

PENSAMIENTO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

FABIÁN ANDRÉS MUÑOZ-VIDAL¹ 

MARLEEN ADRIANA WESTERMAYER-JARAMILLO² 

JOEL ALFONSO PARRA-DÍAZ³ 

REGINA ALVES⁴ 

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo describir el pensamiento curricular de estudiantes de seis carreras de pedagogía, y compararlo según sus características sociodemográficas. El estudio fue de corte transversal y se realizó entre los años 2020 y 2021. Participaron 572 estudiantes y la muestra fue por conveniencia. El instrumento utilizado, además de las variables sociodemográficas, está compuesto por 50 ítems divididos en tres dimensiones principales, Contenido; Evaluación y Metodología. Los resultados indican que el pensamiento curricular predominante es constructivista, no existiendo una asociación clara entre el año de ingreso y el pensamiento curricular. Además, los estudiantes de una carrera en particular no evidencian un pensamiento curricular predominante.

Palabras clave: Pensamiento curricular. Formación inicial docente. Constructivismo. Conductismo. Creencias.

REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo descrever o pensamento curricular de alunos de seis carreiras de pedagogia e compará-lo de acordo com suas características sociodemográficas. O estudo é transversal e foi realizado entre os anos 2020 e 2021. Participaram 572 alunos e a amostra foi por conveniência. O instrumento utilizado, além das variáveis sociodemográficas, esta composto por 50 itens divididos em três dimensões principais, Conteúdos; Avaliação e Metodologia. Os resultados indicam que o pensamento curricular predominante é o construtivista, não havendo associação clara entre o ano de ingresso e o

1. Universidad de La Frontera – Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades – Departamento de Educación – Temuco, Chile. E-mail: fabian.munoz@ufrontera.cl

2. Universidad Católica de Temuco – Facultad de Educación – Programa de Doctorado en Educación en Consorcio – Temuco, Chile | Universidad de La Frontera – Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades – Departamento de Educación – Temuco, Chile. E-mail: marleen.westermeyer@ufrontera.cl

3. Universidad de La Frontera – Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades – Departamento de Educación – Temuco, Chile. E-mail: joel.parra@ufrontera.cl

4. Universidade do Minho – Instituto de Educação – Centro de Investigação em Estudos da Criança – Braga, Portugal. E-mail: rgnalves@gmail.com

Estudio financiado por Universidad de La Frontera, Proyecto DFP21-0040.

Editor de sección: Vicente Sisto 

pensamento curricular. Além disso, os alunos de uma determinada carreira não apresentam um pensamento curricular predominante.

Palavras-chave: Pensamento curricular. Formação inicial de professores. Construtivismo. Behaviorismo. Crenças.

CURRICULAR THINKING IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This research aims to describe the curricular thinking of students from six pedagogy careers and compare it according to their sociodemographic characteristics. The study is cross-sectional and was conducted between the years 2020 and 2021. A total of 572 students participated and the sample was by convenience. The instrument used, besides the sociodemographic variables, is composed of 50 items divided into three main dimensions: Content, Evaluation, and Methodology. The results indicate that the predominant curricular thinking is constructivist, with no clear association between the year of entry and curricular thinking. Furthermore, students in a given career do not exhibit a predominant curricular thinking.

Keywords: Curricular thinking. Initial teacher training. Behaviorism. Constructivism. Beliefs.

Introducción

Política Pública y Formación Inicial Docente

Desde inicios del siglo XXI, la Formación Inicial Docente (FID) se ha posicionado como uno de los temas más relevantes y estratégicos de la agenda educativa nacional e internacional (PUCCIARELLI; KAPLAN, 2016; VAILLANT, 2013). Desde la profesionalización del profesorado, Chile se configuró en torno a una legítima conexión entre los docentes y el Estado, contribuyendo desde las políticas públicas a la transformación, eficacia y calidad educativa (MUÑOZ-FERNÁNDEZ; RODRÍGUEZ-GUTIÉRREZ; LUQUE-VÍLCHEZ, 2019; SENENT SÁNCHEZ; SENENT CAPUZ, 2021). Paulatinamente la cultura de los docentes se ha transformado según los cambios políticos y sociales que han devenido en el país (CASTRO SALAZAR, 2017). Así, la FID se ha establecido como un elemento clave para el logro de aprendizajes en el estudiantado y para el mejoramiento del sistema educativo (VALDÉS VERA; TURRA DÍAZ, 2017).

Dentro de los objetivos centrales de las políticas públicas, se encuentra el garantizar la educación como un derecho social efectivo y de calidad. En este contexto, las políticas públicas que sustentan la FID son básicamente tres: i) marco regulatorio del sistema educativo, ii) marco regulatorio de la educación superior, y iii) marco curricular (CHILE, 2016). De esta forma, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ha actualizado una batería de instrumentos, estándares y decretos educativos, con la finalidad de orientar una formación de calidad en las universidades que imparten pedagogías en el país (CHILE, 2021a).

Esta convergencia en el sistema educativo universitario, caracterizado por la normalización curricular, el reconocimiento de las cualificaciones académicas e implementación de créditos transferibles (ROJAS JARA; SOTO HERNÁNDEZ, 2016), ha apaciguado, pero no detenido el debate permanente respecto a la FID en el país. Así es como diversas investigaciones han centrado la atención sobre la relación entre la FID, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado, analizando programas de formación y su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la profesión y su entorno (DARLING-HAMMOND, 2017; HERNÁNDEZ

RAMOS; MARTÍNEZ ABAD, 2021). Una de las principales críticas, se vinculan a la escasa articulación entre la formación pedagógica y la formación en la disciplina, la distancia entre el aprendizaje de contenidos curriculares y la comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la acción pedagógica, la desvinculación de la FID con el sistema escolar y el trabajo docente en contexto (DARLING-HAMMOND, 2017; BEYER; ZEICHNER, 2018).

De acuerdo con la literatura citada en los párrafos anteriores, se demuestra que la construcción docente es un proceso complejo y multidimensional, que alberga una serie de acontecimientos que subyacen a la formación –entre ellos los contenidos curriculares, por tanto, se constituye en objeto de análisis y preocupación, en aras de mejorar este espacio sensible e importante para el futuro profesional de la educación.

A partir de estas premisas, el objetivo de la investigación es describir el pensamiento curricular (contenido, evaluación y metodología) de estudiantes universitarios chilenos de seis carreras de pedagogías y compararlo en relación con sus características sociodemográficas.

Pensamiento Curricular del Profesorado

La investigación respecto al pensamiento curricular del profesorado se ha convertido en un ámbito de relevancia y debate permanente. Al revisar los constructos teóricos relativos al pensamiento del profesor en formación, estos hacen referencia de manera indistinta, a las perspectivas docentes, cosmovisiones, visiones, dilemas, metáforas y/o pensamientos (GUZMÁN-VALENZUELA, 2013). En esta línea, Garritz (2014) plantea que las creencias son un componente importante en el pensamiento curricular del profesor en formación, articulando dimensiones que operacionalizan el currículum, tales como la planificación, selección y tratamiento del contenido, metodologías y evaluación. De esta manera, el pensamiento curricular convive, por un lado, con elementos imprescindibles que estructuran el conocimiento curricular del profesorado (SHULMAN, 1986) y por otro, con aspectos que condicionan la práctica educativa y pedagógica de los futuros educadores.

En consecuencia, la literatura consultada para esta investigación describe las características y la naturaleza del pensamiento curricular docente. Ejemplo de lo anterior, son los estudios desarrollados a finales de los sesenta, que centraban su atención en el proceso de enseñanza, fundamentalmente asentado en el paradigma conductista (FERRADA, 2001). Este paradigma acentuado en las conductas se caracteriza por excluir la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza, centrándose en la transmisión vertical de conocimiento (ARANCIBIA; CABERO; MARÍN, 2020). Posteriormente, durante la década de los ochenta, surge el interés por analizar el proceso de formación docente en su conjunto, enfatizando el estudio de la autopercepción y la influencia de las historias de vida (experiencias) de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas, cambiando absolutamente el enfoque de investigación, desde las conductas de los profesores y estudiantes de pedagogía, a sus pensamientos y creencias (GUERRA ZAMORA; SEBASTIÁN BALMACEDA, 2015; VARGAS; ACUÑA, 2020).

A mediados de los noventa, Porlán Ariza (1995) señala que las creencias, constructos y teorías implícitas que aplica y desarrolla el docente en su ejercicio profesional, son algunas de las variables más significativas al momento de indagar el pensamiento curricular del docente. Puspitasari, Pratolo y Mahfiana (2020) convergen con esta aseveración, planteando que “las creencias del profesor sobre sus pensamientos influyen en gran medida en los aspectos de aplicación, formas y cualidades para transferir su conocimiento” (p. 102). Además, Reynolds et al. (2021) agregan que el pensamiento del profesor contiene un conjunto de predisposiciones que pueden ser consideradas como verdades absolutas por el individuo, siendo estas, adquiridas durante el proceso de formación profesional de manera consciente o inconsciente.

A partir de lo expuesto anteriormente, se evidencia la relevancia de investigar cómo se manifiesta el pensamiento curricular del profesorado en formación. En este sentido, el pensamiento curricular se define como el marco epistemológico que sustenta la acción pedagógica, incluyendo la concepción sobre la disciplina a enseñar, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación.

Paradigmas que Subyacen al Pensamiento Curricular

Un paradigma supone un conjunto de creencias, donde articulan valores axiológicos y discursos, que configuran una mirada distintiva sobre la realidad (GONZÁLEZ, 2005). Desde el punto de vista epistemológico, la literatura establece dos polos que convergen en la construcción del pensamiento curricular, uno se asocia al mecanicismo, denominado paradigma conductista y otro, que proviene del empirismo y asociacionismo, conocido como paradigma constructivista (ARANCIBIA; CABERO; MARÍN, 2020; VARGAS; ACUÑA, 2020).

Desde el pensamiento conductista, se entiende el aprendizaje como un cambio en la conducta del individuo debido a la asociación entre estímulos y respuestas, de tal forma que para los conductistas no interesa lo que se produce internamente en el individuo para procesar la información, lo que interesa son los cambios observables del sujeto que aprende (FIGUEROA et al., 2017). Bajo esta premisa, el profesorado adscrito al paradigma curricular conductista centra su pensamiento en estímulos que gatillan respuestas esperadas en el estudiantado, a quienes concibe como sujetos pasivos del aprendizaje y cuyas características individuales no resultan relevantes. Así,

[...] el docente se convierte en el principal eje conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que es el único que posee el conocimiento y este pasa a ser absoluto y cerrado (...) el docente es el que determina qué debe aprender el estudiante, apoyado con estímulos adecuados para cumplir el objetivo del aprendizaje conductista que es moldear al alumno al deseo del profesor (POSSO PACHECO et al., 2020, p. 121).

Desde la otra vereda, el pensamiento curricular adherido al paradigma constructivista reconoce que el aprendizaje habita en la atribución de significados que el individuo crea de sus propias experiencias (ERTMER; NEWBY, 1993). Desde esta perspectiva, Vargas y Acuña (2020) enfatizan que la educación es “un proceso que se concibe como un foro cultural, donde docentes y educandos negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: conocimientos, habilidades, actitudes, normas, entre otros” (p. 569). A partir del paradigma constructivista, subyacen tres relevantes teorías: 1) el constructivismo cognitivo, con base en la psicología y la epistemología genética; 2) el constructivismo de orientación sociocultural y 3) el constructivismo asociado al constructivismo social y a enfoques posmodernos de psicología (GONZÁLEZ-TEJERO; PONS PARRA, 2011).

Desde cualquiera de estas teorías, los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria, sino que construyen interpretaciones personales de la realidad, basados en sus experiencias individuales y en la interacción con el entorno. El profesor que presenta este tipo de pensamiento centra su atención en cómo mediar entre la estructura cognitiva del aprendiz y los saberes disciplinares a enseñar, que están socioculturalmente significados, adoptando un rol de mediador en el aprendizaje (GONZÁLEZ-TEJERO; PONS PARRA, 2011). Dicho de otro modo, en el constructivismo, “la función del profesor consiste en asegurar la conexión más adecuada entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado, sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares” (GONZÁLEZ-TEJERO; PONS PARRA, 2011, p. 13). Entonces, la práctica docente constructivista se basa en la generación de experiencias de aprendizaje de carácter socializador y colaborativo (cooperación, colaboración, discusión, diálogo), a través de una adecuada mediación entre las estructuras cognitivas del estudiante y el conocimiento erudito a enseñar (RYBERG et al., 2020).

Dimensiones del Pensamiento Curricular en la FID

El pensamiento curricular del estudiante universitario se encuentra permanentemente influenciado por la praxis del docente y su relación implícita con el paradigma conductista o constructivista, proceso

en el cual se configura la construcción de las representaciones profesionales sobre las que se asientan las prácticas futuras del docente en formación. En este sentido, el presente estudio focaliza el análisis en tres dimensiones; el contenido, la metodología y la evaluación, siendo elementos que articulan y organizan el currículum (CONTRERAS, 2016).

A propósito de la dimensión de contenido, es necesario reconocer la multiplicidad de tipos de conocimientos que poseen los docentes. Para Tardif (2014), los docentes tienen conocimientos diferentes, denominados como

[...] conocimiento disciplinar, que corresponde a los diversos campos del conocimiento, que se ofrecen en las universidades; conocimiento curricular, que los profesores deben aplicar a los programas, objetivos, contenidos y métodos escolares; los conocimientos profesionales, transmitidos en la formación del profesorado, incluida la práctica docente, que es objeto de conocimientos en las ciencias de la educación y la pedagogía; el conocimiento experiencial, referido al trabajo docente en el entorno, es decir, construido en la práctica del docente; y el conocimiento pedagógico del docente, que es el que concierne a la forma de enseñar los diferentes contenidos (p. 38, nuestra traducción).

En consecuencia, el conocimiento curricular es aquella fuente de información organizada sobre objetos, fenómenos, símbolos, entre otros, los que implican comprensión y asimilación del estudiantado. Este tipo de conocimiento permite al docente en formación, la toma de decisiones conscientes y empoderadas en contextos educativos de planificación y resolución de problemas, integrando un abanico de conocimientos adquiridos durante la trayectoria formativa (SO; WATKINS, 2005).

Al situarse en la dimensión evaluación, la evidencia vinculada al paradigma constructivista, entiende la evaluación como un proceso clave que permite orientar el aprendizaje, ajustar elementos curriculares a las características y necesidades del estudiantado, perfeccionar constantemente el proceso formativo y otorgar un papel protagónico a los estudiantes (LÓPEZ PASTOR; PÉREZ PUEYO, 2017). Desde esta perspectiva, Martínez-Mínguez, Vallès Rapp y Romero-Martín (2015), establecen que sólo desde el entendimiento de la evaluación como una experiencia formativa, se puede aspirar a que el estudiante tome conciencia de cómo evoluciona su aprendizaje y en qué medida es capaz de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades cognitivas, afectivas y sociales, desarrolladas en una variedad de contextos.

Por el contrario, autores como Garritz (2014), son más rotundos al definir el concepto de evaluación desde un pensamiento curricular conductista, señalando que su objetivo principal es comprobar el aprendizaje de conceptos, mediante instrumentos diseñados únicamente por el docente, dado que los estudiantes son percibidos como meros objetos de medición. Desde esta perspectiva, la evaluación se configura como un mecanismo de control y medición, expresada en resultados de orden cuantitativo (BELTRÁN VÉLIZ; BARROS KETTERER; CARTER THUILLIER, 2020), lo que revela un carácter autoritario y sancionador, que excluye procesos de evaluación formativa para el logro de aprendizajes significativos.

En relación con la dimensión metodología, Alcoba González (2012) la categoriza como el “conjunto de técnicas y actividades que el docente utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (p. 96). De esta forma, la metodología se concibe como una secuencia única y cerrada de actividades o técnicas utilizadas por el docente, que se organizan con el objeto de identificar y seleccionar qué recursos y/o materiales utilizar, con el fin de incentivar aprendizajes significativos (VARGAS, 2020).

Asimismo, Navarro Lores y Samón Matos (2017) determinaron que la dimensión metodológica se define como la sucesión de acciones, actividades u operaciones que ejecutan los educadores para desarrollar los objetivos de enseñanza, dando un sentido lógico a las maneras en las que estas se organizan. A pesar de estas convergencias conceptuales, autores como Parlić-Božović y Cenić (2021), sostienen que no existe una metodología de enseñanza única que permita un aprendizaje efectivo en todos los estudiantes, pero sí es importante combinar los conocimientos de los docentes, las unidades didácticas a desarrollar y una didáctica acorde al entorno donde se llevan a cabo este tipo de acciones o estrategias.

Método

En este estudio transversal con una muestra por conveniencia de estudiantes chilenos de pedagogía, se aplicó un cuestionario anónimo previamente validado y alojado en la plataforma Questionpro entre el segundo semestre del 2020 y el primer semestre del 2021.

Contexto y Participantes

La muestra estuvo conformada por 572 estudiantes (313 hombres, 54,72 %). La carrera más representativa fue Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (n=198, 34,62 %), seguida de Pedagogía en Matemáticas (n=106, 18,53 %) y Pedagogía en Inglés (n=88, 15,38 %). La mayor cantidad de participantes en el estudio, fueron estudiantes que ingresaron a la universidad el año 2018 (n = 198, 34,62 %) y la mayoría de los encuestados provenían de establecimiento de dependencia Particular Subvencionada (n = 343, 59,97 %) (Tabla 1).

Tabla 1. Prevalencia de las características sociodemográficas de la muestra (n = 572).

Característica	N	%
Carrera		
Pedagogía en Castellano y Comunicación (PedCast)	70	12,24
Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (PedFis)	198	34,62
Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica (PedHis)	66	11,54
Pedagogía en Matemática (PedMat)	106	18,53
Pedagogía en Ciencias (PedCie)	44	7,69
Pedagogía en Inglés (PedIng)	88	15,38
Año del ingreso		
2020	107	18,71
2019	177	30,94
2018	198	34,62
2017	61	10,66
2016 y anteriores	29	5,07
Sexo		
Femenino	259	45,28
Masculino	313	54,72
Dependencia administrativa de educación secundaria		
Municipal	193	33,74
Educación pública (servicio local)	15	2,62
Particular subvencionado	343	59,97
Particular pagado	21	3,67

Fuente: Elaboración propia

Instrumento de Investigación

Junto con las variables sociodemográficas y profesionales (Carrera, Año de ingreso, Sexo y Dependencia administrativa de educación secundaria), el cuestionario está compuesto por 50 ítems, divididos en 3 dimensiones principales, adaptado de Martínez Aznar et al. (2001): Contenido; Evaluación y Metodología.

Los ítems que componen cada una de las dimensiones permiten establecer un pensamiento curricular constructivista y conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se analizan las dos tendencias en función de cómo los estudiantes se identifican con cada uno de los extremos de la escala de respuesta. Las respuestas incluyeron una escala Likert de 5 puntos (desde 1 – Muy en desacuerdo hasta 5 – Muy de acuerdo).

Procedimientos y análisis de datos

El cuestionario fue cargado a la plataforma de encuestas online Questionpro que provee gratuitamente la universidad donde se realizó el estudio. El enlace para acceder al cuestionario, acompañado del consentimiento informado e información sobre el estudio, se envió a todos los estudiantes universitarios de pedagogía matriculados en el curso académico 2020/2021. Se cumplieron todos los procedimientos éticos para investigaciones científicas con seres humanos referidos por Christensen, Johnson y Turner (2015), y según los lineamientos y exigencias del Comité Ético Científico de la universidad.

Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 28.0, Armonk, NY, USA. Los análisis descriptivos se presentaron por frecuencias (n) y porcentajes (%). Para el análisis de datos se dicotomizaron las respuestas de los ítems de la escala, sumando las respuestas 1 y 2 (Muy en desacuerdo y En desacuerdo) y las respuestas 4 y 5 (De acuerdo y Muy de acuerdo). Para comparar las diferencias entre grupos en función de las características sociodemográficas y profesionales se utilizó la prueba de Chi-cuadrado, considerando un nivel de significación $< .05$.

Resultados

Dimensión de Contenido

La dimensión de contenido se divide en dos subdimensiones: Relación con otros conocimientos y fuentes y organización. Los resultados mostraron que los estudiantes encuestados muestran una tendencia constructivista para casi todos los ítems. En ese sentido, es importante destacar los ítems 35 y 37, pues muestran que se enfrentan a una tendencia más conductista al considerar los contenidos escolares como equivalente al conocimiento científico y al mismo tiempo, confirman la objetividad y precisión de este último. Además, aunque no hay unanimidad en cuanto al papel de los textos escolares en el proceso de selección de contenidos (ítem 41), los estudiantes encuestados consideran importante que los contenidos sigan una secuencia lineal (ítem 43) y que es necesario tener un nivel de conocimientos genéricos adquiridos (ítem 45), ideas acordes con un enfoque de enseñanza conductista.

Dimensión de Evaluación

La dimensión de evaluación se divide en tres aspectos: Instrumentos, diseño y organización y propósito. En cuanto a los instrumentos, la mayoría de los estudiantes encuestados muestran una tendencia

constructivista, ya que se sitúan en el extremo correspondiente a esta tendencia. Sin embargo, la mayoría coincide en que durante las clases no es posible realizar un seguimiento diario e individual de cada alumno (ítem 5), aspecto que debe ser considerado y mejorado si se pretende apostar por un enfoque constructivista. En el diseño y organización, el único ítem que no siguió una tendencia constructivista fue el ítem 6 señalando que las evaluaciones se deben planificar de manera individual por el docente, presentando una mayor prevalencia de estudiantes que están de acuerdo con este ítem. Por último, en la finalidad de la evaluación, casi todos los estudiantes de pedagogía coincidieron en que el objetivo principal de la evaluación es verificar si se ha alcanzado el nivel de conocimientos previsto para la clase (ítem 8).

Dimensión de Metodología

Esta dimensión analiza cinco aspectos relacionados al pensamiento curricular sobre la metodología. En cuanto a estos, los resultados mostraron que la gran mayoría de los estudiantes de pedagogía participantes en el estudio presentan una tendencia constructivista. Sin embargo, hubo ítems con muy baja prevalencia de acuerdo con el paradigma constructivista. En este caso, el ítem 20 señala que las actividades prácticas deben servir fundamentalmente para demostrar contenidos teóricos; el ítem 31 que menciona que los contenidos históricos de una disciplina sirven fundamentalmente para motivar; y por último, el ítem 21, que expresa que a todos los estudiantes se les debe dar el mismo tiempo para realizar una tarea. Es decir, los estudiantes encuestados tienden a tener una alta prevalencia conductista en estos tres ítems.

Diferencias en Función de las Características Sociodemográficas de los Estudiantes

Los resultados de la prueba de Chi-cuadrado mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes según sus características sociodemográficas. De acuerdo al sexo de los participantes, se demostró que las estudiantes mostraban una tendencia hacia un pensamiento curricular más constructivista en comparación con los estudiantes. En cuanto a los ítems de la dimensión de evaluación, los estudiantes varones mostraron un mayor acuerdo con el ítem 2, este hace referencia a la necesidad de una calificación como motivación al estudio, ($\chi^2(1) = 3.997, p = .046$) y en el ítem 11, que menciona una estandarización en el proceso evaluativo, sin atender a las características individuales del estudiantado ($\chi^2(1) = 4.623, p = .032$) y un menor acuerdo con el ítem 4, sobre la valoración del trabajo práctico en las calificaciones ($\chi^2(1) = 7.074, p = .008$).

En lo que respecta a la dimensión metodológica, los estudiantes varones mostraron un menor acuerdo con el ítem 15, que expresa la importancia de las etapas de inicio, desarrollo y cierre en la clase ($\chi^2(1) = 8.280, p = .004$), ítem 26, sobre la participación de los estudiantes en la enseñanza ($\chi^2(1) = 5.976, p = .015$), ítem 28, que habla de la relevancia de la motivación a través de la investigación ($\chi^2(1) = 4.580, p = .032$) y el ítem 32, que expresa como recursos fundamentales la prensa escrita y revistas especializadas para la enseñanza del contenido ($\chi^2(1) = 5.183, p = .023$), y un mayor acuerdo con el ítem 22 que manifiesta la imposibilidad de adaptar estrategias metodológicas a las características del estudiantado ($\chi^2(1) = 9.542, p = .002$), ítem 54, que expresa la diversificación de la enseñanza como un elemento de reducción en el nivel de conocimientos ($\chi^2(1) = 15.871, p < .001$) y el ítem 55, que indica que considerar la diversidad del estudiantado al momento de enseñar perjudica a los estudiantes con mayor desempeño académico ($\chi^2(1) = 3.906, p = .048$). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los alumnos y los ítems que componen la dimensión de contenido.

En cuanto a los resultados por carrera, se encontró que los estudiantes de PedCie mostraron mayor acuerdo con el pensamiento curricular conductista cuando se trata de la dimensión de la evaluación, al presentar diferencias para el ítem 1, donde expresan estar en mayor acuerdo en que la manera correcta de

evaluar es la prueba escrita ($\chi^2(5) = 14.329, p = .014$) y el ítem 2 ($\chi^2(1) = 24.493, p < .001$) en comparación con los estudiantes de PedFis y los estudiantes de PedCas, respectivamente. Además, los estudiantes de PedCas fueron los que más se identificaron con el pensamiento curricular constructivista para la dimensión metodología, al mostrar una menor prevalencia de acuerdo al ítem 21 ($\chi^2(5) = 14.081, p = .015$), ítem 22 ($\chi^2(5) = 19.071, p = .002$), ítem 54 ($\chi^2(5) = 15.092, p = .010$) y ítem 55 ($\chi^2(5) = 12.846, p = .025$). Por su parte, los estudiantes de PedFis en general fueron los que mostraron mayor acuerdo con los ítems mencionados. En cuanto a la dimensión de contenido, el ítem 37, que expresa que el conocimiento científico es la forma de conocimiento objetivo y correcto y el ítem 41, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre carreras, evidenciando que los alumnos de PedHis fueron los que menos se identificaron con la tendencia constructivista respecto a esta dimensión ($\chi^2(5) = 32.619, p < .001$; $\chi^2(5) = 17.585, p = .004$, respectivamente).

Frente a la dependencia del liceo, los resultados evidenciaron que existen diferencias significativas para cuatro ítems del cuestionario, pero sin una tendencia clara. Así, en el ítem 7, que habla del diseño de evaluaciones colegiadas (dimensión de evaluación), los estudiantes de liceo municipal se mostraron en mayor desacuerdo que sus pares de colegios particulares subvencionados ($\chi^2(3) = 8.406, p = .038$), siendo los primeros conductistas. Sin embargo, al mismo tiempo, están más en desacuerdo con el ítem 37, que sus pares de liceos particulares subvencionados ($\chi^2(3) = 8.861, p = .031$), lo que los hace más constructivistas. El ítem 17, menciona que un número significativo de actividades que se hacen en el aula, debería comprobar si las ideas iniciales de los estudiantes se modifican y ítem 18, afirma que las implicancias sociales de la educación deben incluirse en las actividades diseñadas, esto da cuenta que los alumnos del sistema particular pagado son los que presentaron una tendencia constructivista para la dimensión metodología ($\chi^2(3) = 12.810, p = .005$; $\chi^2(3) = 17.162, p < .001$, respectivamente), en comparación a los estudiantes que egresaron de establecimientos particulares subvencionados y municipales.

Por último, en cuanto al año de ingreso, no había posiciones claras. Hubo diferencias estadísticamente significativas en el ítem 1. Los resultados evidencian que los alumnos ingresados el año 2020 muestran un mayor acuerdo (tendencia conductista) en comparación a los estudiantes que ingresaron el año 2017 ($\chi^2(4) = 14.772, p = .005$) en este ítem. Los estudiantes que ingresaron el año 2017 fueron los que menos estuvieron de acuerdo con el ítem 14, que manifiesta la utilización de unidades didácticas diseñadas de manera colaborativa, demostrando un pensamiento curricular conductista ($\chi^2(4) = 12.779, p = .012$) y con el ítem 20, las actividades prácticas sirven fundamentalmente para comprobar a posteriori los aspectos explicados teóricamente, demostrando un pensamiento curricular constructivista ($\chi^2(4) = 14.772, p = .005$). En cuanto al ítem 23, que considera diseñar actividades específicas de acuerdo con las características personales y sociales del estudiantado, quienes ingresaron el año 2020 presentan una mayor tendencia conductista en comparación a los estudiantes que ingresaron el año 2018 ($\chi^2(4) = 17.166, p = .002$). Para el ítem 31, el estudiantado que ingresó el año 2019 presentó un mayor acuerdo con este ítem, demostrando un pensamiento curricular conductista en comparación con el estudiantado que ingresó el año 2017 ($\chi^2(4) = 10.535, p = .032$).

Discusión

En la dimensión de contenido, la mayor parte de los ítems muestran tendencias constructivistas en las respuestas; no obstante, hay algunos de ellos que responden a un enfoque conductista. Por ejemplo, la creencia de que el conocimiento científico es el único válido y verdadero, se podría deber al carácter monocultural científicista con que se instaura la escuela en América Latina, donde el currículo escolar valida el conocimiento impartido en las aulas en desmedro de otros saberes (SEPÚLVEDA et al., 2016;

QUINTRIQUEO; ARIAS; MAHEUX, 2019). Por otra parte, el hecho de que los estudiantes visualicen como homólogos el conocimiento disciplinar experto con el escolar, puede ser síntoma del desconocimiento de los principios de transposición didáctica, donde se manifiesta la necesidad de adaptar el conocimiento erudito al contexto escolar de modo que sea aprendible (CHEVALLARD, 1998).

Otro aspecto de la dimensión de contenido en que los estudiantes muestran una postura más conductista es en la organización lineal de los contenidos, lo que se podría explicar a través del modelo de escalera, en que todos los estudiantes tienen un mismo nivel de partida y deben llegar al mismo escalón final (HARLEN, 2010). Esto último coincide con la concepción que tiene el profesorado en formación participante del estudio, respecto a que todo el estudiantado debería alcanzar un nivel mínimo de conocimientos para demostrar lo que han aprendido.

En atención a la dimensión evaluación, al igual que en el contenido, los estudiantes en general demuestran una postura constructivista. Sin embargo, hay algunos ítems con tendencia conductista; por ejemplo, la creencia de que es imposible realizar un seguimiento diario a cada estudiante. Esto puede darse ya que el ítem pregunta por la posibilidad más que por lo deseable, y existen evidencias de que en Chile las condiciones laborales del profesorado no son óptimas, existiendo agobio y aulas sobrepobladas (GAETE SILVA et al., 2017), lo que podría dificultar la evaluación formativa, aun cuando ésta es concebida como parte intrínseca de la enseñanza (CHILE, 2021b). El hecho de que los profesores en formación conciban un diseño individual de las evaluaciones como preferible frente a uno colectivo, evidencia la lejanía con el modelo de comunidades de aprendizaje profesional (CHILE, 2019), lo que justamente podría contrarrestar el agobio laboral recién descrito. Por último, la inclinación de los estudiantes de pedagogía a creer que la evaluación debe medir el nivel de conocimientos alcanzados durante la clase se relaciona con la progresión temática en escalera (HARLEN, 2010), descrita anteriormente.

En la dimensión metodología, las temáticas planificación y recursos presentaron tendencia constructivista, mientras que el desarrollo de la enseñanza, la adaptación al alumno, la motivación y participación dan cuenta de una postura más conductista. Lo anterior puede ser reflejo de las prácticas pedagógicas vivenciadas por los estudiantes de pedagogía en su itinerario formativo, donde la cátedra oral sigue siendo una de las metodologías más utilizadas con énfasis en los aspectos teóricos; además de la omisión de los saberes y contextos locales tanto en los planes de estudio de pedagogía como en el currículo escolar (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO; VALDEBENITO, 2018). Un ejemplo del enfoque conductista de la enseñanza se observa en que los estudiantes de pedagogía conciben las actividades prácticas como útiles para demostrar lo ya aprendido de manera teórica, en lugar de utilizarlas para construir aprendizajes.

Al respecto, Gellon et al. (2019) señalan que las actividades prácticas, como los experimentos, al utilizarse como demostraciones no movilizan la cognición en el estudiantado, mientras que una actividad práctica bien diseñada, permitiría involucrar a los estudiantes, desafiarlos mentalmente y reconocer el carácter empírico en la construcción del conocimiento. Otro ítem que da cuenta de una concepción conductista de la enseñanza es no darles importancia a los elementos históricos de la construcción del conocimiento más que con un fin motivador. Comprender la naturaleza del conocimiento, incluyendo su construcción histórica, permite visualizarlo como el producto de una actividad humana, influenciado por un contexto ético, social, económico y político, cuya validez se limita a un momento dado (HARLEN, 2010).

Sobre las diferencias constructivistas y conductistas asociadas a variables sociodemográficas, Martínez et al. (2001) no realizan una discusión en el artículo del cual se obtuvo el instrumento base. En la literatura consultada, no se encuentran estudios que expliquen la tendencia más constructivista de las mujeres en las dimensiones metodología y evaluación; salvo un estudio realizado en España por Camacho González y Padrón Hernández (2006), indicando que las licenciadas se sienten menos preparadas que los licenciados

para dar respuestas educativas válidas a las situaciones que atraviesa la educación, lo que se contradice con los resultados expuestos en este estudio. Además, los resultados no coinciden con lo señalado por Sandoval-Rubilar et al. (2020) en la zona centro sur de Chile, quienes indican que las estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía comparten las mismas representaciones que sus compañeros sobre lo que es ser profesor, incluyendo sus percepciones sobre el ejercicio profesional docente.

En cuanto a que no existen diferencias en la dimensión de contenido en función del sexo, se sostiene como hipótesis que el conocimiento ingresa a la escuela y academia con un carácter de validación universal, por lo que existen pocas variaciones individuales en su tratamiento. En esta línea, se encuentra un estudio realizado en universidades chilenas que señala que el nivel de razonamiento científico que indica que el sexo por sí solo no es una variable significativa en él, pero se manifiesta que si lo hace en interacción con otros factores (GUERRERO et al., 2020).

En consideración con la tendencia conductista de los estudiantes de PedCie por sobre otras carreras, coincide con un estudio realizado por Anahí Medel et al. (2017), donde indican que el pensamiento constructivista no está consolidado en los futuros docentes de PedCie, quienes siguen centrados en los resultados al evaluar. Una posible implicancia de este hecho puede ser el presentar dificultades en abordar elementos recientemente incluidos en el currículo escolar, que requieren un enfoque más constructivista en la enseñanza. Referente a la tendencia conductista en las metodologías de los estudiantes de PedFis, replica el cómo se produce la enseñanza de la Educación Física en las instituciones escolares, ya que un estudio realizado por Mujica y Orellana (2019), concluye que el currículo escolar chileno no promueve una perspectiva constructivista de manera rigurosa en la asignatura.

Por último, la inexistencia de una asociación clara entre año de ingreso a la universidad y el pensamiento curricular es coincidente con el estudio realizado por Medina y González (2020), en una universidad regional chilena, donde concluyen que mayor permanencia en el itinerario formativo no asegura un logro mayor del perfil de egreso. Esto puede ser debido a la endogamia educativa, consistente en la “reproducción endogámica por parte de los docentes, de ciertas prácticas y estilos de hacer pedagogía que tienen como origen sus propias experiencias como alumnos del sistema escolar” (BÄCHLER SILVA, 2017, p. 92), por lo que es un desafío de la FID. Esto coincide con un estudio realizado en España en donde se muestra cómo estudiantes de pedagogía señalan que sus docentes no responden a las demandas educativas actuales, como la atención a los problemas de aprendizaje, la orientación del estudiante ni al desarrollo formativo, entre otras (ESPARCIA JIMÉNEZ; PÉREZ FERRA, 2020).

En sentido opuesto, la endogamia educativa no coincide con la tendencia comparativa constructivista que el futuro profesorado de PedHis tiene sobre el conocimiento, ni tampoco lo hace el cómo se presentan los conocimientos científicos en la escuela y universidad. Por el contrario, se sostiene que las escuelas y universidades responderían a “la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental (...) arraigada a una matriz social y cultural que ha sido heredada del proyecto colonial” (QUINTRIQUEO; ARIAS; MAHEUX, 2019, p. 80), marcado por acciones en contextos metodológicos positivistas que consideran al conocimiento disciplinar experto como único verdadero.

En relación con lo anterior, se encontró que los futuros profesores de PedHis no conciben al texto escolar de la asignatura como una fuente importante en la selección de los contenidos escolares, lo anterior podría contribuir a superar el obstáculo para el aprendizaje que un mal uso de estos recursos educativos implica (FERNÁNDEZ PALOP; CABALLERO GARCÍA, 2017).

Por otra parte, la tendencia constructivista de los futuros profesores de PedCas no coincide con los resultados de Sotomayor et al. (2013) quienes indican que dentro de los elementos de las mallas con que se formaron los profesores de primaria, las necesidades educativas especiales y aspectos de la sociología

presentan menor énfasis. Ahora bien, hay que recalcar que el estudio citado es previo a la promulgación del Decreto 83 (2015) sobre la Diversificación de la Enseñanza, por lo que esta puede ser la base de la diferencia.

La tendencia constructivista detectada en los futuros profesores de PedCas, también contradice un estudio realizado por Camacho González y Padrón Hernández (2006), indicando que los licenciados en letras españoles se sienten menos preparados que otras especialidades para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, el mismo estudio señala sobre la formación de profesores de letras: “existe un predominio en la formación inicial de los contenidos cognoscitivos: dominan los contenidos a trabajar, pero no saben cómo organizarlos y transmitirlos de forma significativa” (CAMACHO GONZÁLEZ; PADRÓN HERNÁNDEZ, 2006, p. 225). Esto coincide con un estudio en contexto nacional, donde se percibe una percepción positiva de la formación recibida en contenidos disciplinarios, pero disminuida en el tópico problemas de aprendizaje en lenguaje (SOTOMAYOR et al., 2013).

Por último, es interesante señalar que no se encontró literatura referida a la dependencia administrativa como variable en el pensamiento curricular de los estudiantes de pedagogía, variable que en esta investigación no resultó ser relevante. De manera similar, otros autores han descartado la incidencia de la dependencia administrativa en el nivel de razonamiento científico de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía (GUERRERO et al., 2020).

Conclusiones

A partir de los resultados de la aplicación del instrumento utilizado en el estudio, existe un pensamiento curricular constructivista predominante en los estudiantes que cursan pedagogía en una universidad del sur de Chile. Sin embargo, existen dimensiones en las cuales se aprecia un predominio del pensamiento curricular conductista.

Los resultados obtenidos en el estudio no evidencian una trayectoria clara que se modifique desde lo conductista a lo constructivista en la medida que los estudiantes avanzan en su itinerario formativo. Esto podría deberse a que la institución formadora carece de un modelo educativo orientador, por un lado, para las prácticas docentes y por otro, para la operacionalización curricular (contenido, metodología, evaluación) en las asignaturas cursadas.

De las seis carreras estudiadas, se relevaron los resultados correspondientes a PedIng, donde los estudiantes no evidencian un pensamiento curricular predominante en la mayoría de los ítems del instrumento. Esto daría cuenta que ambos paradigmas pueden estar presentes de manera simultánea en el pensamiento curricular de los estudiantes de pedagogía.

Una de las limitaciones de este estudio es que dicotomiza el pensamiento curricular de los estudiantes de pedagogía, en polos conductistas y constructivistas, a partir de la conceptualización adoptada por Martínez et al. (2001).

En consecuencia, se necesitan investigaciones adicionales, principalmente de carácter cualitativo, que permitan una comprensión más profunda de la tendencia conductista y constructivistas en las dimensiones de contenidos, metodología y evaluación. También sería interesante indagar cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes acerca de lo que significa adoptar un pensamiento curricular con tendencia conductista o constructivista y sus implicancias en el quehacer pedagógico.

Para confirmar lo señalado anteriormente, acerca de que el pensamiento curricular no se modifica desde lo conductista a lo constructivista en la trayectoria formativa, sería necesario analizar los programas de estudios de las carreras de pedagogía y, además, realizar un estudio de tipo longitudinal.

Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Muñoz FA; Parra JA y Westermeyer MA; **Metodología:** Muñoz FA; Parra JA; Westermeyer MA y Alves R; **Supervisión:** Muñoz FA; **Análise de datos:** Muñoz FA; Parra JA; Westermeyer MA y Alves R; **Redacción - Preparación del borrador original:** Muñoz FA; Parra JA; Westermeyer MA y Alves R; **Redacción - Corrección y edición:** Muñoz FA; Parra JA; Westermeyer MA y Alves R.

Referencias

ALCOBA GONZÁLEZ, J. La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. **Contextos Educativos**, v. 15, p. 93-106, 2012. <https://doi.org/10.18172/con.657>

ANAHÍ MEDEL, G. et al. Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. **Informes Psicológicos**, Medellín, v. 17, n. 1, p. 35-51, 2017. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>

ARANCIBIA, M.; CABERO, J.; MARIN, V. Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 13, n. 3, p. 89-100, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>

ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, M. S.; VALDEBENITO, Z. V. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>

BÄCHLER SILVA, R. Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela. **Synergies Chili**, Providencia, n. 13, p. 81-94, 2017. Disponible en: <https://gerflint.fr/Base/Chili13/bachler.pdf>. Acceso el: 28 jun. 2022.

BELTRÁN VÉLIZ, J. C.; BARROS KETTERER, J.; CARTER THUILLIER, B. Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. **Revista Espacios**, Caracas, v. 41, n. 4, p. 19-29, 2020. Disponible en: <https://revistaespacios.com/a20v41n04/20410419.html>. Acceso el: 26 Ag. 2022.

BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. Teacher education in cultural context: Beyond reproduction. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). **Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice**. London: Routledge, 1987. p. 298-334. <https://doi.org/10.4324/9780429450150-11>

CAMACHO GONZÁLEZ, H. M.; PADRÓN HERNÁNDEZ, M. Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, Zaragoza, v. 20, n. 2, p. 209-232, 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239702>. Acceso el: 12 jul. 2022.

CASTRO SALAZAR, C. La relevancia del análisis curricular en las carreras universitarias para garantizar la calidad de la educación superior. **Revista Innovación Universitaria**, Victoria, v. 1, n. 2, p. 7-19, 2017. Disponible en: <https://revistas.uia.ac.cr/index.php/InnovacionU/article/view/53/60>. Acceso el: 21 abr. 2023.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1998.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Comunidades de Aprendizaje Profesional:** Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2019. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf. Acceso el: 26 Aug. 2022.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares de la Profesión Docente:** Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021a. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>. Acceso el: 21 abr. 2023.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Decreto 83 del 21 de marzo del 2014.** Diversificación de la Enseñanza: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago: División de Educación General, Unidad de Currículum, 2015. Disponible en: <https://bcn.cl/2s6zv>. Acceso el: 9 may. 2023.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley 20.903 del 01 de abril de 2016.** Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago: Consejo Nacional de Educación, 2016. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2042/JUR2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso el: 26 Aug. 2022.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones de evaluación y retroalimentación:** integrando la evaluación formativa en el aula para establecimientos educacionales de 1° básico a 4° medio. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2021b. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777_recurso_pdf.pdf. Acceso el: 26 Aug. 2022.

CHRISTENSEN, L.; JOHNSON, B.; TURNER, L. **Research methods, design, and analysis.** United States of America: Pearson Education Limited, 2015.

CONTRERAS, S. A. Pensamiento Pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias. Análisis de las Creencias Curriculares y sus Implicancias para la Formación de Profesores de Enseñanza Media. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100003>

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, Minho, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. **Performance Improvement Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 50-72, 1993. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>

ESPARCIA JIMÉNEZ, C.; PÉREZ FERRA, M. Valoración de la formación recibida por estudiantes del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria. **Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, Salamanca, v. 38, n. 1, p. 87-109, 2020. <https://doi.org/10.14201/et202038187109>

FERNÁNDEZ PALOP, M. P.; CABALLERO GARCÍA, P. A. El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 20, n. 1, p. 201-217, 2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>

FERRADA, D. **Currículum crítico comunicativo**. Barcelona: El Roure, 2001.

FIGUEROA, H. I. et al. Análisis Crítico del Conductismo y Constructivismo, como Teorías de Aprendizaje en Educación. **Revista Órbita Pedagógica**, Huambo, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2018. Disponible en: <https://doaj.org/article/4bd76d8a54c449f68b1bfc040a930ebd>. Acceso el: 24 abr. 2023.

GAETESILVA, A. et al. Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 123-138, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

GARRITZ, A. Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. **Educación Química**, Ciudad de México, v. 25, n. 2, p. 88-92, 2014. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)

GELLON, G. et al. **La ciencia en el aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

GONZÁLEZ, F. ¿Qué es un Paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 20, n. 1, p. 13-54, 2005. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 26 Aug. 2022.

GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. S.; PONS PARRA, R. M. El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 13, n. 1, p. 1-27, 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 24 abr. 2023.

GUERRA ZAMORA, P.; SEBASTIÁN BALMACEDA, C. Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 107-125, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>

GUERRERO, G. R. et al. Caracterización del nivel de razonamiento científico en futuros profesores: desafíos para la formación inicial docente. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 13, n. 5, p. 45-56, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500045>

GUZMÁN-VALENZUELA, C. Challenging Frameworks for Understanding Teaching Practices in Higher Education: The End or the Beginning? **Qualitative Research in Education**, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 65-91, 2013. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1111949>. Acceso el: 26 Aug. 2022.

HARLEN, W. **Principios y grandes ideas de la educación en ciencias**. Hatfield: Association for Science Education, 2010.

HERNÁNDEZ RAMOS, J. P.; MARTÍNEZ ABAD, F. La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 24, n. 1, p. 59-71, 2021. <https://doi.org/10.6018/reifop.414781>

LÓPEZ PASTOR, V. M.; PÉREZ PUEYO, A. **Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León, 2017.

MARTÍNEZ AZNAR, M. et al. ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? Enseñanza de las Ciencias. **Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, Bellaterra, v. 19, n. 1, p. 67-87, 2001. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4015>

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L.; VALLÈS RAPP, C.; ROMERO-MARTÍN, L. R. Estudiantes universitarios: Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. **@tic. revista d'innovació educativa**, València, n. 14, p. 59-70, 2015. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>

MEDINA, J. C.; GONZÁLEZ, J. A. Índice estocástico de percepción del logro del perfil de egreso de estudiantes de pedagogía. El caso de una universidad regional de Chile. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 13, n. 1, p. 83-92, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100083>

MUJICA, F. N.; ORELLANA, N. C. Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 10, n. 24, p. 297-319, 2019. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>

MUÑOZ-FERNÁNDEZ, G.; RODRÍGUEZ-GUTIÉRREZ, P.; LUQUE-VÍLCHEZ, M. La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. **Educación XX1**, Madrid, v. 22, n. 1, p. 71-92, 2021. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>

NAVARRO LORES, D.; SAMÓN MATOS, M. Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. **Revista EduSol**, Guantánamo, v. 17, n. 60, p. 26-33, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>. Acceso el: 26 Aug. 2022.

PARLIĆ-BOŽOVIĆ, J. L.; CENIĆ, D. S. The need for using traditional and modern teaching methodologies in the conditions of the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the Faculty of Philosophy in Priština**, Priština, v. 51, n. 2, p. 339-360, 2021. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP51-32282>

PORLÁN ARIZA, R. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, San Vicente del Raspeig, v. 3, n. 1, p. 7-13, 1995. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/89225>. Acceso el: 24 abr. 2023.

POSSO PACHECO, R. et al. Aproximación fenomenológica y hermenéutica de los expertos en recreación, sobre las teorías del ocio y el tiempo libre en el proceso de socialización en las instituciones educativas. **Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma**, v. 17, p. 78-91, 2020. Disponible en: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1269/2293>. Acceso el: 24 abr. 2023.

PUCCIARELLI, F.; KAPLAN, A. Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. **Business Horizons**, Bloomington, v. 59, n. 3, p. 311-320, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>

PUSPITASARI, E.; PRATOLO, B.; MAHFIANA, A. Teacher's Belief about the Implementation of Curriculum 2013 in English Language. **Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature**, Kota Palopo, v. 7, n. 1, p. 101-111, 2020. <https://doi.org/10.30605/25409190.171>

QUINTRIQUEO, S.; ARIAS, K.; MAHEUX, G. Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. In: Quintriqueo, S.; Quilaqueo D. (Coords.). **Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena**. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2019. p. 74-92

REYNOLDS, B. et al. Pre-service Teachers Learning to Teach English as a Foreign Language to Preschool Learners in Macau: A Longitudinal Study. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, p. 720660, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720660>

ROJAS JARA, C.; SOTO HERNÁNDEZ, V. Transformaciones en la Formación de profesores en Chile: el caso de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. **Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación**, Barcelona, n. 3, p. 1-10, 2016. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368166>. Acceso el: 3 ago. 2022.

RYBERG, T. et al. Hybridity, Transparency, Structured Freedom and Flipped Engagement – an Example of Networked Learning Pedagogy. In: BØRSEN, S.; HANSEN, J.; BONDERUP, N.; LAAT, M.; RYBERG, T. (Eds.). NETWORKED LEARNING 2020: PROCEEDINGS OF THE TWELFTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING. 2020, Aalborg. **Anais [...]** Aalborg, Networked Learning Conference 2020, 2020. p. 276-285. Disponible en: <https://vbn.aau.dk/en/publications/hybridity-transparency-structured-freedom-and-flipped-engagement->. Acceso el: 24 abr. 2023.

SANDOVAL-RUBILAR, P. et al. Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. **Revista Costarricense de Psicología**, San José, v. 39, n. 1, p. 77-104, 2020. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>

SEMENT SÁNCHEZ, J. M.; SEMENT CAPUZ, M. La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 39, p. 218-237, 2021. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28288>

SEPÚLVEDA, J. M. et al. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía 1833-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Chapel Hill, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SO, W. W. M.; WATKINS, D. A. From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. **Teaching and Teacher Education**, Reikiavik, v. 21, n. 5, p. 525-541, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.003>

SOTOMAYOR, C. et al. Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 375-392, 2013. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.peps>

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 22, p. 185-206, 2013. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

VALDÉS VERA, M.; TURRA DÍAZ, O. Racionalidades Curriculares en la Formación del Profesorado de Historia en Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 53, p. 23-32, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>

VARGAS, G. Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. **Cuadernos Hospital de Clínicas**, La Paz, v. 61, n. 1, p. 114-129, 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es. Acceso el: 24 abr. 2023.

VARGAS, K.; ACUÑA, J. El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. **Revista Innova Educación**, Puno, v. 2, n. 4, p. 555-575, 2020. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.04.004>

Sobre los Autores

FABIÁN MUÑOZ VIDAL es profesor de Educación Física (Universidad de La Frontera), Diplomado en Coaching para ejercer el liderazgo (Universidad de La Frontera), Magister en Motricidad Humana (Universidad de La Frontera) y Doctor en Educación (Universidad Católica del Maule). Actualmente se desempeña como profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Entre sus roles se encuentra la realización de docencia de pre y postgrado en el área de Currículum y Teorías de la Educación, el desarrollo de proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en temáticas relacionada con la formación inicial docente.

MARLEEN WESTERMEYER JARAMILLO es profesora de Ciencias mención Química (Universidad de La Frontera), Magíster en Educación mención Enseñanza de las Ciencias Naturales (Universidad de La Frontera). Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (Chile). Estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio, Sede Universidad Católica de Temuco (Chile). Líneas de investigación: currículum escolar, educación e interculturalidad, enseñanza de las ciencias naturales.

JOEL PARRA DÍAZ es profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica (Universidad de La Frontera), Doutor em Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera, Chile, y Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de La Frontera. Imparte docencia en Formación inicial docente en asignaturas de currículum y teorías de la educación. También desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en Formación inicial docente, didáctica de la Historia y la Geografía, sobre Educación ciudadana e inclusión educativa. Profesor de Claustro acreditado para programas de Magíster y Doctorado.

REGINA ALVES é Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho Instituto de Educação: Braga, PT. Mestrado em Ciências da Educação - Especialidade em Educação para a Saúde, Universidade do Minho Instituto de Educação: Braga, PT. Mestrado em Educação - Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, Universidade do Minho Instituto de Educação: Braga, PT. Licenciatura em Sociologia - Ramo das Organizações, Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais: Braga, PT.

Recibido: 01 sept. 2022

Aceptado: 02 mayo 2023