

Creencias de estudiantes de Pedagogía y estándares para la formación docente: Tensiones y desafíos en la construcción de identidad profesional

Claudio Sanhueza Mansilla¹

Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

RESUMEN

El presente estudio es una investigación mixta cuyo objetivo es indagar en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen estudiantes de primer año de pedagogía y su relación con los estándares vigentes para la formación docente. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario con proposiciones sobre la profesión docente y el sistema educativo chileno, el que fue aplicado entre marzo y mayo de 2024, con un total de 422 respuestas. Los resultados muestran valoración de una enseñanza centrada en el estudiante y un alto grado de acuerdo con una visión dinámica del aprendizaje. Al mismo tiempo, se observan creencias fundadas en la intuición y lo afectivo antes que en evidencia comprobable, revelando tensiones con algunos presupuestos de los Estándares Pedagógicos, particularmente aquellos relacionados con las dimensiones de Preparación de la enseñanza y Responsabilidades profesionales. A partir de ello, se sugiere incorporar y/o fortalecer estrategias de indagación biográfica para develar este conocimiento preformativo con que ingresan los estudiantes. Asimismo, es necesario un seguimiento a la evolución de estas creencias durante la formación inicial para evaluar su cambio o permanencia, orientado a promover la construcción de una identidad profesional flexible y en sintonía con estos estándares.

Palabras clave: Creencias pedagógicas; Formación docente; Estándares pedagógicos; Enfoque biográfico; Identidad profesional.

ABSTRACT

The present study is mixed research whose objective is to investigate the beliefs about teaching and learning that first-year student teachers have and their relationship with current standards for teacher training. To collect data, a questionnaire was designed with propositions about the teaching profession and the Chilean educational system, which was applied between March and May 2024, with a total of 422 responses. The results show appreciation of student-centered teaching and a high degree of agreement with a dynamic vision of learning. At the same time, beliefs based on intuition and affect rather than on verifiable evidence are observed, revealing tensions with some assumptions of the Pedagogical Standards, particularly those related to the dimensions of Teaching Preparation and Professional Responsibilities. Based on this, it is suggested to incorporate and/or strengthen biographical inquiry strategies to reveal this preformative knowledge with which students enter. Likewise, it is necessary to monitor the evolution of these beliefs during initial training to evaluate their change or permanence, aimed at promoting the construction of a flexible professional identity in tune with these standards.

Keywords: Pedagogical beliefs; Teacher training; Pedagogical standards; Biographical perspective; Professional identity.

¹ Dirección de contacto: claudio.sanhueza@unab.cl

1. Introducción

Los Estándares Pedagógicos son entendidos desde su concepción como valores profesionales y como indicadores de una enseñanza de calidad (Ingvarson & Kleinhenz, 2007). A partir de la entrada en vigor de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) en el año 2016 en Chile, se promueve la implementación de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios en la Formación Inicial Docente (FID). Estos estándares comparten un doble propósito: constituirse tanto en referente formativo como evaluativo (CPEIP, 2021), son un instrumento orientador para estudiantes y egresados de pedagogía, así como para las instituciones de educación superior y el monitoreo de la calidad de sus procesos de formación.

Sin embargo, la apropiación de este marco orientador por parte de las instituciones formadoras y, sobre todo, del estudiantado, necesita considerar la base sobre la cual se construye su identidad profesional, y gran parte de esta son las creencias preformativas, fundadas en la biografía educativa personal (Kelchtermans, 2014). La literatura da cuenta de la relación entre las representaciones personales que tienen los docentes con su desempeño y desarrollo identitario, así como el débil impacto que tiene la formación inicial en su sofisticación o transformación (Tardif, 2004; Wideen et al., 1998). La relevancia de estas creencias es que son el fundamento principal de las decisiones que se toman (Alarcón et al., 2014).

Estas representaciones implícitas se desarrollan en una dimensión concreta, se adaptan a situaciones específicas (Castorina et al., 2005; Pajares, 1992) y están mediadas por modelos mentales que responden a contextos situacionales también específicos. Con ello se formulan principios estables y rígidos que estructuran estas teorías, por lo tanto, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje son difíciles de modificar, ya que forman redes complejas que permanecen en la memoria de largo plazo (Díaz & Solar, 2009). Algunos estudios identifican la persistencia de creencias originadas en los primeros años de escolarización, incluyendo la educación inicial (Getenet et al., 2024).

En este escenario, el presente estudio indaga en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen estudiantes de primer año de pedagogía de una universidad de Santiago, y las sitúa en perspectiva con los estándares vigentes para las carreras de Pedagogía. ¿Cuáles son estas creencias? ¿Cómo se relacionan con estos estándares? ¿Qué implicancias tiene esta relación para la formación docente y la propia configuración identitaria? Estas son algunas de las preguntas que orientan la investigación.

1.1. Formación basada en Estándares

El docente cumple un rol estratégico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y es considerado como el factor individual más importante en los logros de sus estudiantes (Kunter et al., 2013; Meschede et al., 2017; OECD, 2013; Rockoff, 2004; UNESCO/OREALC, 2016). Este rol se configura no sólo por su interacción directa con quien aprende, sino también porque es quien media entre la producción de conocimiento y el saber enseñable (Tardif, 2004), así como entre las políticas institucionales y el contexto de aula (Day, 2005; Fernández & Martínez, 2024). Resulta natural, entonces, la preocupación por la calidad del profesorado y sus procesos formativos.

Frente a esto se han explorado diferentes respuestas en el tiempo, pasando por la atribución de rasgos personales o la observación de comportamientos específicos, hasta llegar a un enfoque más integral de estándares sobre lo que deben saber los docentes, así como aquello en lo que creen y lo que deben ser capaces de hacer (Ingvarson, 2013; 2019; NBPTS, 2016).

Los actuales Estándares de la Profesión Docente en Chile involucran conocimientos, habilidades y competencias profesionales que se consideran esenciales para el ejercicio docente, así como significan un acuerdo por la mejora y excelencia tanto en la formación como en el desarrollo profesional del profesorado (CPEIP, 2021; Pizarro & Espinoza, 2016; Riveros & Medeiros, 2023; Verdugo et al., 2021). En la definición de cuáles son estos estándares para una calidad docente, la literatura y experiencia internacional da cuenta de algunos núcleos que se repiten, como algunos tipos de conocimiento: del contenido, de los aprendices, pedagógico del contenido y pedagógicos generales como el currículum y la evaluación (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ingvarson et al., 2007; Shulman, 1987); también disposiciones y valores: compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, con la comunidad, con los aspectos éticos de la profesión, con el aprendizaje profesional continuo (CPEIP, 2021; Educational Council of New Zealand, 2017; NBPTS, 2016; OCDE, 2013;).

En Chile se han definido doce Estándares pedagógicos distribuidos en cuatro dominios: A) Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, B) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y D) Responsabilidades profesionales. Estos dominios conforman, a su vez, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

Al considerar que la formación inicial es parte del desarrollo profesional docente (Ruffinelli et al., 2023; Verdugo, 2021), estos estándares se proponen como un horizonte transversal a todas las carreras de pedagogía, los que se complementan con estándares propios del conocimiento disciplinar y didáctico cada una. Para dar cuenta del nivel de implementación de una formación de calidad en base a estos estándares, desde 2016 todos los estudiantes de pedagogía deben rendir, 12 meses antes de su egreso, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Si bien sus resultados no son vinculantes para los estudiantes, su rendición es obligatoria para su egreso y titulación, así como un indicador relevante en los procesos de acreditación de cada programa. Las instituciones formadoras se encuentran, entonces, con el desafío de promover el desarrollo de estos estándares en coherencia con sus propios enfoques y planes curriculares, así como en atención a la diversidad de sus estudiantes y las exigencias de las normas de aseguramiento de la calidad vigentes (Maturana et al., 2023).

Experiencias nacionales e internacionales dan cuenta de una relación positiva entre el nivel de conocimiento de los estándares y el interés por la implementación compartida de estos, particularmente, en estudiantes de pedagogía y en profesores noveles. Algunos impactos percibidos son una mayor profesionalización de la labor docente, así como la creación de un lenguaje profesional compartido para la enseñanza (AITSL, 2016; Grossman, 2024). Factores que favorecen su integración son la gestión curricular al interior de las instituciones formadoras para alinear los planes y programas con los estándares, y también disponer de espacios de participación y análisis de estos (Verdugo, 2021).

También es posible encontrar casos en que estas propuestas son consideradas sinónimo de estandarización y que refuerzan una lógica neoliberal de rendición de cuentas y responsabilización docente, derivando en una percepción de presión, sobrecarga e invisibilización de proyectos locales (Carrasco-Aguilar et al., 2023), o un potencial peligro en el uso de sus evaluaciones para ranquear instituciones y programas (Ruffinelli et al., 2023). Por ello es necesario distinguir el enfoque de estándares como valores profesionales de su instrumentalización como medición y desempeño (Ingvarson, 2007; Tiana, 2011).

En consecuencia, el éxito de las políticas públicas, procedimientos, regulaciones, exigencias normativas y estándares siempre dependerán del sentido que le den los docentes y cómo negocien con sus propias formas de autocomprensión (Kelchtermans, 2018), las que son subjetivas, dinámicas y han sido construidas a partir de interacciones significativas con el entorno. Los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes del docente son parte de su desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2006; Day, 2005; Fernández & Martínez, 2024) y conforman un saber que está anclado a la experiencia personal y contexto concreto de realización (Kelchtermans, 2018; Tardif, 2004). Esto lleva a compartir la pregunta de Day (2005): “¿Acaso podemos comprender el trabajo de los maestros sin comprender sus ideas sobre él?” (p. 78).

1.2. El pensamiento del profesorado y el rol de las creencias

El pensamiento del profesorado, su motivación, su misma relación con el currículo y estrategias de enseñanza son el resultado de la interacción entre la propia historia y su contexto social y de aula (Day, 2005; Imbernón, 2004). La enseñanza es, ante todo, una práctica, y en el corazón de esa práctica hay una persona (Kelchtermans, 2018). Por lo tanto, la práctica abarca sus representaciones discursivas como un conocimiento corporizado, y esta comienza ya en los primeros años de la experiencia escolar: la comprensión de qué significa ser docente se ha ido configurando a partir de la observación e interacción con otros en la escuela (Calderhead & Robson, 1991; Lortie, 2002; Mansour, 2011; Pajares, 1992; Vaillant & Marcelo, 2015; Woolfolk et al., 2012)

La conceptualización sobre la identidad docente implica, entonces, poner atención a las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Son complejas y provienen de diversas fuentes; son constructos temporales, poco consistentes y se adaptan a los contextos, por lo mismo, resultan útiles en la toma de decisiones; son el filtro por el que pasa la formación profesional y nos aferramos a ellas porque otorgan sentido al mundo (Beijaard et al., 2017; Borko & Putnam, 1996; Hofer, 2002; Pozo et al., 2006).

Estas creencias son resistentes a cambios durante la formación inicial (Pajares, 1992; Solís, 2015; Tardif, 2004; Vaillant & Marcelo, 2015). El componente afectivo de estas creencias juega un rol importante en ello: su proceso de transformación es personal y profesional a la vez, ya que involucra las perspectivas sobre el docente que queremos ser. En la formación inicial se relaciona tanto con la transición de estudiante a profesor como con al conflicto que surge entre las acciones que le sugiere el sentido común y las que se aprenden en la práctica. Esta identidad profesional está fuertemente influenciada por la cultura docente y la cultura de las escuelas (Beijaard et al., 2000), la que termina por transmitir, validar y perpetuar modelos de pensamiento imperantes (Mansour, 2011).

En definitiva, se manifiestan como un marco interpretativo personal (Kelchtermans, 2018) y, a diferencia del conocimiento profesional, no necesitan comprobación para ser aceptadas (Soras & Bejarano, 2009). Este panorama es el que enfrenta, muchas veces de forma subterránea, la formación docente en la que se inscriben la promoción de estándares y el desarrollo profesional. ¿Cómo promover estos valores y competencias, concebidos como un consenso social, en el desarrollo de un pensamiento y práctica individual? Si la formación de estas creencias se funda en componentes subjetivos y emocionales, tal vez el camino de transformación efectiva deba apelar al mismo compromiso emocional de los futuros docentes, entregando herramientas de participación en estos procesos reflexivos. (Day, 2005). Los esfuerzos de las instituciones formadoras deberían estar orientados, entonces, a promover la *competencia de crecimiento* de los futuros docentes, es decir, “el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica” (Korthagen, 2010, p. 87). Estas habilidades formarían parte de un aprendizaje profesional continuo: no se trata de saber cosas para transmitirlas a otros sino de encontrar las claves de profundizar ese aprendizaje en la propia transformación, advertir que la visión propia sobre la enseñanza es una red compleja de presupuestos, afirmadas en su mayoría en la experiencia escolar y práctica. Con esto se fortalece la figura de un docente “reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional” (Imbernón, 2004, p. 128).

Sin embargo, una dificultad es el reconocimiento de estas creencias: no somos conscientes de ellas. “Viajan disfrazadas y, a menudo, bajo un alias”, señala Pajares (1992, p. 309), se despliegan en forma de juicios y prejuicios, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales, axiomas, etc. Aquí reside la necesidad de indagar en ellas y sacarlas a la luz. Una estrategia es el cuestionario elaborado para esta investigación.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra es de conveniencia y está conformada por estudiantes que cursan el primer semestre de primer año en las carreras de Pedagogía y Psicopedagogía de una universidad privada chilena con sedes en Santiago, Viña del Mar y Concepción. El total de participantes es de 422 estudiantes, quienes respondieron de forma voluntaria e informada sobre los alcances de este instrumento y su uso. La Tabla 1 muestra la distribución según carrera:

Tabla 1. Distribución de respuestas por carrera

Carrera	Cantidad de respuestas
Pedagogía en Música	3
Pedagogía en Educación Parvularia	88
Pedagogía en Educación Básica	8
Pedagogía en Educación Física	116
Pedagogía en Inglés	69
Pedagogía en Educación Media	138
Total	422

2.2. *Instrumentos*

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario estructurado en base a tres ejes temáticos: 1) aprendizaje y desarrollo de niñas y niños, 2) diseño e implementación de la enseñanza y 3) la profesión docente y el sistema educativo chileno. El instrumento se elaboró en base a indicadores contenidos en el Cuestionario Complementario de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) para estudiantes de pedagogía, así como en el informe de resultados TERCE 2016 (UNESCO/OREALC, 2016). Consta de 20 enunciados con escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Este cuestionario fue sometido a diversas rondas de validación de contenido (Pedrosa et al., 2014) ante juicio de expertos -6 docentes de estadística y Ciencias Sociales y 15 directores de diferentes carreras de pedagogía y psicopedagogía-, quienes realizaron valoración cualitativa y cuantitativa de cada ítem respecto a utilidad, relevancia, redundancia y dificultad.

Su aplicación se enmarca en el proceso de Evaluaciones Diagnósticas y de Identidad Profesional Docente implementado por el programa de Acompañamiento Estudiantil (AES), realizado entre los meses de marzo y mayo de 2024.

2.3. *Procedimiento de análisis de datos*

La aplicación del cuestionario de creencias se realizó de forma online, a través de la aplicación *QuestionPro* y los resultados fueron procesados y exportados en el software SPSS V. 28. Esta información se analizó tanto a nivel de cada enunciado según grados de acuerdo o desacuerdo en cada respuesta, así como según las agrupaciones temáticas señaladas.

3. **Resultados**

3.1. *Creencias sobre el aprendizaje*

En la Tabla 2 se puede observar un rechazo mayoritario al determinismo biológico sobre capacidades matemáticas según género (85,1%) o limitaciones sobre el potencial cognitivo (67,2%), lo que muestra una visión dinámica del aprendizaje. También es interesante el acuerdo casi unánime sobre la importancia del componente afectivo en el proceso (97,3%), lo que lleva a plantearse por el lugar que se otorga a estos aspectos en las propuestas curriculares de la formación docente.

Sin embargo, también se revela un acuerdo mayoritario con afirmaciones erróneas o neuromitos como los referidos a estilos de aprendizaje (92%) o al uso limitado del cerebro (59,4%). Al mismo tiempo, con afirmaciones que, sin ser neuromitos, necesitan una reformulación, como la capacidad absorbente de la mente infantil (86,6%).

Tabla 2. Creencias sobre el aprendizaje

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los estudiantes aprenden mejor cuando la información que reciben es acorde con su estilo de aprendizaje favorito: visual, auditivo o kinestésico	% 5,3	2,7	9,6	82,4
2. La mente de los niños es como una esponja, absorben todo sin discriminar la información	% 3,3	10	36,3	50,3
3. El entorno afectivo influye decisivamente en el aprendizaje de calidad	% 0	2,7	17,1	80,2
4. A veces el aprendizaje se dificulta pues utilizamos solamente el 10% de nuestro cerebro	% 21,2	19,4	33,4	26
5. En todo curso existe un grupo de estudiantes que se quedará atrás en su aprendizaje, no importa lo que los/as docentes hagan para que esto no suceda	% 25,8	33	26,3	14,9
6. Biológicamente, los niños tienen más habilidades en matemáticas y las niñas en lenguaje	% 61,9	23,2	10,2	4,7
7. El aprendizaje está completamente limitado por las capacidades cognitivas que traen los y las estudiantes	% 34,7	32,5	24,5	8,2
8. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes siempre está asociada a una calificación o nota	% 41,2	25,6	17,4	15,8

3.2. Creencias sobre la enseñanza

La Tabla 3 muestra que en esta dimensión hay una consideración mayoritaria de la enseñanza como un espacio abierto al error y a la participación activa de los estudiantes, en el cual el desarrollo de habilidades socioemocionales es compartido con la familia y en el que la experiencia previa de los estudiantes no puede quedar afuera. Esto se relaciona con la visión dinámica sobre el aprendizaje ya observada y en la relevancia que se otorga al aspecto afectivo. Recordamos la metáfora de la esponja del ítem anterior: aunque la mente de los niños presenta una gran disposición al estímulo externo, no se trata de una tabla rasa.

Tabla 3. Creencias sobre la enseñanza

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hay que guiar la enseñanza de los niños según el hemisferio cerebral predominante	% 25,4	25,8	32,1	16,7
2. El aprendizaje efectivo ocurre cuando los y las estudiantes logran reproducir exactamente lo enseñado por el profesor	% 23,4	26,3	31,4	18,9
3. En la enseñanza deben incorporarse las experiencias que los y las estudiantes traen consigo	% 1,1	5,6	33,6	59,7
4. La educación sexual integral debe comenzar en la adolescencia y no en la infancia	% 36,1	27,4	19,4	17,1
5. El profesorado debe permitir el error en sus estudiantes ya que también es parte del aprendizaje	% 0,9	1,8	13,4	84
6. El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes es responsabilidad de la familia y no del rol docente	% 19,6	40,5	32,7	7,1
7. El papel del docente es facilitar la investigación e indagación por parte de los propios estudiantes	% 2,4	11,1	44,5	41,9

Por otro lado, casi la mitad de los futuros docentes considera válida la proposición de adaptar la enseñanza según el hemisferio cerebral predominante (48,8%), lo que confirma la presencia de diferentes neuromitos que, finalmente, tienen implicancias en el proceso educativo.

3.3. Creencias sobre el Sistema Educativo

En esta dimensión es interesante observar dos aspectos: por un lado, la tendencia hacia una concepción de liderazgo distribuido y, por otro, confianza en el rol docente como agente de cambio. Sin embargo, esto último pareciera debilitarse frente a un sistema educativo que se percibe como un obstaculizador para la enseñanza de calidad, como se observa en la Tabla 4:

Tabla 4. Creencias sobre el Sistema Educativo

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Liderazgo en una comunidad educativa depende exclusivamente de quienes tienen cargos o roles directivos				
%	27,6	39,2	22,7	10,5
2. Ser un buen docente depende, en gran medida, de atributos y capacidades personales				
%	3,3	15,6	41,9	39,2
3. Si un profesor/a es efectivo/a en una escuela seguirá siéndolo, aunque se traslade a otra de menores recursos				
%	2,7	9,1	28,7	59,5
4. Un/a docente con altas expectativas de sus estudiantes puede promover mejores resultados de aprendizaje				
%	0,2	7,1	26,9	63,9
5. El sistema educativo chileno no permite hacer clases de buena calidad				
%	12	33,2	40,3	14,5

La gran mayoría (81,1%) está de acuerdo con que ser un buen docente descansa en atributos personales, lo que entra en tensión con la visión de desarrollo profesional que plantea la literatura al respecto. Si estas competencias y habilidades son meramente individuales, entran en conflicto con la noción de que el saber docente es una construcción social, es decir, definidos en acuerdo con otros y que además tiene un sentido compartido (Tardif, 2004) y se diluye la “cultura técnica compartida” de la que habla Lortie (2002). Ejemplo de ello son los mismos estándares sobre preparación de la enseñanza (formación curricular, disciplinaria, didáctica, etc.) y de aprendizaje profesional continuo (conocimiento sobre normativa vigente, actualización de conocimientos, investigación, etc.).

4. Discusión

Como se ha visto, los resultados muestran una variedad de juicios y disposiciones frente a la enseñanza, el aprendizaje y el sistema educativo. Se puede observar que ya desde el ingreso a la formación inicial los estudiantes tienen nociones definidas sobre diferentes aspectos que involucran su profesión, como disposiciones, tareas y contexto.

Al respecto, una limitante de este estudio es que la indagación sobre las creencias de los estudiantes se basa en una lista de afirmaciones con las que están o no de acuerdo, lo que sugiere una ampliación a una investigación cualitativa futura en la que se otorgue mayores oportunidades de expresión (a través de entrevistas o narraciones) a los mismos estudiantes. Sin embargo, en estas respuestas ya es posible advertir relaciones y tensiones entre creencias y cada Dominio de los Estándares.

Por ejemplo, respecto al Dominio A sobre la Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, resaltan las creencias de acuerdo con diferentes neuromitos como los estilos de aprendizaje o las limitaciones del cerebro en el uso de diferentes tareas cognitivas (aunque no en su capacidad), lo que representa un filtro -cuando no una barrera- para el diseño de experiencias de aprendizaje con conocimiento basado en evidencia. Gran parte

de estos neuromitos se basan en interpretación errónea, distorsiones, simplificaciones o generalizaciones excesivas de diversas investigaciones sobre el mismo tema, y han adquirido gran popularidad en profesores de diferentes países, incluido Chile, aun cuando no exista evidencia sobre su validez y eficacia respecto del aprendizaje (Grospietsch & Lins, 2021; Howard-Jones, 2014; Varas-Genestier & Ferreira, 2017).

Por otro lado, si se toma como referencia el Dominio B de Creación de un ambiente propicio al aprendizaje, los futuros profesores manifiestan altos grados de acuerdo con la relevancia del entorno afectivo y la responsabilidad docente en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, lo que es un elemento central en los estándares de organización del ambiente y la promoción del desarrollo personal y social de los alumnos. Al mismo tiempo, más del 60% está de acuerdo con que la educación sexual integral debe comenzar en la infancia, lo que va en sintonía con la propuesta de los estándares y la legislación vigente, aunque aún persiste resistencia a su implementación por algunos sectores políticos conservadores e instituciones escolares (Poblete-Inostroza, 2024).

En cuanto al Dominio C, referido a estrategias de enseñanza y evaluación para el aprendizaje, se observa una valoración del error como parte del proceso educativo y del docente como promotor de la indagación, sin embargo, también se observa un alto porcentaje de acuerdo con otro neuromito, esta vez referido a la estimulación del aprendizaje según el hemisferio cerebral predominante, lo que ha sido refutado en numerosas ocasiones (Howard-Jones, 2014; Tardif et al., 2015). En este punto es interesante indagar en el origen de estas creencias su prevalencia en estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio, lo que no tendría que ver necesariamente con ignorancia, sino con la falta de alfabetización científica en la búsqueda de información relacionada (Varas-Genestier & Ferreira, 2017).

Hay algunos resultados que plantean, si no contradicciones, al menos situaciones dispares: si bien una gran mayoría (sobre 80%) se manifiesta de acuerdo con un aprendizaje activo a partir de la indagación de los estudiantes, con acoger el error como parte de él y con incorporar las propias experiencias en el proceso, un porcentaje significativo (más del 40%) considera que el aprendizaje es efectivo cuando se logra reproducir lo enseñado por el docente. Algo similar ocurre en cuanto a la enseñanza de calidad y las dificultades que plantea el sistema educativo para su realización efectiva. Estas divergencias concuerdan con la posición de Hofer (2002) sobre la poca coherencia o consistencia de estas creencias, a diferencia del conocimiento científico.

Por lo tanto, si la construcción de la identidad profesional intenta responder la pregunta interna de quién soy (o quién quiero ser) y a la externa de qué se espera de mí como docente, la relación entre las creencias preformativas y los estándares se devela en tensión permanente. Como señalan Beijaard et al. (2022) el aprendizaje profesional y la formación identitaria son procesos interrelacionados, “un intento por reconciliar las creencias personales y las demandas contextuales” (p. 5). Así también, el Education Council of New Zealand (2017) declara explícitamente que los estándares implican una revisión crítica a las propias creencias y su poder de impacto en el aprendizaje de sus estudiantes. O como observa Ávalos (2023), la construcción de identidad y el desarrollo profesional adquieren características propias según el ethos y el contexto sociopolítico y cultural del docente.

5. Conclusiones

Los resultados revelan que bastantes principios pedagógicos -y, en consecuencia, futuras prácticas de aula- se fundamentan en conocimientos erróneos o creencias intuitivas y no comprobables. Como señalan Forés et al. (2015), estas creencias no se pueden cambiar sin conocerlas, por lo que debemos sacarlas a la luz “y someterlas a una deliberación racional” (p. 9). La formación inicial debe considerar, entonces, no solo el horizonte que señalan los estándares, sino también los fundamentos experienciales y epistemológicos que el futuro docente trae consigo. Si los saberes del docente son, al mismo tiempo, sociales e individuales, se necesita una articulación entre estas dimensiones. La implementación de estándares pedagógicos demanda de las instituciones formadoras no solo proveer y disponibilizar la información sobre su contenido, sino también instancias de participación y análisis de estos estándares, así como su explicitación en experiencias de práctica.

A partir de lo anterior, se sugiere incorporar y/o fortalecer estrategias y dispositivos de indagación biográfica y narrativa para develar este caudal epistemológico preformativo con que ingresan los estudiantes y, junto a

ello, desarrollar mecanismos de seguimiento a la evolución de estas creencias para observar su cambio o permanencia y así evaluar el real impacto de la formación inicial. Esta propuesta narrativa implica un trabajo reflexivo y sistemático sobre la propia práctica, lo que permitirá articular este conocimiento preformativo con la formación profesional y la experiencia de terreno, fortaleciendo diferentes dimensiones de la identidad profesional como el autoconcepto, la motivación y las propias expectativas.

La mejora en la calidad de la enseñanza implica una transformación concreta y emancipadora de la identidad docente, por lo tanto, la relación con el marco profesional vigente debe considerar estas construcciones y epistemologías. Dada su naturaleza implícita, la modificación de estas creencias es una conquista cultural y cognitiva, no ocurre naturalmente, por lo que la preparación docente debe otorgar las herramientas para que ello ocurra.

Referencias

- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., & Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 27-44.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. University of Melbourne.
- Ávalos, B. (2023). Teacher professional development: Revisiting critical issues. In C. J. Graig, J. Mena, & R. G. Kane (Eds.), *Approaches to teaching and teacher education. Advances in research on teaching*, 43 (pp. 59-71). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. En J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 177-192). Sage.
- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2022). Reframing teacher professional identity and learning. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 2-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). Macmillan.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Políticas de formación inicial y normalización docente: análisis de cuatro propuestas de formación en Chile. *Perspectiva Educativa*, 62(4). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica-CPEIP. (2021). *Estándares para Carreras de Pedagogía*. Ministerio de Educación de Chile.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2008). Reshaping teaching policy, preparation, and practice: Influences of the national board for professional teaching standards. In R. E. Stake, S. Kushner, L. Ingvarson, & J. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards (Advances in Program Evaluation, Vol. 11)* (pp. 25-53). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1474-7863\(07\)11002-4](https://doi.org/10.1016/S1474-7863(07)11002-4)
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Díaz, C., & Solar, M. (2009). El profesor universitario: Construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 208-232.

- Education Council of New Zealand. (2017). *Our code our standards: Code of professional responsibility and standards for the teaching profession*. Education Council of New Zealand. <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Our-Code-Our-Standards-Nga-Tikanga-Mataitika-Nga-Paerewa.pdf>
- Fernández, M. P., & Martínez, J. F. (2024). Evaluación del desempeño y la eficacia docentes: consideraciones conceptuales y metodológicas. In J. Manzi, Y. Sun, & M. R. García (Eds.), *Evaluación docente en el mundo. Experiencias, dilemas y desafíos futuros* (pp. 59-100). Ediciones UC.
- Forés, A., Gamo, J., Guillén, J., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F., & Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma editorial.
- Getenet, S., Adeniji, S., & Fanshawe, M. (2024). Relationship between pre-service teachers' early mathematics experiences and their current self-perception on Mathematics. In J. Višňovská, E. Ross, & S. Getenet (Eds.), *Surfing the waves of mathematics education. Proceedings of the 46th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 239–246). MERGA.
- Grospietsch, F., & Lins, I. (2021). Review on the prevalence and persistence of neuromyths in Education – Where we stand and what is still needed. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.665752>
- Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy, *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381. <https://doi.org/10.1080/02619760701664151>
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2007). *Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: La experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Ingvarson, L. (2019). Teaching standards and the promotion of quality teaching. *European Journal of Education*, 54(293), 1-19. DOI:10.1111/ejed.12353
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In C. J. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 273–291). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022017>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. In P. Schultz, & J. Hong (Eds.) *Research on teacher identity. Mapping challenges and innovations* (pp. 229-242). Springer.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mansour, N. (2011). Modeling the sociocultural contexts of science education: The teachers' perspective. *Research in Science Education*, 43(1), 347-369. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9269-7>
- Maturana, D., Castillo, E., Saba, F., Cisternas, O., & Matus, J. (2023). *La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile*. Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile.

- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teacher. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS. (2016). *What teachers should know and be able to do*. U. S. Department of Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación [Content validity evidences: Theoretical advances and estimation methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- 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. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>
- Poblete-Inostroza, R. N. (2024). Comprehensive sexual education in Chile: Barriers and opportunities to implement educational programmes. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 43-63. <https://doi.org/10.17583/qre.12524>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Rivero, M., & Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente?: Análisis de los nuevos estándares de la profesión docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247-52.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C., & Donoso, F. (2023). La evaluación nacional diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la Educación*, 59, 268-298. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1410>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Soares, I. F., & Bejarano, N. R. (2009). Crenças dos professores e formação docente. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 13(14). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i14.3024>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, E., Doudin, P. A., & Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 50-59. <https://doi.org/10.1111/mbe.12070>
- Tiana, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In A. Marchesi, J. Tedesco, & C. Coll (coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 113-123). OEI/Fundación Santillana.
- UNESCO/OREALC. (2016). Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 204-217. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57607>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Varas-Genestier, P., & Ferreira, R. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 341-360.
- Verdugo, A. (2021). Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43), 95-112.
- Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133-155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-131.
Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>

Woolfolk, A., Davis, H., & Pape, S. (2012). Teacher knowledge and beliefs. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715- 737). Routledge.