

Identificación de los enfoques didácticos usados por los docentes de la escuela particular “William Tell”

Identification of the teaching approaches used by the teachers of the “William Tell” private school

Maricela Nathalie Prieto Rodríguez; Morayma Jimena Bustos Yépez

RESUMEN

La enseñanza como actividad primordial del docente está profundamente influenciada por las experiencias, preparación profesional, circunstancias y contexto que rodean su labor; el influjo de estos componentes se refleja a través de los enfoques didácticos que emplee como guía para alcanzar su finalidad en la educación de sus estudiantes y, en consecuencia, a través de estas perspectivas impactar en la calidad de los aprendizajes. Este estudio expone los enfoques didácticos empleados por los docentes de la Escuela Particular William Tell, ubicada en la ciudad de Quito-Ecuador; ejecutado a través de la aplicación del cuestionario de Caracterización de los Enfoques de Enseñanza (CEE) adaptación de Manuel Soler, constituido por las categorías: enfoque activo CCCE que prioriza al estudiante en el proceso educativo como constructor de su aprendizaje, y enfoque tradicional TICP que centra al docente como transmisor del conocimiento a ser depositado en el estudiante; los resultados demuestran que 6 docentes aplican en su enseñanza un enfoque activo de intensidad débil, mientras que 4 docentes aplican un enfoque tradicional de intensidad débil y 1 docente aplica un enfoque indefinido; estos resultados exponen la necesidad del perfeccionamiento en las prácticas docentes, de acuerdo a sus realidades individuales y al contexto donde se desenvuelven; denotando la importancia de diagnosticar los enfoques de enseñanza para contribuir a una evolución efectiva de las prácticas educativas.

Palabras Clave: aprendizaje; enfoque activo; enfoques didácticos; enfoque tradicional; enseñanza.

ABSTRACT

Teaching as a main activity that teacher makes it through the experiences, professional preparation, circumstances, and context that surround his work; the influence of these components is reflected by means of the didactic approaches that he uses as a guide to achieve his goal in the education of his students and, consequently, through these perspectives they impact the quality of learning. This study exposes the didactic approaches used by the teachers of the William Tell Private School from Quito-Ecuador; executed through the application of the Characterization of Teaching Approaches (CEE) questionnaire adapted from Manuel Soler, consisting of the categories: CCCE active approach that prioritizes the student in the educational process as a constructor of their learning, and traditional approach ICTP that focuses on the teacher as a transmitter of knowledge to the student; The results show that six teachers apply an active approach of weak intensity in their teaching, while four teachers apply a traditional approach of weak intensity and one teacher applies an indefinite approach; these results also expose the need for improvement in teaching practices, according to their individual realities and the context in which they operate it; denoting the importance of diagnosing teaching approaches to contribute to an effective evolution of educational practices.

Keywords: Active approach; learning; didactic approaches; teaching; traditional approach.



Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global

INFORMACIÓN:

<https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.118>

ISSN 2697-3677

Vol. 3, No. 8, 2022. e210118

Quito, Ecuador

Enviado: Junio 30, 2022

Aceptado: Agosto 10, 2022

Publicado: Agosto 24, 2022

Sección General | Peer Reviewed

Publicación Continua



AUTORA:

 Maricela Nathalie Prieto

Rodríguez

Universidad Tecnológica Indoamérica

- Ecuador

maricelapriett@yahoo.com

 Morayma Jimena Bustos

Yépez

Universidad Tecnológica Indoamérica

- Ecuador

moraymabustos@uti.edu.ec

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTOS

N/A

NOTA

El artículo es producto de un estudio anterior documentado en formato tesina para la obtención de la licenciatura en educación.

ENTIDAD EDITORA



1. INTRODUCCIÓN

Referirse a los enfoques didácticos insta a razonar en la didáctica y su propósito en la educación, que, al estar relacionada directamente con la enseñanza y la instrucción, ha sido aludida como factor positivo para consumir mejores aprendizajes en los estudiantes. Escudero (1980, citado en Venegas, 2013) expresa que la didáctica es una ciencia organizada que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes, por cuanto se destaca como un modo, un camino, para lograr un aprendizaje pleno en concordancia a sus necesidades. Por su parte, Mallart (2001) se refiere a la didáctica como una ciencia práctica que genera cambios o mejoras en el contexto educativo, al transformar las circunstancias del aprendizaje en oportunidades pensadas en el estudiante. En estas concepciones se destaca al estudiante como la esencia del proceso educativo, donde las condiciones de la enseñanza ameritan ser proporcionales a sus requerimientos formativos en correspondencia a su rol fundamental.

Propiciar condiciones adecuadas en la enseñanza demanda que todos los actores involucrados en el proceso educativo contribuyan a este propósito, siendo el docente parte y componente decisivo para el éxito de este, a través de sus acciones propiciará que los resultados sean óptimos o deficientes. Estas aptitudes y actitudes que el docente refleja en su accionar, están marcadas por el enfoque didáctico que rige su modo de instruir. De acuerdo con Vásquez (2015) el enfoque o modelo didáctico es la forma de representación teórica que guía el modo de enseñanza que asume el docente, siendo empleado de acuerdo con su finalidad o perspectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con estas referencias, se puede dilucidar que, los enfoques didácticos, más que un modelo a seguir en la enseñanza, contemplan el ímpetu que vive el docente de acuerdo con su realidad, donde influye un cúmulo de circunstancias dentro de las cuales coexisten las características propias del docente y las de su entorno, mismas que promueven a que éste ejecute un determinado enfoque al momento de instruir.

Como lo expresa Renés (2018), “comprender cómo enseña el profesorado es reflexionar sobre su manera de pensar y hacer, así como su correspondencia con los procesos que permiten la enseñanza y el aprendizaje” (p. 47), refiriéndose al comportamiento del docente en la enseñanza como la interacción que surge entre su individualidad reflejada en sus intenciones, valores, actitudes, aptitudes, concepción de la enseñanza y las variables que se suscitan en el contexto educativo, social y cultural; destacando que esta interacción se manifiesta en el enfoque de enseñanza que aplica para influir en el aprendizaje de sus estudiantes; como lo mencionan Monroy et al. (2014), el enfoque de enseñanza ejecutado en una situación es el resultado de la acción mutua entre el profesor y el contexto, donde intervienen diversas características personales y ambientales que lo condicionan.

La innovación educativa a través del tiempo ha inducido que las alternativas de la enseñanza se expandan y se trasmuten para perfeccionar la manera de educar; dando lugar a los tipos de enfoques en la enseñanza; en este estudio, se destaca a dos enfoques opuestos, por una parte el enfoque tradicional, que de acuerdo con Larrañaga (2012), considera al proceso de enseñanza aprendizaje como un cúmulo de conocimientos en base a contenidos enlistados que el docente transmite al estudiante como instrucciones absolutas que requieren de la memorización para

considerarse comprendidos, en tal sentido, las probabilidades de retención de la información a largo plazo son mínimas y al poco tiempo, el estudiante tiende a olvidar lo aprendido. Rodríguez (2013) expone que al emplearse este enfoque en la enseñanza, el estudiante se mantiene en un rol pasivo como receptor de información, mientras que el docente protagoniza el proceso y se centra en transferir sus habilidades y conocimientos al estudiante.

Por otra parte y como opuesto al enfoque tradicional, se destaca al enfoque activo, como promotor del desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del estudiante, como lo enfatiza Ortiz (2015), el conocimiento es una construcción del ser humano de acuerdo a la información que percibe, a la forma cómo organiza esta información y la comprende en relación a su realidad física y emocional; el enfoque activo aplicado en las aulas a través del constructivismo, permite que la interacción entre los conocimientos del docente y los conocimientos del estudiante entren en diálogos o discusiones que generen como resultado el aprendizaje. Montanero (2019) expone al enfoque activo como parte de la teoría constructivista que valora al estudiante como sujeto activo que construye el aprendizaje, donde a más de la adquisición de conocimientos, se promueve el desarrollo de la comprensión, el razonamiento, la solución de problemas y la creatividad, resultando en un aprendizaje significativo donde se ha logrado conectar los conocimientos nuevos con los que ya se posee. Por lo tanto, al preservar los intereses educativos de los estudiantes, el enfoque activo prioriza la formación docente, como lo exponen Salinas et al. (2014), la responsabilidad docente es la actualización de sus competencias profesionales, acorde a los requerimientos formativos de sus estudiantes.

Con estas aportaciones de fondo, es preciso considerar el nivel de logro en el progreso de las prácticas educativas, desde la aplicación del enfoque tradicional de enseñanza centrada en el docente, a un enfoque activo donde, de acuerdo con Jerez (2015) el estudiante es el eje central de su aprendizaje; en un proceso fructífero que involucra aspectos más profundos que la simple adquisición de conocimientos disciplinares, orientándose también al desarrollo del pensamiento crítico; congruentemente, este crecimiento integral que se prevé en el estudiante está ligado al enfoque de enseñanza que aplique el docente; como lo argumentan Mirete et al. (2015), los docentes que están conscientes de los enfoques de enseñanza y saben cómo aplicarlos, posibilitan mejores resultados académicos en sus estudiantes, por cuanto la eficacia de los aprendizajes, se relaciona con la eficacia de la enseñanza. Kember y Gow (1994); Trigwell et al. (1999); Rosário et al. (2013) (citados en Monroy et al., 2014), enfatizan en que los enfoques de enseñanza están asociados directamente a los enfoques de aprendizaje, considerando que mientras más se centre la enseñanza en el estudiante, el enfoque de aprendizaje será profundo, pero si el enfoque de enseñanza se centra más en el docente, el enfoque adoptado por el estudiante será superficial, por lo tanto, como en toda mejora educativa, la formación pedagógica del docente es fundamental para alcanzar una transformación en la forma de enseñar que promueva cambios conceptuales en los estudiantes, es decir, conforme a Mahmud y Gutiérrez (2010), se genere un proceso de aprendizaje donde el estudiante modifica sus conceptos y nociones preexistentes sobre un tema al relacionarlos con los nuevos conocimientos, produciéndose un conflicto cognitivo que impacta positivamente en su aprendizaje y rendimiento académico.

En el Ecuador, la realidad educativa exhorta a la reflexión, según lo publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2018), los resultados de la prueba Ser Estudiante aplicada para conocer los estándares de calidad educativa en los ciclos cuarto, séptimo y décimo de EGB, sobre las asignaturas de matemática, lengua y literatura, ciencias naturales y estudios sociales, para el periodo 2017 – 2018, en los niveles de logro por campo; reflejaron que la mayoría de estudiantes evaluados, se encuentran en un nivel Insuficiente, entre el 26,0% y 33,0% se encuentran en el nivel de logro Elemental, entre el 11,0% y 23,0% se encuentran en el nivel de logro Satisfactorio, y apenas entre el 0,3% al 3,9% alcanzaron un nivel Excelente a nivel nacional.

En referencia a lo expuesto por Tedesco (2010, citado en Escribano, 2018) respecto a que “la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros” (p. 5). Estos resultados manifiestan la posibilidad de falencias en los enfoques de enseñanza que se están aplicando en las instituciones educativas del país, mismas que se evidencian en el decadente logro de los aprendizajes.

La Unesco, (2013; citado en Escribano, 2018, p. 5) declara que “el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el mejoramiento de la calidad educativa no se producirá”. Por su parte, Nieto y Alfageme (2017) expresan que la formación continua del docente constituye uno de los recursos más decisivos y necesarios para promover la calidad que la sociedad exige de la educación, pues lo conducen adecuadamente en su profesión y en su responsabilidad de influir más que cualquier otro factor en el rendimiento escolar. En tal sentido, la docencia involucra una preparación permanente que se adecúe a los requerimientos educativos de los estudiantes, donde coadyuven los conocimientos disciplinares y los didácticos en la enseñanza, como lo destaca Mallart (2001), modificar las condiciones del aprendizaje en coherencia a las necesidades educativas del estudiante a través del empleo de métodos, técnicas y estrategias que sustenten el proceso; coherentemente con lo expuesto, para generar un progreso educativo consciente, será fundamental que los docentes conozcan qué enfoque de enseñanza están aplicando en sus prácticas pedagógicas.

Contemplando que la docencia está sujeta a la innovación y al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, donde el docente como guía, conlleva la gran responsabilidad y privilegio de enseñar en contribución al desarrollo académico, crítico y humano de los estudiantes; se ha aplicado este estudio en la institución educativa con el objetivo de determinar los enfoques didácticos que emplean los docentes de la Escuela Particular William Tell, Cantón Quito, Provincia de Pichincha; en concordancia con lo mencionado por Yunga et al. (2016), para perfeccionar los procesos de enseñanza aprendizaje, es necesario conocer los enfoques de enseñanza y cómo estos influyen en el aprendizaje; a través del conocimiento generado en esta investigación, se pretende vislumbrar mejoras mediante decisiones informadas, destacando que los enfoques didácticos fijan la pauta que permite prever los métodos y estrategias más adecuados para motivar los aprendizajes en los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

Este estudio empleó una metodología cuantitativa de carácter descriptivo, por cuanto se basó en el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de la encuesta CEE, cuyas preguntas fueron seleccionadas por los sujetos de estudio a través de la escala de Likert, de acuerdo a la intensidad con la que cada uno pudo identificarse en sus acciones e intenciones educativas, caracterizándose de acuerdo a los enfoques de enseñanza que aplican.

2.1 Participantes

Para este estudio, se consideró la participación de 11 docentes de la institución educativa, de inicial a séptimo año de educación básica, de los cuales 8 fueron mujeres y 3 hombres, cuyos niveles de preparación profesional estaban entre el nivel técnico y el nivel universitario, con una experiencia práctica entre los 2 y 10 años.

2.2 Instrumento

La encuesta realizada a los docentes para la identificación de los enfoques didácticos que se aplican en esta institución educativa fue tomada de Soler (2020) “Caracterización de Enfoques de Enseñanza” en su adaptación al contexto colombiano, siendo su versión original el Instrumento Approaches to Teaching Inventory (ATI) de (Trigwell y Prosser, 2004), traducida al español por (Hernández et al., 2012).

De acuerdo con García et al. (2006) la encuesta es un documento que permite recopilar información de manera organizada considerando los indicadores de las variables que forman parte del objetivo de la investigación. En la aplicación de esta encuesta se ha tomado como referencia los estudios realizados por (Soler et al., 2020) y (Yunga et al., 2016).

Soler et al. (2020) expresan que el instrumento muestra un comportamiento aceptable para caracterizar los enfoques de enseñanza en relación a la versión original ATI, su fiabilidad de acuerdo al índice alfa de Cronbach es de 0.72 por lo que su confiabilidad es del 72%.

La encuesta consta de 16 preguntas divididas en dos categorías: enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y el cambio conceptual y enfoque de enseñanza centrado en el docente y la transmisión de la información, cuyos componentes son la intención y la estrategia.

Para la selección de respuestas, la encuesta contó con 5 opciones, mismas que se midieron a través de la escala de Likert, las opciones a seleccionarse fueron: siempre con un valor de 5 puntos, casi siempre con un valor de 4 puntos, eventualmente con un valor de 3 puntos, casi nunca con un valor de 2 puntos y nunca con un valor de 1 punto.

En la siguiente tabla se expresan las categorías, subcategorías del instrumento y la forma de medición de los datos:

Tabla 1. Categorías, Subcategorías por Enfoque y Baremos de la Encuesta CEE

Categorías	Subcategorías	Diferencia del puntaje de los enfoques	Tipo de enfoque	Intensidad del enfoque
Enfoque Tradicional / enseñanza centrada en el profesor TICP	Intención Ítems: 2, 4, 11 y 13	(Enfoque CCCE) - (Enfoque TICP)	Si el total de la diferencia de los enfoques es (+) el enfoque es CCCE, si es (-) el enfoque es TICP.	o = Indefinido Entre ± 1 y ± 11 : intensidad débil. Entre ± 12 y ± 23 : intensidad moderada. Entre ± 24 y ± 32 : intensidad fuerte.
	Estrategia Ítems: 1, 7, 10 y 12			
Enfoque Activo / enseñanza centrada en el alumno CCCE	Intención Ítems: 5, 8, 15 y 16			
	Estrategia Ítems: 3, 6, 9 y 14			

Nota. Baremos de la encuesta CEE. Fuente: (Soler et al., 2020) Caracterización del Enfoque de Enseñanza.

De acuerdo con Soler et al. (2020), la intensidad de los enfoques, permite determinar en qué lugar del espectro de intensidades se ubica cada docente según el puntaje que obtuvo, cuyo orden va de negativo a positivo, desde el enfoque tradicional con intensidad fuerte, considerado el menos deseable a aplicar en la actualidad, hasta el enfoque activo de intensidad fuerte; la finalidad de conocer esta ubicación, es comprender la distancia que existe entre el enfoque diagnosticado y el enfoque ideal a alcanzar, para la toma de decisiones adecuadas de acuerdo a las necesidades de intervención, en base a los resultados. El espectro de intensidades de los enfoques tradicional y activo, mantiene el siguiente orden:

(-) TICP fuerte, TICP moderado, TICP débil. (o) Indefinido. (+) CCCE débil, CCCE moderado, CCCE fuerte

Para establecer la intensidad del enfoque didáctico aplicado por los docentes, de acuerdo a las diferentes combinaciones en las opciones de respuestas, se consideró las siguientes relaciones:

Enfoque Tradicional TICP

Valor 0 para un resultado indefinido. Valores que oscilan entre -1 y -11 su intensidad es débil, valores entre -12 y -23 su intensidad es moderada y valores entre -24 y -32 su intensidad es fuerte.

Enfoque Activo CCCE

Valor 0 para un resultado indefinido. Valores que oscilan entre +1 y + 11 su intensidad es débil, valores entre + 12 y + 23 su intensidad es moderada y valores entre +24 y + 32 su intensidad es fuerte.

3. RESULTADOS

La encuesta “Caracterización del Enfoque de Enseñanza” (CEE), adaptación de (Soler et al., 2020), efectuada a 11 docentes de la escuela particular William Tell; que considera la perspectiva en la que el docente aborda la enseñanza, desde dos posiciones opuestas: facilitador del aprendizaje, enfoque activo o transmisor de la información, enfoque tradicional; arrojó los siguientes resultados para el Enfoque Activo CCCE y Enfoque Tradicional TICP; aplicados por los docentes de esta institución educativa:

Tabla 2. Enfoques Didácticos aplicados por los Docentes de la Escuela William Tell

Enfoque	Frecuencia	Porcentaje
Activo. Intensidad Débil	6	54.54%
Indefinido	1	9.10%
Tradicional. Intensidad Débil	4	36.36%
Total	11	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta basada en Caracterización del Enfoque de Enseñanza. (Soler et al., 2020).

Con los puntajes totales del enfoque activo y del enfoque tradicional, obtenidos por cada uno de los docentes, se aplicó la fórmula para determinar el enfoque didáctico y se consideró los rangos de intensidad establecidos en el baremo de la encuesta, se obtuvo como resultado que 6 docentes, correspondientes al 54.54% de encuestados, obtuvieron como resultado de la diferencia de los enfoques activo y tradicional, valores positivos, dentro del rango del baremo +1 a + 11; determinándose que el enfoque aplicado por este grupo de docentes es el enfoque activo con intensidad débil, sus puntajes alcanzados en las subcategorías de intensión y estrategia para este enfoque, fueron congruentes; por lo cual, de acuerdo con (Soler et al., 2020), estos docentes, orientan su enseñanza a apoyar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, guían el desarrollo de procesos de autorregulación y consideran a los conocimientos previos como parte fundamental para generar el cambio conceptual deseado, aplican estrategias pensadas en el es-

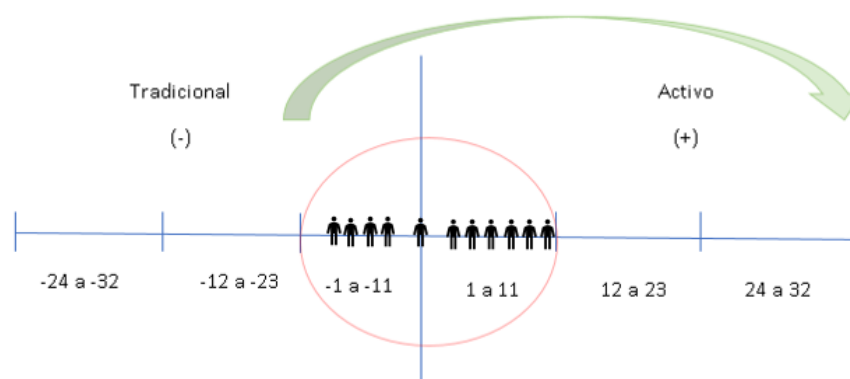
tudiante como protagonista, y su tendencia es constructivista.

Cuatro docentes correspondientes al 36.36% de encuestados, obtuvieron como resultado de la diferencia de los enfoques activo y tradicional, valores negativos, en el rango del baremo de -1 a -11, lo cual indica que el enfoque didáctico empleado por estos docentes es el enfoque tradicional, con intensidad débil, los puntajes de las subcategorías de intensidad y estrategia, indican mayores intensiones y creencias tradicionalistas en estos docentes, en relación a las estrategias que aplican, ya que éstas son demandadas e influenciadas de acuerdo al contexto educativo.

Un (1) docente, correspondiente al 9.10%, obtuvo cero (0) como resultado de la diferencia de los enfoques activo y tradicional, por lo cual, su resultado fue indefinido.

Los tres grupos diagnosticados, a pesar de pertenecer a enfoques diferentes con intensidad débil y un caso como indefinido, se ubicaron en el centro del espectro del baremo, mismo que va desde el enfoque menos deseable, tradicional de intensidad fuerte, hasta el más deseable, activo de intensidad fuerte, como se expone en la siguiente imagen:

Imagen 1. Ubicación gráfica de los resultados de Intensidad del enfoque



Nota: Datos de la encuesta.

4. DISCUSIÓN

Al determinarse para este estudio que la mayoría de los docentes (54.54%), aplican en su enseñanza un enfoque activo, pero de intensidad débil, se denota que la eficacia con la que los docentes emplean el enfoque activo se encuentra disminuida. Existen varios factores como posibles causantes de esta intensidad, por una parte la probabilidad de que los docentes no practican el enfoque de una manera consciente y reflexiva, y por otra parte, la relación del docente con el contexto, considerando que ésta condiciona su forma de enseñar, de estructurar la enseñanza e implicarse con los estudiantes y la institución, dentro de la influencia del contexto, los factores predominantes son: alto número de estudiantes por aula, mala organización del tiempo, falta de

dotación de implementos o recursos didácticos, las personalidades del docente y los estudiantes, el tipo de asignatura y la carga laboral del docente (González et al., 2010) y (Soler et al., 2020). Por su parte, Montenegro y González (2013) exponen la necesidad de reflexionar sobre las interacciones educativas y el saber práctico del docente, considerando a la forma de enseñar como un proceso complejo donde se interrelacionan la disciplina que se enseña, el apoyo de la institución educativa y la experticia profesional y pedagógica de los docentes. Para este estudio, el resultado refleja que los docentes no se encuentran en el rango de intensidad fuerte deseado, por lo cual, se discierne la necesidad de refuerzo del enfoque hasta alcanzar la intensidad ideal.

El 36.36% de los docentes encuestados aplican un enfoque tradicional de intensidad débil, se ubican en el centro del espectro de intensidades y en el lado opuesto del enfoque activo deseado; de acuerdo con Soler et al. (2020), esto significa que los docentes, se enfocan en estructurar y organizar los contenidos a ser transmitidos, limitan la participación del estudiante, priorizan los esquemas y el dictado en su práctica, la evaluación es tradicional, la enseñanza se centra en el docente quien se mantiene en un estado de resignación que obstaculiza la innovación; el autor, expresa también, que este tipo de práctica, influye negativamente en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, provocando deficiencias en los logros académicos. Por su parte, Trigwell (2006) y Trigwell et al. (1994) (citados por Hernández et al., 2012) mencionan que el propósito de los docentes que adoptan este enfoque en la enseñanza es priorizar el contenido del curso y su transmisión a los estudiantes, sin considerar los conocimientos previos, asumiendo que, a través de comunicar los conceptos, éstos son aprendidos por el estudiante quien deberá memorizarlos.

El docente, correspondiente al 9.10%, que obtuvo un resultado indefinido al derivar cero en la diferencia de los enfoques activo y tradicional, de acuerdo con Soler (2020), combina ambos enfoques en su práctica. Hernández et al. (2012), manifiestan que estos datos sentarían la importancia del contexto educativo en la determinación de los enfoques de enseñanza, considerando que las intenciones del profesor pueden arraigarse a un determinado enfoque, pero las estrategias instauradas por el contexto pueden diferir de esas intenciones.

Identificar los enfoques didácticos aplicados en la enseñanza, permite diferenciar a los docentes que centran su práctica en las necesidades educativas de los estudiantes, como facilitadores del proceso de aprendizaje; de aquellos que se basan en la trasmisión de contenidos y consideran a los estudiantes como receptores pasivos. Lograr esta determinación, promueve la transformación de las perspectivas de enseñanza, donde el docente con enfoque tradicional vislumbra a innovarse en un docente de enfoque activo, considerándose que el tipo de enfoque didáctico que aplican los docentes impacta directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al generarse en la investigación, que 6 docentes se encuentran dentro del enfoque activo con intensidad débil, 4 docentes en el enfoque tradicional con intensidad débil, y un caso como indefinido, se expone la necesidad de intervención y capacitación requerida por los docentes, de acuerdo a su realidad individual, al contexto donde se desenvuelven y a las circunstancias que influyen en su práctica, con la finalidad de que logren trasladarse o transformarse, depen-

diendo cada caso, hacia el enfoque activo de intensidad fuerte y renueven sus percepciones de enseñanza para acompañar acertadamente a los estudiantes en su proceso educativo.

El estudio demuestra la utilidad de la aplicación del instrumento CEE para determinar de manera global los enfoques de enseñanza aplicados por los docentes; sin embargo, a pesar de constituir un punto de partida para la innovación o mejora de la praxis áulica a través del diagnóstico que otorga, no permite especificar las razones individuales por las cuales cada docente ejecuta un determinado estilo de enseñanza, requiriendo posterior a su aplicación, de instrumentos complementarios que en sintonía con los factores personales y contextuales de los docentes, manifiesten las causas reales que están obstaculizando la aplicación de un enfoque activo en la enseñanza; ante esto, será necesario contar con el compromiso de los sujetos de estudio para asegurar la sinceridad en las respuestas, considerando que para efectuar las acciones diferenciadas para el cambio y mejora de la enseñanza, la aplicación del instrumento y sus complementos omitirían el anonimato.

Congruentemente a estos condicionantes, para la eficiencia del estudio, será necesario contemplar el contexto geográfico como elemento importante en la aplicación de este instrumento, puesto que previo a su empleo, es menester confirmar la idoneidad de todos los ítems con el contexto, así como el sentido y sintaxis de los mismos para la correcta interpretación y comprensión por parte de los indagados.

REFERENCIAS

- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Educación*, 42(2), 738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., y Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- González, C., López, L., y Montenegro, H. (2010, noviembre 4-6). *La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista* [Presentación de póster]. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Lima, Perú. <https://cutt.ly/iCtiIys>
- Hernández, F., Maquilón, J., y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 61-77. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377005.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. <https://cutt.ly/2CtiJOH>
- Jerez, O. (2015). Fundamentos. En O. Jerez (Coord.), *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión* (pp. 16-19). Universidad de Chile.
- Larrañaga Otal, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Biblos-e Archivo. <https://cutt.ly/tXb8i63>

- Mahmud, M., y Gutiérrez, O. (2010). Estrategia de enseñanza basada en el cambio conceptual para la transformación de ideas previas en el aprendizaje de las ciencias. *Formación universitaria*, 3(1), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000100003>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Uned.
- Mirete, A., Soro, M., y Maquilón, J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Monroy, F., Hernández, F., y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061001.pdf>
- Montanero, M. (2019). El marco de referencia constructivista. En U. Extremadura (Eds.), *Didáctica General. Planificación y práctica de la enseñanza primaria* (pp.18-19). Universidad de Extremadura.
- Montenegro, H., y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios pedagógicos Valdivia*, 39(2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200014>
- Nieto, J., y Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Ortíz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia Universidad Salesiana del Ecuador*, 19(2), 93-110. doi:10.17163/soph.n19.2015.04
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383446>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. <https://cutt.ly/6Xb8SvO>
- Salinas, J., De Benito, B., y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>
- Soler, M., Cárdenas, F., y Hernández, F. (2020). Caracterización del enfoque de enseñanza en docentes que orientan la asignatura de química en el municipio de Soacha. *Educación Química*, 31(2), 38-50. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.2.68716>
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>

- Vásquez, J. (2015). *Modelos didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuela públicas de convenio de la UGEL 03* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Biblos-e Archivo. <https://cutt.ly/MXb8KIL>
- Venegas, C. (2013). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción Pedagógica*, 22(1), 68-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223463>
- Yunga, D., Loaiza, M., Ramón, L., y Puertas, L. (2016). Enfoques de la enseñanza en educación universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 313-333. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100010.pdf>

AUTORAS

Maricela Nathalie Prieto Rodríguez. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Tecnóloga en Marketing. Profesora. Estudiante de Maestría en Educación.

Morayma Jimena Bustos Yépez. Doctora en Educación. Magíster en Docencia y Currículo para la Educación Superior. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Docente investigadora de la Universidad Tecnológica Indoamérica.