteriores se han preocupado por ver la relación entre la enseñanza y la calidad del aprendizaje, tal y como relata Biggs (2003) en su obra *“Calidad del aprendizaje universitario”*. Y no faltan los estudios que empiezan a diseñar programas para la mejora de la enseñanza y, como consecuencia, la mejora de la calidad del aprendizaje (Biggs, 2003; Knight, Tait y Yorke, 2006).

Como señalan Trigwell y Prosser (2004), en la extensa literatura sobre esta área de investigación, encontramos estudios generales sobre la enseñanza y el aprendizaje procedentes de una gran diversidad de países como EEUU (McLean y Blackwell, 1997; Menges y Rando, 1989; Mertz y McNeely, 1990), Hong Kong (Biggs, 1999; Kember y otros, 2001), Australia (Burroughs-Lange, 1996; Samuelowicz y Bain, 2001), Reino Unido (Fox, 1983), Canadá (Scott y otros, 1994) por citar sólo unos cuantos. Sin embargo, se echaba en falta trabajos que estudiaran cómo el profesorado enseña desde su propia perspectiva. Así, si durante las tres últimas décadas son múltiples las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los protagonistas, igualmente, se ha producido una avalancha de estudios sobre la enseñanza desde la perspectiva de los profesores. Ambos grupos de trabajos han generado líneas diferentes de análisis que todavía producen confusión o solapamientos conceptuales y metodológicos.

En las investigaciones sobre el aprendizaje hemos pasado de los estudios de primer orden, en los que se analizaba cómo aprendían los alumnos desde la perspectiva de los

¹ Este trabajo es el resultado de la investigación *“Percepción del profesorado sobre las necesidades de aprendizaje en función de los enfoques de enseñanza en el marco del EEES”*. Perteneciente a la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Fundación Séneca 2010. Código de proyecto: 11908/PHCS/09.

investigadores, a otra línea de investigación denominada de segundo orden en donde los estudios se han realizado desde la perspectiva de los protagonistas. En la literatura sobre el tema Marton y Säljö fueron los primeros autores en promover esta nueva perspectiva fenomenográfica con importantes consecuencias para la investigación (Marton, 1981, 1986). Esta perspectiva es descrita por Marton (1988) como el estudio de la comprensión de los fenómenos del mundo. Es decir, las experiencias que una persona tiene pueden ser influenciadas por sus intenciones y por el contexto en el que los fenómenos tienen lugar. Marton y Säljö (1984) son los primeros en etiquetar los enfoques a partir de las entrevistas que hicieron a estudiantes en las que relataban lo que hacían y en qué se fijaban cuando leían un artículo o un texto. Como resultado de sus primeros trabajos emergen los conceptos de aprendizaje/enfoque superficial y aprendizaje/enfoque profundo. Estos mismos enfoques fueron identificados por otros autores en lugares tan diferentes como Edimburgo por Entwistle (1981) y en Australia por (Biggs, 1987). La cuestión que se plantea posteriormente es que si los estudiantes tienen uno de dichos perfiles y dependen del contexto esto significa que los profesores también pueden tener una parte de responsabilidad en la determinación de dichos enfoques. Así es como emerge la línea de estudio sobre los enfoques de enseñanza.

Al igual que ha sucedido en el estudio del aprendizaje de los estudiantes, en el estudio de la enseñanza se han producido aportaciones conceptuales y metodológicas interesantes para saber cómo actúan y perciben los profesores lo que hacen en el aula. En los estudios analizados observamos dos líneas de investigación. Los trabajos que se han centrado en estudiar los enfoques de enseñanza (Trigwell y Prosser, 1996) y los que analizan las concepciones de la enseñanza (Säljö, 1979) desde la perspectiva de los protagonistas tomando como referencia los estudios fenomenográficos llevados a cabo por Marton, Dall 'Alba y Beaty (1993) (Véase Hernández-Pina y Maquilón-Sánchez (2010).

En otros artículos ya hemos abordado con suficiente detalle los enfoques de aprendizaje y las concepciones sobre la enseñanza (Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez, 2010, 2011, Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez, García-Sanz y Monroy-Hernández, 2010, Schommer, Beuchat y Hernández Pina, en prensa). En este trabajo nos vamos a centrar en las variaciones o propuestas encontradas en la literatura sobre la enseñanza y su aplicación al nivel de educación primaria (Maquilón-Sánchez, y Hernández-Pina, 2011). Señalar que en la última década la investigación sobre la enseñanza se ha incrementado exponencialmente.

Los enfoques de enseñanza y las concepciones de la enseñanza son las dos corrientes que tratan de aparecer como diferentes pero que tienen bases conceptuales y epistemológicas comunes. Los *enfoques de enseñanza* describen cómo enseñan los profesores en base a las intenciones y estrategias que utilizan y las *concepciones de la enseñanza* describe 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.

En la línea de *enfoques* se hace una distinción general entre aquellos profesores que centran su trabajo en el aprendizaje de los estudiantes considerándose facilitadores del proceso de aprendizaje; y aquellos que centran o enfocan su trabajo en el contenido considerando a los estudiantes como recipiente pasivos de la información transmitida (Kember y Kwan, 2000; Prosser y Trigwell, 1999; Trigwell y Prosser, 1996a; Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1999). Autores como Biggs (2003) y Vermunt y Verloop, (1999) abogan porque el profesor instalado en el perfil de profesor basado en la enseñanza se transforme en un profesor centrado en el aprendizaje y que ayude a los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Cuando el profesorado es consciente acerca de la influencia que esta forma de

enfocar la enseñanza tiene en la calidad de los aprendizajes posibilita que los profesores transiten de un modelo a otro, y si esto viene acompañado con programas de mejora de la docencia, los resultados pueden ser más satisfactorios tal y como informan autores como Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2007) y Gibbs y Coffey (2004).

En la línea de las *concepciones* el contraste viene dado entre los profesores que perciben la enseñanza como una transmisión de la información y los que la consideran como un cambio conceptual. Es decir, el profesorado puede centrarse en su enseñanza/materia o en sí mismo con el propósito de transmitir información; o bien, sobre los estudiantes con el objeto de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea. Como referencias en esta línea de investigación destacamos los trabajos de Dall'Alba (1990); Fox (1983); Dunkin (1990); Trigwell y otros (1994); Martin y Bella (1991); Dunkin y Precian (1992); Gow y Kember (1993); Martin y Ramsden (1992); Prosser y otros (1994); Samuelowicz y Bain (1992); Trigwell y Prosser, (1996a, 1996b, 2004); Kember (1997); Entwistle y otros (2000); Ho, Watkins y Kelly (2001); Kember y Kwan (2000); Prosser, Trigwell y Taylor (1994); Samuelowicz y Bain (1992, 2001); Eley (2006); Postareff y otros (2008); Prosser y otros (2005).

Pese a que en la literatura aparece una diferencia entre ambas líneas de trabajo, lo cierto es que hay una superposición de conceptos y a veces un uso indistinto de ellos. Trigwell y Prosser (1996b) en uno de sus trabajos trata de hacer la diferenciación entre ambas. En el caso de los enfoques de enseñanza, siguiendo la línea de los enfoques de aprendizaje, se incluyen dos subescalas, una referida a las intenciones y otra referida a las estrategias que se le asocian. Las intenciones parecen ser el nexo que une ambas líneas de investigación: enfoques y concepciones.

Pese a utilizar conceptos similares el significado y el énfasis tienden a aparecer como diferentes. Prosser and Trigwell (1999) y Trigwell and Prosser (1996a, 1996b) han utilizado las etiquetas de *“centrado en el estudiante o centrado en el profesor”*. En cambio, Kember y Kwan (2000) han preferido utilizar la terminología *“centrado en el contenido y centrado en el aprendizaje”*. Para Trigwell (2006) el matiz diferenciador entre ambas líneas son los propósitos de la enseñanza. Es decir, para unos profesores el propósito es mejorar el aprendizaje de los estudiantes individualmente, mientras que para otros el propósito es el contenido del curso y su transmisión a los estudiantes. Para este autor las etiquetas *“centrado en el aprendizaje y centrado en el contenido”* serían las apropiadas para describir los enfoques de enseñanza.

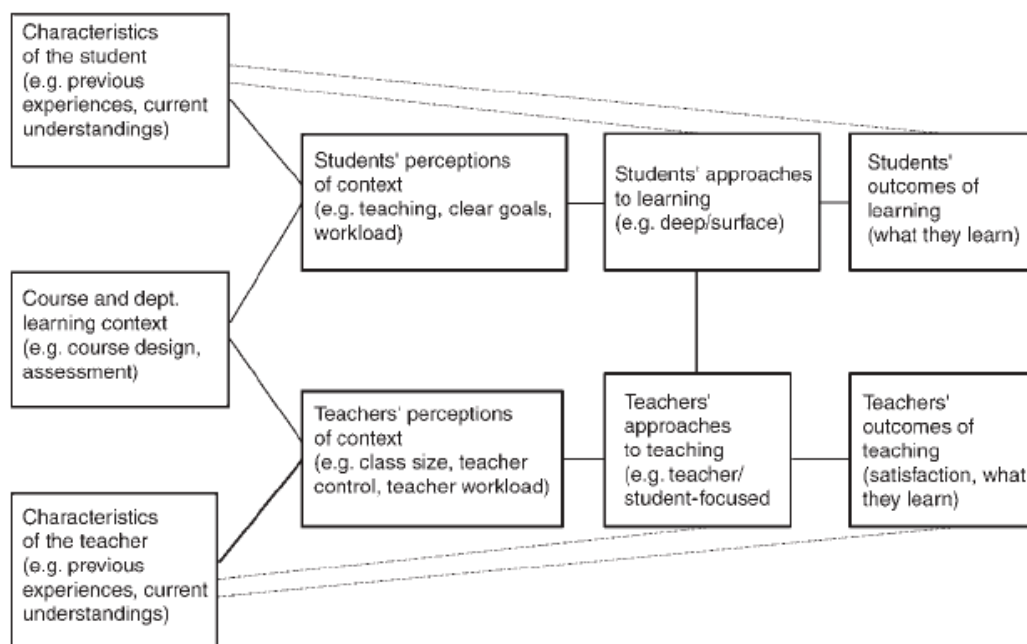
En definitiva, la definición adoptada por algunos autores para distinguir ambas líneas de investigación tiene que ver con los propósitos que los profesores adoptan cuando enseñan. Mientras que en las concepciones se analizan las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza y actúan de acuerdo con dichas creencias, en los enfoques son fundamentalmente las estrategias que los profesores adoptan para su enseñanza y en la que el contexto juega un papel fundamental, es lo que determinan los enfoques (Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne y Trigwell, 2008).

2. Los enfoques de enseñanza

Centrándonos en la línea de enfoques hay que resaltar que contamos con un corpus de investigación y conocimientos muy considerable desde que se iniciaran las primeras

investigaciones hace ya dos décadas. Su punto de partida ha sido identificado con los enfoques de aprendizaje. Como ya hemos descrito con detalle en otros trabajos, los resultados sobre enfoques de aprendizaje detallan la diferencia cualitativa que existe entre aquellos estudiantes con un enfoque profundo y los que presentan un enfoque superficial. Los enfoques se han definido como dependientes del contexto y de la percepción que el estudiante tiene de la tarea y de las materias de estudio. Esta dependencia contextual ha sido confirmada por numerosos estudios. Los enfoques de aprendizaje han sido representados en un modelo elaborado por Biggs (1993), a partir del que originariamente elaborasen Dunkin y Biddle (1974), para destacar los factores que modelan dichos enfoques y el tipo de calidad de aprendizaje producido por cada uno de ellos. Del mismo modo Biggs elaboró otro modelo para representar los enfoques de enseñanza como eco de los enfoques de aprendizaje (véase Hernández Pina y otros, 2002, 2004). En un avance sobre la línea de enfoques Prosser & Trigwell (1999) hicieron una integración de los modelos 3P de enseñanza y 3P del aprendizaje tal y como observamos en la figura 1.

Figura 1. Modelo de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Prosser & Trigwell, 1999)



Es decir, que al igual que se estudió el aprendizaje desde la perspectiva de los actores también a partir de los 80 se empezó a estudiar la enseñanza desde la perspectiva de los profesores (Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001). Algunos de estos estudios lo que pretendía era investigar la relación entre los enfoques de aprendizaje con las formas de enseñan de los profesores. Estos primeros estudios han ido generando resultados que han permitido configurar un modelo que explique cómo los profesores enfocan sus enseñanza desde la perspectiva fenomenográfica (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994). Los enfoques de enseñanza al igual que los de aprendizaje tienen también una dependencia contextual. Para su medida también se ha elaborado un cuestionario que permite medir los enfoques de enseñanza. Nos referimos al Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (Approaches Teaching Inventory) (Prosser y Trigwell, 1999).

Trigwell, Prosser y Taylor (1994) realizaron un estudio sobre los enfoques de

enseñanza a partir de una muestra de 24 profesores del área de ciencias a través de entrevistas. En dichas entrevistas se preguntó a los profesores acerca de la preparación de las clases y del trabajo en el aula. Siguiendo el modelo SAL, en los enfoques de enseñanza también se diferenciaron dos subescalas para cada enfoque. Por un lado, las estrategias que los profesores adoptan para enseñar y, por otro, las intenciones que subyacen a las estrategias. Tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas los autores observaron cinco enfoques en los que se combinaba cuatro tipos de intenciones: transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual y cambio conceptual y tres tipos de estrategias (centrada en el profesor, interacción profesor-alumno y centrada en el estudiante) que al combinarse dio como propuesta los siguientes enfoques (Tabla 1).

Tabla 1. *Enfoques de enseñanza*

Intención/ estrategia	Centrada en el profesor	Interacción profesor/alumno	Centrada en el estudiante
Transmisión de la información	A		
Adquisición de concepto	B	C	
Desarrollo conceptual			D
Cambio conceptual			E

Para estos autores existe una relación jerárquica entre estos enfoques en el sentido de que cada categoría incluye elementos de la categoría anterior. Así por ejemplo, la categoría B incluiría elementos de la A, la E de las tres anteriores, etc. Un aspecto importante que destacan los autores es la variación entre sujetos que puede darse ya que un profesor podría adoptar en un contexto o curso un modelo A con alumnos de primer curso y en otro un modelo E como es el caso de estudiantes de doctorado. A continuación se describen cada uno de los cinco enfoques establecidos por Trigwell, Prosser y Taylor:

Enfoque A: Estrategia centrada en el profesor con la intención de transmitir información a los estudiantes. El centro es la transmisión de hechos y el desarrollo de habilidades. No se tiene en cuenta el cocimiento previo del estudiante. Asumen que el estudiante puede aprender sin participar activamente.

Enfoque B: Estrategia centrada en el profesor con la intención de adquirir los conceptos de la disciplina. El profesor asume que el hecho de comunicar los conceptos, éstos son aprendidos por el estudiante en relación a su enseñanza-aprendizaje. Participa también de la pasividad del alumno en clase. El profesor asume, igualmente, que el estudiante será capaz de recordar los hechos y resolver los problemas.

Enfoque C: Estrategia de interacción profesor-alumno con la intención de adquirir los conceptos de la disciplina por los estudiantes. En este enfoque el profesor adopta una estrategia de mayor implicación en la interacción con el estudiante ayudándole a adquirir los conceptos de la disciplina y su relación. A diferencia de los dos enfoques anteriores el alumno adquiere un mayor protagonismo.

Enfoque D: Estrategia centrada en el estudiante con la intención de promover el desarrollo conceptual en los estudiantes. En este enfoque el protagonista empieza a ser el estudiante. Lo que aprende le va a permitir desarrollar la visión del mundo que le rodea. El estudiante se supone en este enfoque que construye su propio conocimiento con el fin de desarrollar sus propias concepciones.

Enfoque E: Estrategia centrada en el estudiante con la intención de promover cambios

conceptuales en los estudiantes. En este enfoque el protagonista es el estudiante. El profesor le ayuda a cambiar su visión del mundo o sus concepciones de los fenómenos que está estudiando. Lo que diferencia este enfoque del anterior es que en éste el estudiante tiene que reconstruir su conocimiento para desarrollar una nueva visión del mundo o nuevas concepciones.

Al igual que se hiciera en los enfoques de aprendizaje parece haber una coherencia entre intenciones y estrategias. Así, una estrategia relacionada con el profesor o con el estudiante se relacionaría con intenciones de transmitir información o producir un cambio conceptual en el estudiante tal y como se observa en la tabla 1. Para estos autores los enfoques A y B promueven un enfoque superficial de aprendizaje y los enfoques D y E un enfoque profundo de aprendizaje. No sugieren una relación causal conclusiva pero sí una tendencia avalada por otros estudios como el de Sheppard and Gilbert (1991) y el que presentamos en este trabajo.

En un estudio llevado a cabo por Kember y Kwan (2000) sobre los enfoques de enseñanza y su relación con las concepciones, los resultados obtenidos son muy similares. El estudio llevado a cabo por estos autores se realizó con 17 profesores procedentes de la ingeniería, las ciencias sociales y ciencias de la salud. El procedimiento fue también la entrevista semiestructurada entorno a su idea de buenas prácticas de enseñanza, las estrategias motivacionales que utilizaban en clase, el tipo de actividades que los estudiante llevaban a cabo dentro y fuera del aula y las estrategias más efectiva para realizar su docencia. Los autores proponían a partir de sus análisis dos enfoques, uno centrado en el contenido y el otro centrado en el aprendizaje. El primero estaría más vinculado con los materiales o el contenido y el segundo en el estudiante y su aprendizaje. Los autores parten en su propuesta de una dimensión motivacional y cinco dimensiones estratégicas. Ambos estudios presentan categorías de enfoques muy similares, Trigwell y otros (1994) lo hacen con la terminología centrado en el estudiante y el cambio y centrado en la transmisión de la información y Kember and Kwan (2000) lo hacen con las categorías centrado en el aprendizaje y centrado en el contenido.

Estas dos categorizaciones son similares, independientemente de la línea en que se investigue. En la enseñanza centrada en el profesor, el estudiante se considera que debe adoptar una actitud más pasiva y ser receptor de los conocimientos impartidos por el profesor. El conocimiento no es construido por el estudiante sino por el profesor. Los conocimientos previos de los estudiantes no se tiene en cuenta. El profesor organiza los contenido con el fin de hacer más fácil el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2003; Kember & Kwan, 2000; Prosser y otros, 1994; Prosser & Trigwell, 1999; Samuelowicz & Bain, 1992, 2001; Trigwell y Prosser, 1996b; Vermunt & Verloop, 1999). En una enseñanza centrada en el estudiante, el profesor se percibe como un facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este modelo es el estudiante el que construye el conocimiento, se busca que el estudiante sea independiente, que gestione su propio aprendizaje. El profesor organiza su enseñanza con la idea de promover el trabajo del alumno. La relación profesor-alumno es más interactiva y se busca conocer la percepción que el alumno tiene del contexto docente. En este caso el profesor tiene más en cuenta el punto de partida de los estudiantes. Es un modelo en el que profesor utiliza una variedad de métodos y procedimientos en su tarea docente. (Biggs, 2003; Kember y Kwan, 2000; Prosser y Trigwell, 1999; Trigwell y Prosser, 1996b; Trigwell y otros, 1999; Vermunt y Verloop, 1999).

En cuanto a la relación entre ambos enfoques, los resultados de las investigación son

discrepantes. Están los que consideran que forman parte de polos opuestos de un continuo (Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 1992) y aquellos que los consideran como dos categorías separadas (Prosser & Trigwell, 1999; Samuelowicz & Bain, 2001; Åkerlind, 2003b). En la primera, la idea es que el profesor está centrado o en el contenido o en el estudiante y, además, son resistentes al cambio y difícilmente pasarían de un extremo a otro. En cambio, los que abogan por categorías separadas, los profesores pueden utilizar rasgos de una categoría u otra dependiendo del contexto, pero llamando la atención de que el uso de rasgos de un enfoque no es transferible al otro. Así, por ejemplo, un profesor centrado en el aprendizaje pueda utilizar rasgos del enfoque centrado en el estudiante pero no a la inversa. Åkerlind (2003) sugiere que la transición de un profesor centrado en el enseñanza a otro centrado en estudiante es posible.

La aplicación del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza ha mostrado que la correlación entre ambas categorías o enfoques, que se consideran distintos, han arrojado una correlación negativa (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994). En cambio, Meyer and Eley (2003) consideran que los dos enfoques forman parte de los extremos de un continuo mutuamente excluyentes.

3. Medida de los enfoques de enseñanza

Trigwell and Prosser (2004) han desarrollado el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) con un extensa aplicación en diferentes contextos internacionales. Este cuestionario, aplicado en nuestro estudio, se basa en los dos factores definidos en investigaciones anteriores realizadas por Trigwell y sus colaboradores. Este cuestionario define dos perfiles de enfoque: un enfoque centrado en el estudiante y el cambio conceptual, y otro centrado en el profesor y la transmisión de la información. Se acuerdo con los datos suministrado por los autores entre ambos enfoques hay una correlación sustantiva y negativa.

El proceso de elaboración del cuestionario ha sido la entrevista y como resultado de estudios sucesivos (Trigwell y Prosser, 1994, 1996, 1997, 1999). Al igual que hiciera Biggs con el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE, 1987) se utiliza una escala tipo Likert para recoger la información en la que los profesores deben elegir el grado de la escala en función de cómo se les aplica cada una de las afirmaciones del cuestionario. En el estudio para la validez del mismo se aplicó a una muestra de 650 profesores procedentes de dieciséis estudios y quince países y diversas materias estableciendo una versión final de dieciséis ítems. La matriz factorial dio como resultado dos factores. En los datos de la Tabla 2 sólo se incluyen los valores superiores a .30 y con Eigen mayor que 1.03. Los resultados son los siguientes:

Numero de ítem	I	II
2 ITTF		64
4		67
11		60
13		59
1		37
7	-36	59
10		60

12		55
5 CCSF	54	
8	66	
15	44	
16	63	
3	69	
6	58	
9	47	
14	74	

Tabla 2. *Matriz factorial del CEE (Trigwell y Prosser, 2004)*

En 2006 Prosser y Trigwell efectuaron una réplica aplicando el CCE a 1023 profesores universitarios procedentes de varios países y que impartían diversas disciplinas (UK, US, países escandinavos y Hong Kong). Los resultados confirman los análisis previos, especialmente la dependencia contextual de los enfoques de enseñanza. Los resultados aportados por sus autores, como ya hemos anticipado, señalan que en base a la correlación negativa obtenida entre ambas escalas los dos enfoques forman parte de dos categorías diferentes. Meyer and Eley (2003), en cambio, señalan en base a sus propios análisis cuantitativos que la dimensionalidad del CEE debe interpretarse como dos categorías situadas en polos mutuamente excluyentes a lo largo de un continuo.

Para el presente estudio hemos establecido como objetivo analizar los enfoques de enseñanza de un grupo de profesores de educación primaria, ya que es el único nivel educativo en el no abundan estudios sobre las concepciones de la enseñanza de los docentes. Para ello nos planteamos como objetivos específicos describir los enfoques de enseñanza de dicho profesorado de Educación Primaria y analizar la consistencia interna de las subescalas que componen dichos enfoques.

4. Metodología

a) Participantes

Los participantes de este estudio han sido 32 maestros y maestras que imparten docencia en 5º y 6º curso de Educación Primaria, de 8 centros (7 de titularidad pública y 1 privada concertada). La distribución de los participantes en función del sexo, el centro y los años de experiencia, es la que presentamos en la tabla 3, 4 y 5.

Tabla 3. *Distribución de los participantes en función del sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	12	37.5
Mujeres	20	62.5

Tabla 4. *Distribución de los participantes en función de la titularidad del centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Público	26	81.2
Privado concertado	6	18.8

Tabla 5. Distribución de los participantes en función de los años de experiencia

Años experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10 años	21	65.7
Más de 10 años	11	34.3

b) Instrumento

El instrumento empleado ha sido el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) de Prosser y Trigwell (1999), traducido y adaptado al contexto español por el grupo de investigación dirigido por la profesora Hernández-Pina (2010).

El CEE incluye dieciséis ítems sobre los modos en los que el profesorado abordan su actividad docente. Cada uno viene acompañado de una escala tipo Likert con cinco valores. El participante debe elegir el valor de la escala en función de grado en que se le aplique lo referido en cada pregunta, siendo 1 el valor que representa la situación de que el ítem le ocurre *nunca o muy raras veces* y 5 si lo que se indica le ocurre *siempre o casi siempre*.

Con la aplicación del Cuestionario cada participante obtiene dos puntuaciones, una referida al enfoque basado en la enseñanza (EBE) y otra puntuación basada en el enfoque centrado en el aprendizaje (EBA). Se interpreta que de las dos, la más alta indicaría el enfoque predominante en el profesor. Además, cada escala consta de dos subescalas, por tanto cada participante obtiene cuatro puntuaciones referidas a las intenciones y a las estrategias. Las siglas utilizadas han sido:

Tabla 6. Interpretación de siglas utilizadas

Enfoque basado en la enseñanza: EBE		
Enfoque basado en el aprendizaje: EBA		
	Intenciones (I)	Estrategias (S)
Enfoque basado en la enseñanza EBE	Intención de transmisión de información EBE-I	Estrategias de transmisión de información por el profesorado EBE-S
Enfoque basado en el aprendizaje EBA	Intención de cambio conceptual en el estudiante EBA-I	Estrategias de cambio conceptual en el estudiante EBA-S

La aplicación del instrumento a la muestra participantes, pese al reducido número, ha sido aceptable, ya que el instrumento ha obtenido un índice Alfa de Cronbrach de .78. No hemos calculado la validez dando por aceptable los datos aportados por los autores y a los que nos hemos referido en párrafos anteriores.

c) Procedimiento

Aunque el método inicial de investigación en esta línea ha sido de corte fenomenográfico, Trigwell y Kember han elaborado un instrumento que permite valorar los enfoques de enseñanza a partir del cuestionario ya comentado. Por tanto entendemos que el procedimiento seguido en esta investigación reúne las características de los trabajos tipo encuesta o survey. El proceso seguido para la recogida de los datos queda sintetizada del modo siguiente: tras contactar con la dirección de los ocho centros educativos que aceptaron participar, concertamos día y hora para proceder a la aplicación de los cuestionarios. Dicha

aplicación se realizó en los propios centros, siendo el muestreo de carácter incidental. Antes de la aplicación de los cuestionarios se explicó la finalidad de la investigación, se les invitó a participar, garantizando su anonimato e indicándoles el procedimiento de cumplimentación, así como la necesidad de que respondiesen a la totalidad de ítems para que cada cuestionario resultase válido. El tiempo estimado para la cumplimentación de los mismos fue de unos 15 minutos. En todo momento la colaboración por parte del profesorado fue muy satisfactoria. Una vez finalizada la aplicación del instrumento se procedió a informatizar las respuestas en la hoja de datos del programa estadístico SPSS versión 17.0 y realizar los análisis correspondientes.

5. Análisis y resultados

Los análisis estadísticos realizados están relacionados con los objetivos de investigación enunciados más arriba. Los resultados y su interpretación se presentan a continuación.

El *primer objetivo* se ha centrado en describir los enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria; para ello realizamos un estudio descriptivo (Tabla 6) de las dos principales concepciones de enseñanza (orientada al cambio conceptual o basada en el aprendizaje -EBA- vs centrada en la transmisión de información o basada en la enseñanza -EBE).

Tabla 6. *Enfoques de enseñanza del profesorado de Educación Primaria*

Estadísticos descriptivos - CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CAMBIO	32	23,00	39,00	31,4375	4,52903
TRANSMISION	32	24,00	40,00	32,2500	3,81000
N válido (según lista)	32				

ENFOQUES ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA

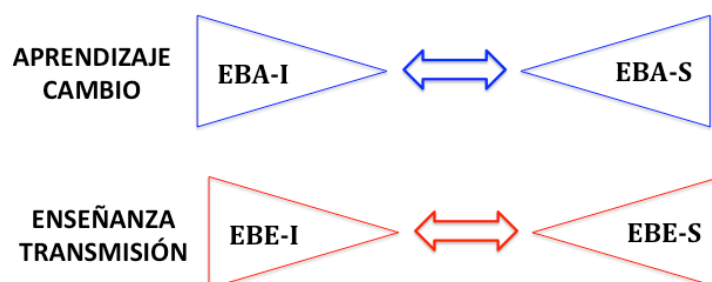
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Enfoque centrado en cambio conceptual estudiante	15	46,9	46,9	46,9
	Enfoque centrado en la transmisión de información por el profesor	17	53,1	53,1	100,0
Total		32	100,0	100,0	

Como podemos observar de los datos descriptivos, la media más alta corresponde al enfoque basado en la transmisión (EBE), siendo la diferencia entre ambas medias de acuerdo con la t de Student significativa.

Como se observa en la tabla 6, la concepción de la enseñanza más utilizada por el profesorado de este nivel educativo es la centrada en la transmisión de información -EBE- (53,1%), siendo el porcentaje restante (46,9%) el que corresponde al profesorado que preferentemente emplea la concepción de la enseñanza centrada en el cambio conceptual del estudiante -EBA-.

En cuanto al objetivo que analiza la coherencia entre intenciones y estrategias dentro de cada enfoque y entre enfoques, queremos señalar que de acuerdo con la teoría de enfoques debería haber una coherencia entre las intenciones y las estrategias dentro de cada enfoque; que entre las intenciones y las estrategias con enfoques opuestos sólo sería viable la relación entre intenciones basadas en el cambio o el aprendizaje (EBA-I) y estrategias basadas en la transmisión o enseñanza (EBE-S) si el contexto así lo demanda. El modelo sería el que aparece en la figura 2.

Figura 2. Modelo de coherencia entre intenciones y estrategias



En la tabla 7 presentamos las correlaciones de Pearson entre las cuatro subescalas y su grado de significación. En la figura 3 se presentan los resultados correspondientes a los participantes en este estudio y su nivel de significación.

Tabla 7. Correlación de las subescalas de los enfoques de enseñanza

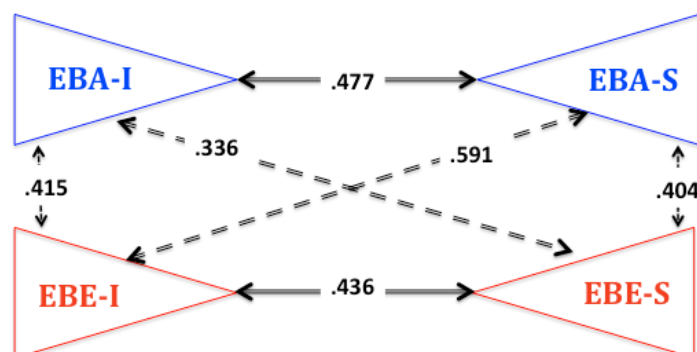
	EBA-I	EBA-S	EBE-I	EBE-S
EBA-I	1			
EBA-S	.477**	1		
EBE-I	.415*	.591**	1	
EBE-S	.336	.404*	.436*	1

** Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

* Correlación significativa al nivel .05 (bilateral)

Observamos tanto en la tabla como en el gráfico la correlación significativa entre las subescalas dentro de un mismo enfoque, centrado en el aprendizaje (EBA-I y EBA-S) .477** y centrado en la enseñanza (EBE-I y EBE-S) .436*, siendo más coherente la escala primera. Observamos, igualmente, la correlación entre las intenciones del enfoque centrado en la enseñanza (EBE-I) con las estrategias del enfoque centrado en el estudiante (EBA-S) .591**, el más alto de todos los coeficientes. El profesorado muestra una intención centrada en la enseñanza (EBE-I) pero no duda en recurrir a estrategias que tienen que ver más con el aprendizaje de los estudiantes (EBA-S). Estos resultados, sin duda, requieren de un estudio más profundo que debe ampliarse con entrevistas a los profesores para conocer las razones que les lleva a complementar intenciones y estrategias de este modo. Tal vez la explicación podamos verla en las correlaciones significativas que se producen entre las estrategias (EBE-S y EBA-S) (.404*) y las intenciones (EBE-I y EBA-I) (.415*) entre los enfoques como podemos ver en la figura 3. Lo que sí parece claro es que un profesor con intenciones basadas en el estudiante (EBA-I) no correlaciona significativamente con las estrategias basadas en el profesor (EBA-S) (.336). Estos resultados vienen corroborados con la correlación entre ambos enfoques de .590** significativa el n.c. de .01.

Figura 3. Consistencia de las subescalas de los enfoques de enseñanza



Con estos resultados interpretamos que el profesorado debería tener más claras las estrategias a emplear en sus actividades docentes (Figura 3), cuando sus intenciones difieren (transmitir información vs cambiar concepciones), ya que entre las estrategias empleadas por ambos enfoques también existe una relación media, pero significativa (.404). Este perfil de los enfoques de enseñanza resulta confuso para los estudiantes ya que si sus profesores emplean estrategias de enseñanza que no están acordes a las intenciones que tienen como docentes, y sobre todo, a los procedimientos de evaluación que emplean, los estudiantes no serán capaces de enfocar adecuadamente sus aprendizajes.

6. Conclusiones, discusión e implicaciones

Tradicionalmente las investigaciones sobre aprendizaje se han centrado en su mayoría desde la perspectiva del estudiante, pero los complejos modelos educativos actuales integran multitud de variables a tener en cuenta. Una de ellas es la concepción o el enfoque que el profesorado tiene sobre su enseñanza. En esta investigación hemos tratado de dilucidar, o al menos de generar cierto interés, sobre estos aspectos que están condicionando los resultados de la educación en niveles educativos no universitarios.

Los resultados sobre los enfoques de enseñanza, a la vista de los resultados alcanzados en nuestro estudio, no arrojan un modelo claro de perfil de enfoque ni una clara coherencia entre las subescalas dentro de los enfoques. Este último dato viene avalado por la correlación significativa entre las intenciones y las estrategias entre los enfoques, confirmado al mismo tiempo por la correlación media y significativa existente entre los dos enfoques. En otro estudio que estamos realizando con un número mayor de participantes esperamos aportar más información y clarificar, no solo determinar el perfil predominante de enfoques de enseñanza sino a perfilar la coherencia entre las subescalas de acuerdo con la teoría de enfoques. En cualquier caso estos datos sí apuntarían la importancia que el contexto tiene en la determinación de los enfoques de enseñanza. Las intenciones del profesor pueden ser unas y las estrategias demandas por el contexto pueden ser diferentes a las que determina el modelo definido en la parte primera de este estudio.

En síntesis, los resultados de este estudio aún no siendo conclusivos, apuntan a que la percepción que los maestros tienen sobre el contexto de enseñanza determina, o al menos condiciona, su forma de enseñar, su forma de estructurar su enseñanza, su implicación con los estudiantes y la institución. Es decir, que la relación con el contexto condiciona el

enfoque de enseñanza. Estos resultados vienen a confirmar la importante presencia del contexto en los modelos 3P de enseñanza y aprendizaje propuestos por Biggs.

Opinamos que profundizar en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, así como en las motivaciones de los estudiantes e intenciones del profesorado, puede ser determinante en el incremento de la calidad de la educación, así como una herramienta válida y fiable para reducir el fracaso escolar a este nivel educativo. El Espacio Europeo de Educación (EEE) está dando un protagonismo diferente a los factores que determinan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación sobre estos dos ámbitos están dándole un nivel de protagonismo algo diferente a lo que se ha investigado hasta hace tres décadas. Ahora nos interesa la percepción de los protagonistas y esta línea de investigación ha apostado por ello, primero haciendo investigación desde una metodología fenomenográfica y ahora facilitando herramientas que permiten de un modo amplio saber cómo perciben los protagonistas lo que sucede en el aula.

Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G.S. (2003). Growing and developing as a university teacher - Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375-390.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne (Victoria): Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach, *Higher Education Research and Development*, 12, 73-85.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Burroughs-Lange, S.G. (1996). University lecturers' concept of their role. *Higher Education Research and Development*, 15, 29-49.
- Dall'Alba, G. (1990). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 13, 293-297.
- Dunkin, J.M. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Dunkin, M.J. y Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dunkin, M.J. y Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Eley, M.E. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. y Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163.

- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hernández-Pina, F., García-Sanz, M.P., Martínez-Clares, P., Hervás-Avilés, R. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 17-25.
- Hernández-Pina, F., Maquilón-Sánchez, J.J. García-Sanz, M.P. y Monroy-Hernández, F. (2010). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2), 5-12.
- Ho, A., Watkins, D. y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kember, D., Armour, R., Jenkins, W., Lee, K., Leung, D.Y.P., Li, N., et al. (2001). Orientations to enrolment of part-time students: A classification system based upon their perceived lifelong learning needs. *Higher Education Research and Development*, 20(3), 265-280.
- Knight, P., Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Maquilón Sánchez, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Identificación de las características de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27 (1), 126-134.
- Martin, E. y Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 298-304.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching. *Higher Education*, 13, 298-304.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En Schmeck, R.R. (ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (eds.). *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993) Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- McLean, M. y Blackwell, R. (1997). Opportunity knocks? Professionalism and excellence in university teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3, 85-99
- Menges, R. J., y Rando, W. C. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37, 54-60.
- Mertz, N., y McNeely, S. (1990). How professors' "learn" to teach: Teacher cognitions, teaching paradigms and teacher education. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Meyer, J.H.F. y Eley, M.E. (2003). A factor analyses of the Approaches to Teaching Inventory. Paper presented at the *11th EARLI conference*, Padua, Italy
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K., y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Prosser, M., Martin, E. et al. (2005). Academics experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33, 137-157.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. y Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university Teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 1, 49-61.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-112.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Schommer, M. Beuchat, M. y Hernández-Pina, F. (en prensa) Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Anales de Psicología*.
- Sheppard, C., y Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Scott, S.M., Chovanec, D.M. y Young, B. (1994). Philosophy-in-action in university teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 24, 1-25.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996a). Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996b). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424.

Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.