

La relación entre las representaciones implícitas
acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de
formadores de educadoras de párvulo: un estudio de
caso en una universidad católica privada en Chile

Eduardo Santander

eduardo.santanderramirez@gmail.com

Mariela Avendaño

Universidad Finis Terrae
mavendanoc@uft.cl

Susana Parada

Universidad Finis Terrae
mparada@uft.cl

Patricia Soto de la Cruz

Universidad Finis Terrae
psoto@uft.cl

Recibido: __/__/____

Aprobado: __/__/____

La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: un estudio de caso en una universidad católica privada en Chile

Resumen

Desde la teoría de la formación inicial docente, se ha planteado la relevancia de asegurar la vinculación teoría-práctica, es decir, que las representaciones o teorías implícitas acerca del aprendizaje que movilizan las educadoras muestren un correlato con el repertorio de prácticas pedagógicas que se despliegan al interior del aula. La evidencia disponible sugiere que la verificación de este calce permitiría acelerar los procesos de innovación pedagógica y cambio curricular en las prácticas de enseñanza de los profesores. A partir del análisis de material de interacciones videogradas en aulas de clases universitarias, este artículo busca examinar la convergencia entre la teoría implícita y la práctica pedagógica de un conjunto de 20 docentes universitarias que forman futuras educadoras de párvulos en una universidad privada católica ubicada en Santiago de Chile. Los hallazgos exhiben que una baja proporción de los profesores universitarios reportaron una adherencia entre sus creencias y sus prácticas, y que casi la totalidad de los profesores universitarios se adhieren a una teoría implícita de tipo crítica.

Palabras claves: teorías implícitas, formación inicial docente, práctica docente

The relationship between implicit representations about learning and the pedagogical practice of early childhood educators: a case study at a private catholic university in Chile

Abstract

From the theory of initial teacher training, the relevance of ensuring the theory-practice link has been raised, that is, that the representations or implicit theories about the learning that the educators mobilize, exhibit a correlation with the repertoire of pedagogical practices that they deploy inside the classroom. The available evidence suggests that verification of this fit would accelerate the processes of pedagogical innovation and curricular change in the teaching practices of teachers. Based on the analysis of video-interaction material in university classrooms, this article seeks to examine the convergence between the implicit theory and the pedagogical practice of a group of 20 university teachers who train future early childhood educators at a private catholic university placed in Santiago, Chile. The findings show that a low proportion of university professors reported adherence between their conceptual beliefs and their concrete practices, and that almost all university professors adhere to a critical theory of teaching.

Key Words: implicit theories, teacher initial training, pedagogical practice

Introducción

Varias investigaciones han constatado la importancia de generar políticas públicas orientadas al mejoramiento de la formación inicial docente como parte de un programa integral de esfuerzos institucionales para progresar en equidad y escalar los desempeños como país en materia educacional (Eyzaguirre & Inostroza, 2014; Rodríguez & Castillo, 2014; Rufinelli, 2014). Sin embargo, poca atención se ha dado al abordaje de la formación inicial de las educadoras de párvulos como un área problemática (García-Huidobro, 2006). Esta situación es contradictoria con la abundante evidencia internacional que prueba que la educación en la primera infancia mejora los resultados académicos posteriores, en especial, para los niños de clases desfavorecidas. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de lenguaje, interpersonales y socioemocionales (Lowe & Wolfe, 2000; OECD, 2017).

La mayoría de estos estudios se han centrado en aspectos de financiamiento asociados a cobertura (Ackerman & Barnett, 2006; Alarcón et al., 2015; Arzola & Camhi, 2013; San Martín, 2008); la necesidad de inversión en infraestructura de jardines para mejorar la equidad social (Britto et al., 2011); o en la mejora de los desempeños educacionales futuros cognitivos y no cognitivos con intervenciones tempranas en la etapa preescolar (Bakken, 2017; Barnett, 1995; Contreras et al., 2007; Mase & Barnett, 2002; Reynolds, 2001). Sin embargo, pocos estudios se han enfocado en las características del currículo de la formación inicial de educadoras de párvulo para garantizar estándares de calidad profesional de las egresadas. Al respecto, se ha señalado que un aspecto crítico para asegurar entornos de aprendizaje de alta calidad en primera infancia es la existencia de educadores altamente capacitados que reflexionen sobre sus prácticas y creencias pedagógicas, y que se encuentren apoyados por mentores que los guíen en su proceso de inserción y desarrollo profesional (Frede, 1998). En este contexto, se ha señalado que la clave consiste en disponer de profesionales que sean capaces de describir el currículo y los marcos conceptuales de los métodos didácticos que gestionan. Asimismo, las educadoras de párvulo deben ser capaces de modelar interacciones pedagógicas significativas que estimulen el desarrollo cognitivo, el trabajo colaborativo, y objetivos de aprendizaje claros y definidos bajo la tutela de una teoría o un conjunto sistemático de saberes pedagógicos (Bennet & Ackerman, 2006; Espinosa, 2002).

Por ello, resulta importante estudiar las características de la formación inicial de educadoras de párvulo. Si bien la literatura sobre formación inicial docente en Chile es abundante (Ávalos, 2010, 2014; Manzi et al., 2011), poca atención se ha dedicado a cómo asegurar la calidad de la formación en educación preescolar. Desde la política ministerial, uno de los principales avances ha sido la publicación de los estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia el año 2012. El objetivo de este documento fue proporcionar a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y

educadora de párvulos al finalizar su formación inicial con el fin de ser efectivo en el ejercicio de su profesión (Mineduc, 2012).

Un ámbito poco estudiado por la literatura ha sido el rol de los *formadores de formadores*, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la educación inicial. Los profesores universitarios son agentes activos en el desarrollo de las representaciones y creencias pedagógicas de los futuros profesores. Un indicador importante de la calidad de la enseñanza es el nivel de coherencia que existe entre el discurso y la práctica, es decir, entre lo que el docente piensa pedagógicamente y lo que realmente termina siendo su práctica en el aula (Gómez & Zamora, 2012; Pajares, 1992; Pozo et al., 2006; Riquelme, 2000; Tillema & Kremer-Hayon, 2005). Las razones que explicarían este descalce serían la mediación con el entorno del jardín/escuela, las trayectorias biográficas de los estudiantes, y los procesos mismos de transposición pedagógica (Annan et al., 2011).

Por efecto de las reformas curriculares y el impacto de las modalidades curriculares en educación inicial, la formación universitaria de educadoras de párvulo suele inclinarse a paradigmas de tipo constructivista o de aprendizaje activo del niño (Peralta, 2017), en las que el conocimiento es fruto de una construcción operada por el propio infante con la mediación del educador. Particularmente, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se destaca la importancia de intencionar la identidad y la autonomía del niño, por ejemplo, relevando el rol del juego como estrategia pedagógica, la creación de proyectos colaborativos que promuevan la curiosidad natural, la construcción y comprensión de mensajes, y la utilización de preguntas que propicien el planteamiento de problemas o la formulación de conjeturas hipotéticas (Mineduc, 2018). En este sentido, es importante destacar que estudios cualitativos constatan que las educadoras de párvulo chilena, en general, movilizan racionalidades pedagógicas fuertemente centradas en aspectos técnico-funcionales y en un lenguaje pedagógico institucionalizado; así, la reflexión se basa casi enteramente en la solución de problemas del aula, y en el uso de estrategias de enseñanza, de planificación y evaluación en función de logros concretos referidos a aprendizajes de los niños y las niñas (Cortés, 2012).

En efecto, la gran mayoría de los estudios sobre representaciones de los profesores universitarios y los perfiles de prácticas pedagógicas son de tipo cualitativo, y con perspectiva hermenéutica o fenomenológica (Basto, 2012; De Vicenzi, 2008; Martínez, 2015; Roa, 2013). En este marco, y a partir de un diseño cuantitativo, esta investigación busca explorar la convergencia entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas en un conjunto de 20 profesoras universitarias de la carrera de Educación de Párvulos en una universidad privada confesional ubicada en Santiago de Chile. Para ello, se han aplicado dos instrumentos de medición para relevar tanto concepciones como prácticas de enseñanza en aulas universitarias. Este estudio es un avance en la literatura respecto a investigaciones previas, en las que las prácticas enseñanza han sido evaluadas con criterios metodológicos cualitativos, como pautas de

observación (por ejemplo, Judikis, 2008, o De Vicenzi, 2008). Por otro lado, la presente investigación busca suplir el déficit relativo de la literatura existente sobre el mejoramiento continuo de la formación inicial docente de educadoras de párvulo, relevando la necesidad de profundizar en la vinculación teoría-práctica de los *formadores de formadores* y en el mejoramiento continuo de la calidad de la oferta formativa de las carreras de Educación Parvularia en Chile.

Marco conceptual

Estudios recientes sobre biología del conocimiento y neurociencias cognitivas han resaltado la importancia de que la formación de profesoras preescolares incluya una fuerte preparación en teorías pedagógicas para que, luego, estas se trasladen a la práctica efectiva en contextos reales de enseñanza-aprendizaje. En efecto, las concepciones, creencias, constructos y teorías de los docentes se reconvierten en acciones pedagógicas concretas, y gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas (Fernández & Elortegui, 1996; Gimeno, 1991; Pozo, 2000).

En este marco, se han definido las teorías implícitas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Marrero, 1993, p. 245). Muchas veces, esta síntesis es adoptada sin mayor conciencia de ello, a través del hacer o al estar expuesto a modelos de enseñanza. Esto implica consecuencias en el actuar posterior del docente en el aula, lo que incluso puede llegar a constituir un currículo oculto en su práctica (Pozo, 2000). En tal sentido, las teorías implícitas son los saberes o concepciones personales no conscientes, intuitivas o informales profundamente arraigadas sobre lo que es aprender y enseñar que repercuten en la evaluación de los aprendizajes, porque aprender, enseñar y evaluar son procesos considerados interrelacionados e influyentes entre sí (Monereo & Castelló, 2009).

Cabe señalar que lo que el profesor haga en la práctica nunca estará exclusivamente influido por lo que aprende en su proceso formativo, sino también por la interrelación o diálogo que ese contenido hace con las teorías implícitas. El docente no es consciente de ellas, a pesar de que sí determinan las estrategias y prácticas que realizará en el aula para que sus alumnos aprendan los contenidos establecidos en los programas educativos, los cuales son elementos fundamentales para impulsar mejoras en los resultados de aprendizaje (Cosío & Hernández, 2016; Pozo et al., 2006). Por otro lado, existe evidencia que afirma que las teorías implícitas asumidas están moduladas por el modo en que el profesor se formó en su educación universitaria (Oramas, 2013). Por lo tanto, la pedagogía universitaria es fundamental en modelar el espectro de prácticas pedagógicas que implementarán futuros educadores en formación. Lo que los profesores universitarios hacen son saberes recontextualizados por

las docentes en formación y son, luego, volcados en el ejercicio profesional pedagógico (Solar, 2001).

En este marco, las nuevas tendencias educativas, inspiradas en paradigmas socioconstructivistas, han obligado a repensar las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios. Se ha generado, así, una comprometida reflexión sobre cómo integrar intervenciones didácticas en los esquemas de enseñanza de los profesores para poder contribuir con la formación de individuos que puedan insertarse críticamente y creativamente en diferentes contextos sociales, y con capacidad de autoaprendizaje (De Vicenzi, 2008). Este ámbito de discusión ha sido escasamente abordado por la literatura sobre formación inicial docente. Schon (1992), por ejemplo, sostuvo que, si bien hay orientaciones genéricas sobre la manera en que se deben formar futuros educadores, no existe un discurso pedagógico dominante que gobierne claramente la práctica docente en las aulas universitarias; esto conduce a una pluralidad de intervenciones y modalidades de prácticas didácticas sin mucha cohesión entre ellas (Ros, 2016). En este contexto, no habría articulación lógica entre las teorías implícitas y las prácticas, además de que existiría una escasa reflexión en torno a cómo las concepciones de enseñanza permean las decisiones de actuación pedagógica que efectivizan los docentes en los contextos de aula (Tillema & Kremer-Hayon, 2005).

Evaluar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace constituye un eje en las instancias de reflexión pedagógica docente; ello permite acelerar el proceso de cambio conceptual docente. Como han sostenido Roststein y Paula (2015), “para relevar el pensamiento del docente sobre la enseñanza desde el análisis de sus teorías implícitas, resulta necesario generar una situación en que éste reflexione sobre su práctica de enseñanza y que desde una acción discursiva pueda describirla” (p. 36). Esta reflexión sobre la práctica inicia un proceso de cambio conceptual que señala la necesidad de que el docente observe críticamente su práctica y la transforme para dar respuesta adecuada a las demandas del contexto de enseñanza. En este sentido, la necesidad de esta convergencia entre concepción de la enseñanza y práctica pedagógica es un aspecto estudiado en la literatura. La evidencia disponible sugiere que la verificación de este calce permitiría acelerar los procesos de innovación pedagógica y cambio curricular en las prácticas de enseñanza de los profesores, lo que permitiría mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y actualizar el repertorio de prácticas a las corrientes pedagógicas actuales (Fernández et al., 2011; Marrero, 2009; Pérez et al., 2011). Bruner (1988), por ejemplo, señaló que estas teorías personales cumplen cierta función cohesionadora, y que ayudan al profesor a decodificar la situación educativa y modular la toma de decisiones pedagógicas. Así, las diferencias entre el pensamiento del profesorado, y sus prácticas o actuación pedagógica deben derivar en importantes repercusiones en la formación y capacitación docente (Zapata, 2012).

Sobre las teorías pedagógicas de los profesores universitarios, existe literatura que indica que la mayoría de ellas está permeada por paradigmas de

tipo constructivista, interpretativista, crítico o de aprendizaje activo, en línea con la reforma curricular (Gómez & Zamora, 2012; Judikis, 2008). En general, estas teorías asumen que todo conocimiento es una construcción contextualizada que implican procesos mentales reconstructivos de las representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido (Pozo et al., 2006), lo que pone al estudiante como sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje. Esta hipótesis podría, incluso, acentuarse en el contexto de la formación inicial de educadores de párvulo, donde la mayoría de las modalidades curriculares se caracterizan por situar al niño como persona única e indivisible, que participa con todo su ser en cada experiencia pedagógica ofrecida, y que reconoce la importancia del rol protagónico de niñas y niños en los procesos de aprendizaje (Peralta, 2017). Todo ello está en línea con los Estándares y Bases Curriculares de la formación elaborados por el Minedu y la Subsecretaría de Educación Parvularia (2012, 2018).

La evidencia disponible sobre teorías pedagógicas de profesores/as universitarios/as apunta a que la mayoría adhieren a paradigmas activos y constructivistas del aprendizaje, en línea con la reforma curricular y las políticas de formación inicial docente en las universidades chilenas (Judikis, 2008). Por su parte, Gómez y Guerra (2012) sostuvieron que, aun cuando los docentes manifiestan una visión constructivista del aprendizaje, esto no asegura prácticas pedagógicas consistentes con este enfoque: “Los formadores de profesores rara vez usan el modelamiento ante sus alumnos en una forma productiva como para hacer explícita su propia enseñanza, y la conexión entre ésta y la teoría” (p.39). Esta investigación es consistente con la de Riquelme (2000), quien señaló que hay poca articulación entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas al enseñar materias como inclusión o diversidad en el aula, especialmente en lo que refiere a las formas de enseñanza, la relación profesor-alumno y los procedimientos evaluativos.

Esta investigación busca observar la convergencia entre la teoría implícita a la que se adscribe el profesor universitario, y su práctica pedagógica efectiva en contexto de aula. El estudio busca dar luces sobre un aspecto poco estudiado en la formación inicial docente, el cual tiene repercusiones en las estrategias pedagógicas de los futuros formadores de párvulos en Chile.

Marco Metodológico

Datos

La investigación realizada es de orientación cuantitativa, y está basada en un método descriptivo y correlacional. La muestra fue no probabilística y la constituyen 20 profesoras y profesores universitarios que impartían asignaturas del itinerario curricular vigente de la carrera de Educación Parvularia en una universidad privada católica ubicada en Santiago de Chile durante el primer semestre académico del año 2018. La población de referencia es de

aproximadamente 25 profesores. En ese sentido, si bien la muestra no es representativa, la cobertura del marco muestral de este estudio es del 80 %. No fue total, porque se priorizaron profesores y profesoras que dictaban asignaturas disciplinares del plan de estudio, de ahí que se excluyeran asignaturas de formación general en ciencias de la educación (por ejemplo, psicología del desarrollo); de formación genérica (por ejemplo, ética); o de habilidades transversales (por ejemplo, liderazgo o emprendimiento).

El caso es una universidad chilena urbana, privada y confesional, fundada en 1988, que cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 10 000 estudiantes de pregrado distribuidos en nueve facultades. Actualmente, está adscrita a la política estatal de gratuidad y se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) por un período de 4 años (de un máximo de 7).

Se aplicaron dos instrumentos de medición con propiedades psicométricas validadas, las que se explican en la sección siguiente. Los datos fueron levantados entre marzo y julio del año 2018. La edad promedio de los profesores fue de 46 años (DE=10,73), de los cuales el 91 % eran mujeres. La Tabla 1 muestra datos demográficos de la muestra.

Tabla 1
Datos demográficos de la muestra (N=20)

	Promedio / D.E	%
Edad	46,2 / 10,73	
Mujeres		91,04
Años de docencia universitaria	11,6 / 8,28	
Postgrado (magíster o doctorado)		80,95
Con contrato (media jornada o más)		14,28
Universidades en donde ha dictado docencia universitaria (en número de universidades)	3,5/2,01	
Años de ejercicio profesional en jardín infantil (público o privado)	8,9/8,9	

Elaboración propia.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de medición. Para relevar las concepciones de enseñanza y teorías implícitas, se aplicó el inventario atribucional de teorías implícitas de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Este instrumento está compuesto por 33 frases de autorreporte o de autodeclaración (*pienso que, creo que, en mi opinión...*), que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos

(1=completamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=inseguro, 4=de acuerdo, 5=completamente de acuerdo). El test exhibe buenas propiedades psicométricas en general (Jiménez & Correa, 2002; Rodrigo et al., 1993). El instrumento tipologiza cinco tipos de teorías implícitas en el profesorado universitario: teoría tradicional/dependiente, teoría constructivista/interpretativista, teoría técnica/productiva, teoría activa/expresiva, y teoría crítica/emancipatoria, cuyos estadísticos de confiabilidad fueron de 0,74; 0,73; 0,91; 0,91; y 0,90, respectivamente (Marrero, 1988).

Tabla 2
Definición conceptual de teorías pedagógicas implícitas

Factor	Definición conceptual
Teoría Tradicional	Refiere a la teoría de enseñanza tradicional que caracteriza la enseñanza como la conocemos históricamente.
Tecnológica	Es aquella teoría de enseñanza que se caracteriza por estar fuertemente influenciada por la tradición científica y tecnológica.
Activa	Es aquella teoría de enseñanza que se orienta a desarrollar la máxima participación del alumno en su aprendizaje, tendiendo al autoaprendizaje y a la experimentación.
Constructivista	Teoría que establece que el aprendizaje se construye a partir del descubrimiento y la interacción con el medio
Crítica	Teoría que plantea que el aprendizaje se logra a través de la comunicación de ideologías y que este proceso es central en toda formación.

Tomado de Judikis (2008, p. 8)

Para relevar las prácticas de enseñanza, se empleó el cuestionario validado de prácticas pedagógicas para docentes de carreras universitarias (Pérez et al., 2016). Si bien el cuestionario fue aplicado para docentes de carrera de salud, se revisó el cuestionario y se verificó su idoneidad para su aplicación en carreras de formación inicial docente. Con el objetivo de evaluar las prácticas pedagógicas con este instrumento, se videograbaron dos horas de clase de los 20 profesores universitarios, y se puntuó cada ítem en la rúbrica a partir de una modalidad de evaluación cruzada o evaluación de pares. Se constituyó una comisión de profesores encargados de evaluar las prácticas pedagógicas de los 20 profesores. Los disensos fueron resueltos colectivamente a partir de un proceso de negociación de los criterios utilizados para imputar la rúbrica de evaluación. El cuestionario, que consta de 60 ítems, mide la frecuencia con que los docentes realizan conductas propias de su actividad y ejercicio pedagógico docente, incluyendo actividades de planificación, enseñanza, evaluación, uso de recursos y gestión del ambiente educativo. El comité de pares evaluó en una escala de cinco valores (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4=

frecuentemente; 5= siempre o casi siempre) cada uno de los reactivos a partir de un juicio apreciativo de la práctica pedagógica. En el cuestionario, se identificaron seis factores latentes: (1) enseñanza centrada en el estudiante, (2) planificación de la enseñanza, (3) evaluación del proceso, (4) relación dialogante, (5) enseñanza centrada en el profesor y (6) uso de recursos tecnológicos. La descripción taxonómica del instrumento se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3
Definición conceptual de las dimensiones de práctica pedagógica

Factor	Definición conceptual
Enseñanza centrada en el estudiante	Actividades que buscan que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación constructivista con énfasis en el desarrollo integral del estudiante y en una mayor participación de este en su proceso formativo
Planificación de la enseñanza	Actividades de preparación que buscan generar una actividad pedagógica ordenada y secuenciada, orientada a favorecer el aprendizaje del estudiante
Evaluación del proceso	Actividades que buscan realizar una evaluación del aprendizaje del estudiante de manera continua, integral y desde múltiples fuentes de información
Relación dialogante	Actividades para establecer una relación cálida, empática, respetuosa y motivadora con los estudiantes para contextualizar favorablemente su proceso formativo
Enseñanza centrada en el profesor	Actividades para buscar que el estudiante aprenda, caracterizadas por una orientación tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de contenidos declarativos, y que promueve una actitud pasiva del estudiante
Uso de recursos tecnológicos	Actividades para diseñar, y emplear dispositivos y herramientas tecnológicas para apoyar eficazmente el proceso formativo, estimulando, a su vez, el uso de estas por parte de los estudiantes

Tomado de Pérez et al. (2016, p. 801)

Análisis de datos

En primer lugar, se reportarán y describirán las teorías implícitas de los profesores de la muestra usando las categorías descriptivas de clasificación propuestas por Marrero (1988). Las prácticas de enseñanza se analizarán usando la tipología de factores del cuestionario identificado por Pérez et al. (2016). Luego, se calcularán tablas de contingencia y coeficientes no paramétricos para comparar diferencias estadísticas entre las proporciones. Para el procesamiento estadístico de los datos, se usará el software SPSS, versión 23.

Resultados

Las teorías implícitas de los profesores

La Tabla 4 resume los estadísticos descriptivos de las escalas de Marrero (1988) en la muestra de profesores.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de las subescalas de teorías implícitas

	Media	Desviación estándar
Teoría tradicional	3,26	0,42
Teoría tecnológica	2,66	0,42
Teoría activa	3,66	0,41
Teoría constructivista	3,30	0,44
Teoría crítica	4,31	0,17

Elaboración propia

En general, las teorías implícitas muestran poca dispersión. La media más alta se encontró en la teoría crítica, seguida de la teoría activa, la constructivista, la tradicional y, finalmente, la tecnológica.

La Tabla 1 del apéndice resume los estadísticos descriptivos por ítem del cuestionario de teorías implícitas. En ella, se observa que las afirmaciones con medias de acuerdo más altas fueron: “Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno” (=4,85, D.E=0,37); “Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo no lo olvida nunca” (=4,75, D.E=0,44) y “Creo que es necesario integrar la formación en el medio; solo así podremos preparar a los alumnos para la vida” (=4,75, D.E=0,55). Los tres ítems forman parte de la teoría implícita crítica según Marrero (1988).

Por otro lado, los ítems con menor media de acuerdo fueron estos: “Procurro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor” (=1,95, D.E=1,15), que pertenece a la subescala de teoría tradicional; “Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos” (=1,9, D.E=1,07), que pertenece a la subescala de teoría tecnológica; y “Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo” (=1,8, D.E=1,06), que pertenece a la subescala de teoría implícita tecnológica.

En general, las teorías implícitas muestran poca dispersión en esta muestra de profesores profesoras, donde la mayoría de ellos y ellas adscriben a concepciones críticas de la docencia universitaria (95,20 %), y solo uno en la

tradicional (4,80 %). En efecto, la media más alta se encontró en la teoría crítica, seguida de la teoría activa, la constructivista, la tradicional y, finalmente, la tecnológica. Estadísticamente, los y las docentes mostrarían adhesión a una creencia pedagógica en particular, en desmedro de otras.

Las prácticas pedagógicas de los y las docentes

En la Tabla 5, se presentan los estadísticos descriptivos de los factores del instrumento de medición de prácticas pedagógicas.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de los factores de prácticas pedagógicas

Énfasis de la práctica pedagógica	Media	Desviación estándar
Enseñanza centrada en el estudiante	3,36	0,53
Planificación de la enseñanza	3,60	0,53
Evaluación del proceso	2,93	0,66
Relación dialogante	3,80	0,81
Enseñanza centrada en el profesor	3,33	0,64
Uso de recursos tecnológicos	3,10	0,62

Elaboración propia

En general, las subescalas exhiben poca dispersión, con medias que van desde 2,93 (práctica pedagógica centrada en la evaluación del proceso) a 3,80 (práctica pedagógica centrada en una relación dialogante).

En términos de la distribución por práctica pedagógica, la Figura 1 evidencia que el 40 % de los docentes se identifica con una práctica pedagógica como relación dialogante, seguido por quienes la entienden como una enseñanza centrada en el profesor (20 %). A diferencia de las teorías implícitas, en las prácticas pedagógicas, se observa una heterogeneidad mayor.

Figura 1. Resultados de identificación con práctica pedagógica.



Elaboración propia

Nota: *=En este caso, los promedios máximos fueron compartidos por ambas subescalas.

La relación entre las teorías implícitas y las prácticas pedagógicas

Como se observa en la Tabla 6, la mayoría de los profesores que adscriben a la teoría implícita crítica muestran una práctica pedagógica centrada en una relación dialogante (36,8 %), seguida por aquellos que efectivizan una práctica más centrada en el profesor (21,1 %) y en la planificación de la enseñanza (15,8 %). A nivel estadístico, la principal díada práctica pedagógica–teoría implícita se radica en relación dialogante–teoría implícita crítica.

Tabla 6
Resultados de práctica pedagógica según teoría implícita (N=19)

	Crítica	
	N	%
Uso de recursos tecnológicos	1	5,3
Evaluación del proceso	2	10,5
Enseñanza centrada en el profesor	4	21,1
Relación dialogante	7	36,8
Planificación de la enseñanza	3	15,8
Enseñanza centrada en el estudiante y relación dialogante	1	5,3
Enseñanza centrada en el profesor y relación dialogante	1	5,3
Total	19	100

Elaboración propia

Nota: No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ningún par de variables.

Discusión

Este estudio buscó estudiar, desde una perspectiva metodológica cuantitativa, la correlación entre teorías implícitas y prácticas pedagógicas en una muestra de profesoras y profesores universitarios de la carrera de Educación Parvularia en una universidad privada confesional en Santiago de Chile. Para ello, se ocuparon instrumentos estandarizados de medición tanto de las teorías implícitas como de las prácticas pedagógicas.

En general, la evidencia de correlación entre teoría implícita y práctica pedagógica en profesores universitarios de educadoras de párvulo es consistente con investigaciones previas (Gómez & Zamora, 2012; Judikis, 2008; Riquelme, 2000). Por un lado, se muestra alta adherencia a creencias pedagógicas basadas en la construcción del aprendizaje y en el alumno como sujeto protagónico. Sin embargo, esta teoría implícita no se traslada al repertorio de prácticas efectivas de aula, donde coexisten prácticas centradas en el profesor, en la planificación de la enseñanza, la evaluación del proceso y en relaciones dialogantes con los estudiantes. A diferencia de lo postulado por Roa (2016), quien sostuvo que los académicos no suelen asumir una teoría en exclusiva, sino una combinación de varias, esta investigación aporta evidencia para concluir que más de un 90 % de los profesores se adscriben a una teoría implícita crítica, configurada por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, del aprendizaje por descubrimiento guiado, del énfasis en la socialización y de su carácter político-moral (Jiménez & Correa, 2002).

En general, las teorías pedagógicas críticas suelen estar emparentadas con alta densidad de reflexión pedagógica y vocación de transformación social y emancipación, inspiradas en enfoques de pedagogía de la liberación (Sardá, 2007). Esta conclusión es contradictoria con estudios cualitativos que exploran las cogniciones pedagógicas de las educadoras de párvulo chilenas, donde primarían las racionalidades técnica-normativas y funcionales (Cortés, 2014). Este estudio manifiesta una mayor vocación por prácticas pedagógicas orientadas a configurar relaciones dialogantes con los estudiantes en el marco de una teoría implícita crítica, basada en creencias pedagógicas más alternativas, y orientadas a la problematización de la dominación y a la interrogación crítica de las estructuras de poder en el aula y la sociedad (Freire, 1970).

Otro hallazgo relevante de este estudio es que reporta más variabilidad en las prácticas que en las teorías implícitas sobre la docencia. En efecto, este estudio mostró adhesión casi total a creencias pedagógicas basadas en teorías críticas de la docencia, pero menor incidencia de un enfoque sobre práctica pedagógica específica. Es muy probable que este resultado guarde relación con los marcos institucionales para la buena docencia en la universidad que es objeto de este estudio. En efecto, la institución ha hecho un esfuerzo considerable por orientar las creencias de los y las docentes a metodologías activas de enseñanza con el fin de que el estudiante sea el centro de la docencia. Sin embargo, en el ámbito de las prácticas, el docente tiende a mayores grados de libertad y

discreción pedagógica, lo que podría eventualmente explicar esta disonancia. Los análisis estadísticos inferenciales mostraron que los profesores que se identificaron con la teoría crítica mostraron menos años de docencia universitaria, pero más años de experiencia profesional en jardín infantil público o privado. Los profesores que manifestaron adherir a teorías críticas de la docencia son significativamente más jóvenes que el profesor que se identificó con la teoría tradicional.

Este énfasis crítico de las creencias pedagógicas puede también estar afectado por lo que Peralta (2017) llamó un currículo 'posmodernista'. Este permea la formación y entrenamiento profesional de las futuras educadoras de párvulo en línea con las orientaciones y estándares curriculares ministeriales, las cuales destacan al niño como sujeto activo de su propio aprendizaje, y relevan la importancia de la experiencia lúdica como vehículo de exploración, descubrimiento de propia identidad personal y capacidad creativa del niño (Mineduc, 2018). Sin embargo, existen autores, como Jiménez y Correa (2002), quienes señalan que la teoría implícita crítica opera más como un enfoque analítico-conceptual que como una teoría pedagógica concreta, dado que cuenta con pocos descriptores operacionales o indicadores específicos para medir su implementación en el aula de infantes.

Esta investigación plantea interrogantes a las características de la formación inicial de las educadoras de párvulo y al desarrollo de la profesionalidad docente de la educadora de infantes. En efecto, se hace necesario generar más producción académica que examine los planes de estudio y los perfiles de egreso de las carreras de educación parvularia. Esto sí se ha hecho, por ejemplo, con la formación de profesores de educación básica (Sotomayor et al., 2011) para relevar la tipología de docente que se busca preparar, más allá de una discusión técnica sobre las modalidades de implementación ejecutiva del currículo. Esta reflexión se hace aún más necesaria en el contexto de las transformaciones institucionales que está experimentando el campo de la educación inicial en Chile y la configuración de la educación parvularia como un nicho creciente de investigación académica empírica (Cortázar & Vielma, 2017).

Por otro lado, se busca subrayar el rol esencial de los *formadores de formadores* en la transmisión de creencias pedagógicas a sus estudiantes, las que luego se resignifican y recontextualizan en la práctica pedagógica. Muy lejos de intencionar una recepción pasiva, los profesores de esta muestra se adhieren a una teoría de enseñanza centrada en el estudiante como centro de aprendizaje, así como en la movilización de las experiencias y conocimientos previos como clivajes de su propio proceso de aprendizaje de la profesión (Rotstein & Paula, 2015). Este hallazgo sugiere que los estudiantes en formación también buscarán traspasar modelos de aprendizaje relacional con vocación de transformación social en sus propias estudiantes. Con ello, se hace necesario relevar una reflexión del perfil de formación de las educadoras de párvulo, y en las racionalidades que buscan transferir en sus procesos de preparación y entrenamiento profesional en el ámbito de la práctica pedagógica concreta.

Limitaciones

En primer lugar, se presentan limitaciones de tamaño muestral. Si bien la cobertura del marco muestral fue de casi el 80 %, la estrategia de muestreo fue no probabilística y el tamaño muestral fue de solo de 20 profesores y profesoras, lo que impide imputar validez externa o generalizabilidad estadística a los resultados de este estudio. Futuras investigaciones podrían aumentar el tamaño de la muestra, así como considerar profesores y profesoras de otras universidades.

Otra limitación del estudio consistió en que el instrumento ocupado para medir prácticas pedagógicas universitarias no tenía validación psicométrica precedente específicamente en prácticas pedagógicas en educación. Los resultados preliminares de este estudio, sin embargo, muestran buena adecuación para evaluar prácticas pedagógicas en educación parvularia, aunque se requieren evidencias psicométricas más robustas.

Por otro lado, el instrumento para evaluar teorías pedagógicas no mostró varianza en la muestra seleccionada de profesores universitarios. Este hallazgo sugiere que el instrumento puede no estar capturando la variedad de las creencias pedagógicas de los profesores que forman profesores, o, en su defecto, la posible existencia de un sesgo de deseabilidad en las respuestas, en tanto indica creencias pedagógicas más consistentes con la política y marco institucional para la buena docencia.

Por último, futuros estudios podrían estudiar la percepción de los y las estudiantes respecto a las prácticas de enseñanza y docencia de profesoras y profesoras. Una perspectiva interesante de análisis sería evaluar si las creencias y las prácticas pedagógicas son consistentes con lo que perciben las y los estudiantes de la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, D. & Barnett, S. (2006). *Increasing the Effectiveness of Preschool Programs*. National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
- Annan, J.; Bowler, J.; Mentis, M; & Somerville, M. (2011). Between Theory and Practice Falls the Shadow: The Learning Theories Profile. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(3), 238-252.
- Arzola, M., & Camhi, R. (2013). *Educación Preescolar: evidencia y desafíos para Chile*. Serie Informe 9, Social. Libertad & Desarrollo. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: Calidad & políticas. En *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), pp. 257-284, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28.
- Bakken, L. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Basto, S. (2012). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6). 393-412.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 3-30.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Contreras, D.; Herrera, R.; & Leyton, G. (2007). Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cortázar, A. & Vielma, C. (2017). Educación Parvularia chilena: Efectos por Género y años de participación. *Calidad en la Educación*, 47, 19-42.
- Cortés, J. (2014). Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos. *Temas de Educación*, 20(1), 67-81.
- Cossio, E. & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza & aprendizaje de profesores de primaria & sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.

- De Vicenzi, A. (2008). Concepciones de enseñanza & su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101.
- Espinosa, L. (2002). *High Quality Preschool, Why We Need It and What It Looks Like*. National Institute of Early Education Research. www.nieer.org.
- Eyzaguirre, S. & Inostroza, D. (2014). Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. *Puntos de Referencia* 379, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.
- Fernández, J., & Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 331-342.
- Fernández, T.; Pérez, R.; Peña, S. & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Frede, E. C. (1998). Preschool program quality in programs for children in poverty. En W. Steven Barnett & S. Spence (Eds.). *Early Care and Education for Children in Poverty* (pp.77-98). SUNY series, Early Childhood Education: Inquiries and Insights.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *Expansiva*, 80, 1-26.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza & el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43.
- Hernández, F. & Maquilón, J. (2011). Las creencias & las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175.
- Jiménez, A. & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548.
- Judikis, J.C. (2008). *Teorías Implícitas sobre el aprendizaje & su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio de la XII región*. FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Lowe, D. & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Institute for Research on Poverty. Special Report 78.
- Manzì, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M. J., Pavez, P., Ortega, L. & San Martín, E. (2011). ¿Qué características de la formación inicial de los

- docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinares? Proyecto FONIDE N°: F511015, Ministerio de Educación.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas & planificación del profesor*. Tesis doctoral: Universidad de la Laguna, España.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Aprendizaje Visor.
- Martínez, C. (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de Ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de biología*. Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Barcelona, Tesis para optar al grado de doctora en didáctica. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1.
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Mineduc (2012). *Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf.
- Mineduc (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). *La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. GRAÓ.
- Oramas, A. (2013). Creencias sobre la enseñanza que poseen docentes en la modalidad a distancia. *Una Investig@ción*, 5(9), 38-58.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Peralta, V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Santiago.
- Pérez, C.; Vacarezza, G.; Aguilar, C.; Coloma, K.; Salgado, H.; Baquedano, M.; Chavarría, C. & Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista Médica Chile*, 144, 795-805
- Pizarro, P. & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos Estándares de la Educación de Párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167.
- Pozo, J. (2000). Concepciones de aprendizaje & cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias*, 33, 4-13.

- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E & de la Cruz, E. *Nuevas formas de pensar la enseñanza & el aprendizaje* (pp. 171-188). Grao.
- Reynolds, A. J. (2001). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. University of Nebraska Press.
- Riquelme, P. (2000). Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. *Saberes & Haceres* 2(2), 63-73.
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25.
- Rodrigo, J.M.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ed. Visor, Madrid (España).
- Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Foco 76. http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- Roa, H. (2013). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza & aprendizaje del solfeo. *Civilizar*, 14, 177-188.
- Ros, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524
- Rotstein, B. & Paula, A. (2015). *Alfabetización académica contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación*. Editorial Teseo
- Rufinelli, A. (2014). Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuadernos de Educación*, 16, 1-15.
- San Martín, D. (2008). "Impacto académico de la educación preescolar. Un análisis desde la economía para el caso chileno". Tesis Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sardá, E. (2007). Teoría crítica y pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9, 45-63.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Editorial Paidós.
- Solar, M. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria.. *Calidad en la Educación* (15), 1-10.
- Sotomayor, C.; Parodi, G.; Coloma, C., Ibáñez, R.; & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing Dilemmas: Teacher-Educators' Ways of Constructing a Pedagogy of Teacher Education. *Teaching in Higher Education*, 10, 203-217.
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Unicef (2001). *Estado Mundial de la Infancia*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>.

Apéndice A

Tabla 1A
Estadísticos descriptivos por ítem del cuestionario de teorías implícitas
y pertenencia a subescala (N=20)

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.	4,85	0,37	4	5	Crítica
29. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.	4,75	0,44	4	5	Crítica
33. Creo que es necesario integrar la formación en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida.	4,75	0,55	3	5	Crítica
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso.	4,65	0,49	4	5	Crítica
30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	4,65	0,49	4	5	Crítica
1. En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose.	4,55	0,76	3	5	Tradicional
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.	4,45	0,51	4	5	Activa
13. Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno.	4,4	0,5	4	5	Activa
16. Procuero que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo	4,4	0,5	4	5	Crítica
27. Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.	4,4	0,99	1	5	Constructivista
28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento.	4,4	0,68	3	5	Tradicional
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación	4,35	0,67	3	5	Activa

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	4,3	0,66	3	5	Constructivista
14. A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	4,05	0,94	2	5	Tecnológica
5. En mi clase es la asamblea de alumnos y formador la que realmente regula la convivencia democrática.	4	1,03	2	5	Tradicional
18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas.	3,75	1,16	1	5	Activa
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	3,7	1,3	1	5	Constructivista
9. Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad.	3,55	1,05	1	5	Tecnológica
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	3,1	1,55	1	5	Tradicional
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	2,85	1,23	1	5	Tradicional
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	2,75	1,16	1	5	Constructivista
23. Procuero que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.	2,75	1,25	1	5	Activa
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.	2,7	1,22	1	5	Constructivista
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo.	2,7	0,92	1	5	Constructivista
24. Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	2,6	1,23	1	5	Constructivista
11. Creo que el conocimiento que se imparten en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	2,45	1,15	1	5	Tecnológica
20. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por si mismos, no estudiarían.	2,3	1,08	1	5	Activa

	Media	D.E	Min	Max	Subescala
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	2,25	0,79	1	4	Tecnológica
12. Pienso que la cultura que transmite la formación aumenta las diferencias sociales	2,15	1,09	1	4	Crítica
2. Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	2	1,08	1	5	Tradicional
6. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor.	1,95	1,15	1	4	Tradicional
7. Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos.	1,9	1,07	1	4	Tecnológica
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	1,8	1,06	1	4	Tecnológica

Elaboración propia