

ARTÍCULO ORIGINAL

# Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

**Alfonso Cid Sabucedo**

*acid@uvigo.es*

Universidad de Vigo

**José A. Sarmiento Campos**

*sarmiento@uvigo.es*

Universidad de Vigo

**Adolfo Pérez Abellás**

*apabellas@uvigo.es*

Universidad de Vigo

**RESUMEN:** En este estudio presentamos los resultados preliminares de una investigación, siguiendo la metodología comparativa, realizada a través de la técnica de grupos similares e independientes, referida a las concepciones que sobre la enseñanza ponen de manifiesto, por una parte, un grupo de alumnos que realizaron el “Curso de Aptitud Pedagógica” (CAP) en el año 2009 y, por otra, otro grupo que ha realizado el “Máster de Educación Secundaria” en el año 2010 en la Universidad de Vigo. En ambos cursos, el “practicum” es un componente relevante. El objetivo del estudio consiste en averiguar si existe variación en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes en función del curso seguido. Para ello utilizamos el *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) desarrollado por Prosser y Tringwell (1999). Los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas. Estos resultados no resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que lo único que ha cambiado es el nombre (CAP por Máster) manteniéndose inalteradas las demás variables. Esto vendría a confirmar, una vez más, la paradoja puesta de manifiesto por Giuseppe Tomasil, príncipe de Lampedusa, en la obra *Il Gatopardo* que hace referencia al hecho de “cambiar todo para que nada cambie”.

**PALABRAS CLAVE:** Profesorado de Secundaria, CAP, Máster de Educación Secundaria, Concepciones sobre la Enseñanza, Metodología Comparativa, *Approaching to Teaching Inventory*

## CAP and Master of Secondary Education students` conceptions of teaching within the University of Vigo

**ABSTRACT:** In this study we present the preliminary results of an investigation, following the comparative methodology, carried out through the technique of similar independent groups, referred to the conceptions that are highlighted about teaching by, on the one hand, a group of pupils that took the “Course on Pedagogic Aptitude” (CAP) in 2009 and, on the other hand, another group that took the “Master on Secondary Teaching” in 2010 at the University of Vigo. In both courses, the “practicum” is a relevant component. The aim of the study consists of guessing if there is any variation in the conceptions the students have depending on the course they took. For this objective we use the *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) developed by Prosser and Tringwell (1999). The results highlight that there is no meaningful difference. These results are not surprising if we take into consideration that the only change that took place, is the change of name (CAP by Master), keeping the variables the same. This

would be to confirm, once and again, the paradox shown by Giuseppe Tomasil, prince of Lampedusa, in his work *Il Gattopardo* that makes reference to the fact of “changing everything so that nothing changes”

**KEY WORDS:** Secondary Education Teachers, CPA, “Master on Secondary Teaching”, Teaching Based Conceptions, Comparative Methodology, Approaching to Teaching Inventory

Fecha de recepción 16/06/2011 · Fecha de aceptación 21/03/2012

Dirección de contacto:

Alfonso Cid Sabucedo

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Universitario As

Lagoas, s/n

Universidade de Vigo

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa (OCDE, 1991) la preocupación por la calidad de la educación figura entre las prioridades supremas de todos los países pertenecientes a esta organización. Esta preocupación por la calidad de la enseñanza concierne tanto a los gobiernos como a los profesionales y a los beneficiarios de la educación. Todo indica que esta tensión se mantendrá en los próximos años.

La mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta la particular organización de los estudios en cada momento e institución; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y motivación del alumnado. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado. Es decir, la calidad estará directamente relacionada con la competencia y dedicación de los profesores. Así, se pone de manifiesto en el Informe PISA (2006), principal obra de referencia sobre calidad de la enseñanza en el mundo. Por su parte el Informe McKinsey (2007), al comentar los resultados del Informe PISA de 2006, concluye que uno de los rasgos comunes a los países que encabezan la tabla PISA es la “calidad” de su profesorado. Afirmación compartida a nivel mundial y que recoge *The Economist* (2007) al indicar que “la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores”.

Por otra parte, como nos indica Pérez Gómez (2010:19), “existe una gran insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y

curriculares de formación de docentes que ha provocado una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional”.

Por lo que respecta a nuestro país, la formación del profesorado de Educación Secundaria viene arrastrando deficiencias estructurales y organizativas desde los primeros pasos dados, a principios de la década de 1970, con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas.

Esta situación se está modificando como consecuencia del denominado proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (más conocido como proceso de Bolonia). En su aplicación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableció una formación inicial del profesorado más alineada con las prácticas y tendencias de los países de la Unión Europea. Esta Ley configura la profesión de Profesor de Secundaria como profesión regulada para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión, además del título de Grado, del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En desarrollo de estos aspectos de la LOE se promulga la Orden ECI/38587, de 27 de diciembre (B.O.E., de 29 de diciembre) que establece los requisitos de verificación del citado Máster. Estos consisten en 52 créditos ECTS distribuidos en tres módulos con sus correspondientes competencias:

- \* El módulo genérico con 12 créditos.
- \* El módulo específico con 24 créditos.
- \* El Prácticum con 16 créditos.

Por tanto, ante este cambio en la formación del profesorado de Educación Secundaria, nuestro propósito consiste comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el “modelo” formativo seguido: CAP o Máster de Educación Secundaria, es decir, averiguar si existe variación en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes que

realizaron el Curso de Aptitud Pedagógica y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. Con ello podremos contribuir a conocer si el actual *diseño y desarrollo* del Máster de Secundaria es adecuado para cambiar las concepciones subyacentes de los futuros Profesores de Secundaria en pos de “mejorar” la “calidad de la enseñanza” o si, por el contrario, es necesario introducir modificaciones en su diseño y desarrollo.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. La formación inicial del profesorado de Secundaria en la Universidad de Vigo

#### 2.1.1. El Curso de Aptitud Pedagógica de la Universidad de Vigo

La Ley 11/1989 sobre Ordenación del Sistema Universitario de Galicia, crea, por segregación de la Universidad de Santiago, las Universidades de Vigo y A Coruña. No obstante, será en el curso 2003-2004 cuando la de Vigo reciba autorización, con carácter provisional, para la impartir las enseñanzas conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Desde esta fecha, hasta el curso 2009-2010, se estructuran las enseñanzas con una carga lectiva de 150 horas teórico-prácticas que se desarrolla a través de los siguientes bloques de contenido:

1. BLOQUE COMÚN, de marcado carácter psico-socio-pedagógico, con una carga lectiva de 60 horas.
2. BLOQUE ESPECÍFICO, directamente relacionado con la titulación de origen o, en su defecto, con el área de conocimiento más afín, con una carga lectiva de 40 horas.
3. PRÁCTICUM, dedicado específicamente a las prácticas en centros de Secundaria, con una carga lectiva de 50 horas.

A su vez, estas enseñanzas presentan las siguientes modalidades organizativas:

- 1ª. MODALIDAD ORDINARIA, con clases presenciales de lunes a jueves, en horario de tarde de 18 a 20 horas.
- 2ª. MODALIDAD SEMIPRESENCIAL, con clases presenciales los viernes, en horario de 16,30 a 21 horas. Esta modalidad está destinada exclusivamente a aquellas

personas que por motivos de trabajo, no puedan acceder a la modalidad ordinaria.

- 3ª. MODALIDAD INTENSIVA, destinada a los alumnos titulados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con fechas y horario que se van a determinar.

#### 2.1.2. El Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

En el curso 2009-2010 se pone en marcha este nuevo título adscribiéndolo a tres centros: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense y Facultad de Biología de Vigo. Es importante destacar que este Máster a pesar de ser una competencia del Vicerrectorado de Organización Académica, Profesorado y Titulaciones, en la realidad, es responsabilidad de la Vicerrectora del Campus de Pontevedra.

El Máster consta de 60 créditos ECTS estructurados de la siguiente forma:

\* Formación genérica, con 16 créditos ECTS: “Aspectos psico-socio-pedagógicos para la formación inicial del profesorado de Secundaria”:

- Orientación y función tutorial: 3,5 créditos.
- Desarrollo psicológico y del aprendizaje en la Enseñanza Secundaria: 4,5 créditos.
- Diseño curricular y organización de centros educativos: 4,5 créditos.
- Sistema educativo y educación en valores: 3,5 créditos.

\* Formación específica, con 26 créditos ECTS: “Formación en Didácticas Específicas”:

- Complementos para la formación: 8 créditos.
- Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes: 12 créditos.
- Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: 6 créditos.

\* Prácticum, con 18 créditos ECTS, distribuidos en dos asignaturas:

- Prácticas externas, con 12 créditos, lo que significa, al aplicar un 35% de presencialidad, 105 horas presenciales. Éstas se materializan en 3,5 horas diarias de lunes a viernes durante seis semanas.
- Trabajo fin de Máster, con 6 créditos.

## 2.2. El pensamiento del profesor: enfoques y concepciones sobre la enseñanza

Desde mediados de los años setenta de la anterior centuria, y especialmente a partir del artículo "*Teachers' Thought Processes*" de Clark y Peterson (1986) el paradigma del "pensamiento del profesor" ha experimentado un extraordinario desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria y en su disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004, en Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006:105).

El desarrollo de este paradigma ha venido acompañado de un incremento de su complejidad, de forma que se presenta bastante confuso e intrincado, derivado fundamentalmente de su diversidad conceptual: constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, ideas o teorías implícitas, enfoques, perspectivas, dilemas, conocimiento práctico, etc. Esta situación de cierta complejidad y confusión conceptual en buena medida persiste actualmente (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006; Prieto Navarro, 2007). De estos términos, para nuestro estudio, seleccionamos los conceptos de "enfoques" y "concepciones" sobre la enseñanza, debido a la relación existente entre concepciones, enfoques y docencia (Trigwell y Prosser, 1996), en el sentido que le han dado Kember (1997), Prosser, Trigwell y Taylor (1994) Prosser y Trigwell (1999), Vermunt y Verloop (1999), Kember y Kwan (2000) y Ramsden (2003) a los conceptos de "enfoque" y "concepción". Así, entendemos por:

- \* "Enfoques" sobre la enseñanza, el cómo se enseña.
- \* "Concepciones" sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza.

De los trabajos citados, en líneas generales, sus resultados se pueden agrupar en dos categorías amplias:

- 1ª. El enfoque y concepción de la enseñanza "centrada en el profesor". Este enfoque se caracteriza por la "transmisión" de información por parte del profesor y por la "adquisición/recepción" del mismo por parte de los alumnos. Este enfoque produce un "aprendizaje superficial" (de baja calidad) y reproductor de contenidos (Biggs, 1978; Entwisle y Ramsden, 1983). En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida.
- 2ª. El enfoque y concepción de la enseñanza "centrada en el estudiante". Este enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. Este enfoque produce un "aprendizaje profundo", y para ello la planificación parte de las necesidades de los estudiantes (Biggs, 2003). En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999).

Por nuestra parte, de acuerdo con el propósito de la presente investigación, asumimos:

- 1º. Conceptualmente, de acuerdo con las aportaciones de Sinatra y Dole (1998), Charlier (1998) y Lafortune y Fennema (2003), entendemos por:
  - "Enfoques" sobre la enseñanza, el cómo se enseña.
  - "Concepciones" sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza por el docente.
- 2º. Metodológicamente, el "cuestionario" como instrumento adecuado para poder conocer las "concepciones" del profesorado (Grow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; Kember, 1997; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Betoret y otros, 2006).

La importancia que para nosotros tienen los estudios “sobre el pensamiento del profesor” en el presente trabajo, se encuentra en que la literatura pone de manifiesto cómo las “creencias” y “concepciones” influyen en la práctica docente (Pajares, 1992; Richardson, 1994). Es decir, las “concepciones” y “creencias” que los profesores tenemos actúan a menudo como “filtros” sobre los conocimientos que poseemos de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje (Hativa y Goodyear, 2001; Feixas, 2010). Además, tienen entre otras funciones, la de orientar nuestras conductas, es decir, nuestro comportamiento como docentes. También, la literatura nos pone de manifiesto cómo las “creencias” y “concepciones” son difíciles de modificar porque son adquiridas, en buena parte, en el propio conocimiento práctico, basado en nuestra propia experiencia (Lortie, 1975). Finalmente, la literatura también nos indica que sólo a través del cambio de las representaciones personales (en nuestro caso “creencias” y “concepciones”) acaba lográndose un cambio estable de las prácticas docentes (Marentic-Pozarnick, 1998; Lotter, Harwood y Bonner, 2007).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño de investigación

Elegimos para la realización de este estudio el tipo de investigación denominada comparativa de grupos similares e independientes (Cañs, 1997), por considerar que es el adecuado con el propósito puesto de manifiesto. Esa decir, para comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el “modelo” formativo seguido: CAP o Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. Asimismo, elegimos un diseño cuantitativo no experimental (Creswell, 2003) a través de la técnica del cuestionario (Denzin, 1978).

Consecuentemente, orientados por el objetivo general nos planteamos, entre otras, las siguientes cuestiones, preguntas de investigación:

a) **Identificar** las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

b) **Comparar** las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que

realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

c) **Constatar** la existencia de diferencias, y si éstas son significativas, en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

d) Tratar de **explicar** los resultados obtenidos.

#### 3.2. Variables

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y, a efectos metodológicos, hemos establecido dos tipos de variables.

##### 3.2.1. Variables de clasificación

Las variables que vamos a utilizar en este estudio hacen referencia al grupo 1 (alumnos que realizaron el CAP) y al grupo 2 (alumnos que realizaron el Máster de Secundaria).

##### 3.2.2. Variables referentes a las concepciones sobre la enseñanza

Como variables independientes vamos a considerar las dos escalas y las dos subescalas de que consta cada una. Total seis variables:

1. Concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E).

- Transmisión de información/Intención (TI/I)
- Enfoque centrado en el profesor/Estrategia (CEP/E)

2. Concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E).

- Cambio conceptual/Intención (CC/I)
- Enfoque centrado en el estudiante/Estrategia (ECE/E)

#### 3.3. Población, muestra y muestreo

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, está constituida por el total de los estudiantes que realizaron el CAP en la Universidad de Vigo durante el curso 2007-2008,

678 estudiantes, y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria durante el curso 2008-2009, 230 estudiantes.

La muestra está constituida por dos grupos similares (Caïs, 1997), e independientes, obtenida de forma aleatoria simple por grupos-clase de estudiantes que realizaban el CAP o el Máster de Educación Secundaria. La muestra, inicialmente, se fijó en el 20% (ver Tabla 1).

\* Grupo 1: Estudiantes que realizaron el CAP (año 2008): 143, el 21% de los matriculados en la Universidad de Vigo (678).

\* Grupo 2: Estudiantes que realizaron el Máster de Secundaria (año 2009): 48, el 20,9% de los estudiantes matriculados en la Universidad de Vigo (260).

Población		Muestra teórica	%	Muestra real	%	Error muestral	% de respuestas
CAP	678	136	20	143	21,1	7,29	105,1
MÁSTER E.S.	230	46	20	48	20,9	12,6	104,3
<b>TOTAL</b>	<b>938</b>	<b>188</b>	<b>20</b>	<b>191</b>	<b>20,4</b>	<b>6,33</b>	<b>101,6</b>

Tabla 1. Composición de la muestra

Para un nivel de confianza del 95,5 (2 sigmas) y para  $p=q$ , el error muestral es de  $\pm 7,29$  para la primera muestra, de 12,6 para la segunda y de 6,33 para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

En un mayor nivel de desagregación, la muestra presenta las características siguientes:

### 1º. En cuanto al ámbito:

Como podemos observar en la Tabla 2 la muestra se agrupa en seis categorías, las utilizadas para conformar los grupos teóricos. Solamente en lo que respecta al CAP no existe ningún caso en la categoría de “orientación” por no existir esta especialidad en dicho curso.

Ámbito		Población	Muestra teórica	Muestra real	% de la población	% de la muestra
Ciencias Experimentales, Matemáticas, Tecnología, Educación Física	CAP	164	33	32	19,5	96,7
	MÁSTER E.S.	84	17	19	20,2	111,7
Ciencias Sociales y Humanidades	CAP	267	53	54	20,2	101,9
	MÁSTER E.S.	35	7	8	22,6	114,3
Formación Profesional	CAP	43	9	9	20,9	100
	MÁSTER E.S.	14	3	2	14,3	66,6
Filologías	CAP	155	31	35	22,6	112,9
	MÁSTER E.S.	83	17	18	21,7	105,9
Artes	CAP	49	10	13	26,5	130
	MÁSTER E.S.	8	2	2	25	100
Orientación	CAP	-	0	0	-	-
	MÁSTER E.S.	6	1	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>CAP</b>	<b>678</b>	<b>136</b>	<b>143</b>	<b>21,1</b>	<b>105,1</b>
	<b>MÁSTER E.S.</b>	<b>230</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>18,5</b>	<b>104,3</b>

Tabla 2. Composición de la muestra según los ámbitos

## 2º. En cuanto al sexo y edad:

En cuanto a la distribución de la muestra por sexo y edad (Tabla 3) la composición de ambos

grupos es bastante similar. Observamos, en cuanto a la edad, un ligero aumento en el porcentaje de los alumnos del Máster de Educación Secundaria mayores de 25 años.

	Sexo				Edad			
	V	%	H	%	20-25	%	>25	%
<b>CAP</b>	48	34,6	95	64,4	65	45,5	78	54,5
<b>MÁSTER E.S.</b>	17	35,4	31	64,6	15	31,3	33	<b>68,7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>34</b>	<b>126</b>	<b>66</b>	<b>80</b>	<b>41,9</b>	<b>111</b>	<b>58,1</b>

Tabla 3. Composición de la muestra según sexo y edad

Por todo ello, consideramos que la muestra reúne los requisitos de suficiencia (Kerlinger, 1986; Kraemer y Thillman, 1987) y representatividad (Fox, 1981).

### 3.4. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido el *Approaches to Teaching Inventory (ATI)* desarrollado por Prosser y Trigwell (1999), Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI), y que ha sido traducido para este trabajo (Anexo 1). Está diseñado para explorar la forma en que los profesores enseñan en un contexto específico o en una asignatura. El ATI consta de 16 ítems estructurado en dos escalas de 8 ítems cada una a su vez, cada escala contiene dos subescalas, una de intención y otra de estrategia con 4 ítems cada una:

1ª Escala: “Concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor”. Esta concepción/enfoque se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” de la misma por parte de los alumnos. En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida. (CETI/E).

1.1. Subescala “Transmisión de información/Intención” (TI/I).

1.2. Subescala “Enfoque centrado en el profesor/Estrategia” (ECP/E).

2ª Escala: “Concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el

estudiante”. Esta concepción/enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999). (CECC/E).

2.1. Subescala “Cambio conceptual/Intención”(CC/I).

2.2. Subescala “Enfoque centrado en el estudiante/Estrategia” (ECE/E).

En cuanto a las características técnicas del instrumento, validez y fiabilidad (Prosser y Trigwell, 2006), son las siguientes.

En cuanto a la validez, los 16 ítems han sido sometidos al análisis factorial de los componentes principales exploratorio (Prosser y Trigwell, 1999) y confirmatorio (Prosser y Trigwell, 2006), por el método de rotación varimax, obteniéndose dos factores. Uno referido a la transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E) y, el otro referido al cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E). Ambos factores explican el 64,1% de la varianza.

Por lo que se refiere a la fiabilidad, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, puede considerarse aceptable (Kember, Biggs, y Leung, 2004) (ver Tabla 4).

Escalas y subescalas	$\alpha$ de Cronbach
<b>1.- CETI/E</b>	<b>.66</b>
<b>1.1.- TI/I</b>	.54
<b>1.2.- CEP/E</b>	.40
<b>2.- CECC/E</b>	<b>.74</b>
<b>2.1.- CC/I</b>	.59
<b>2.2.- ECE/E</b>	.61

Tabla 4. Fiabilidad del ATI

### 3.5. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en dos momentos distintos, una vez que los estudiantes terminaron el curso del CAP o del Máster de Educación Secundaria. Así los datos referidos a los Estudiantes del CAP se obtuvieron

en la segunda quincena de junio de 2009. Y los pertenecientes a los estudiantes del Máster de Educación Secundaria en la segunda quincena de junio de 2010.

### 3.6. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados, los datos fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v19.0 para Windows, obteniéndose, entre otros, los resultados que seguidamente presentamos y que responden a las tres primeras preguntas de investigación.

#### 3.6.1. Respecto a la identificación de las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

	CAP			MÁSTER		
	Media	Desviación típica	N total	Media	Desviación típica	N total
<b>1.- CETI/E</b>	23,61	4,44	143	22,27	3,91	48
<b>1.1.- TI/I</b>	12,47	2,69	143	11,71	2,60	48
<b>1.2.- ECP/E</b>	11,07	2,70	143	10,53	2,23	48
<b>2.- CECC/E</b>	25,95	4,54	143	25,70	4,54	48
<b>2.1.- CC/I</b>	13,80	2,62	143	13,16	2,49	48
<b>2.2.- ECE/E</b>	12,11	3,07	143	12,52	3,08	48

Tabla 5. Identificación de las concepciones sobre la enseñanza

Como podemos observar en la tabla anterior las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster muestran grandes similitudes en las seis variables. Estas similitudes abarcan tanto a las puntuaciones medias como a las puntuaciones típicas. Así, los valores obtenidos en las puntuaciones medias por los alumnos que realizaron el CAP oscilan desde la puntuación más baja de 11,07, perteneciente a la subescala de “enfoque centrado en el profesor/estrategia, a la más alta de 25,95, perteneciente a la escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. Por lo que respecta a las puntuaciones típicas, para estos mismos estudiantes oscilan desde la más baja 2,62, perteneciente a la subescala “cambio conceptual/intención”, a la más alta de 4,54, perteneciente a escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. En cuanto a los valores obtenidos por los estudiantes que realizaron el

Máster de Educación Secundaria, referidas a las puntuaciones medias nos encontramos que oscilan desde la puntuación más baja de 10,53, perteneciente a la subescala de “enfoque centrado en el profesor/estrategia”, a la más alta de 25,70, perteneciente a la escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. En cuanto a sus puntuaciones típicas oscilan desde la más baja 2,23, perteneciente a la subescala “enfoque centrado en el profesor/estrategia”, a la más alta de 4,54, perteneciente a escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. También podemos observar que las puntuaciones medias, tanto las más bajas como las más altas, coinciden en las mismas variables en los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria, eso sí con pequeñas diferencias. Situación parecida se produce respecto a las desviaciones típicas, ya que

sólo coinciden en una variable, la referida a la puntuación más alta (ver Tabla 6).

	CAP		MÁSTER	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>1.2.- ECP/E</b>	11,07		10,53	2,23
<b>2.- CECC/E</b>	25,95	4,54	25,70	4,54
<b>2.1.- CCI</b>		2,62		

Tabla 6. Similitudes en las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas

Finalmente, podemos destacar que en ambos grupos de estudiantes, CAP y Máster, destaca, por una parte, el haber obtenido las puntuaciones más altas en la concepción de la enseñanza entendida como cambio conceptual/centrada en el estudiante. Y, por otra, el haber obtenido las puntuaciones más bajas el enfoque centrado en el profesor. Es decir, predomina la concepción/enfoque sobre la

enseñanza, entendida como una manera de facilitar el aprendizaje.

### 3.6.2. Respecto a la comparación de las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

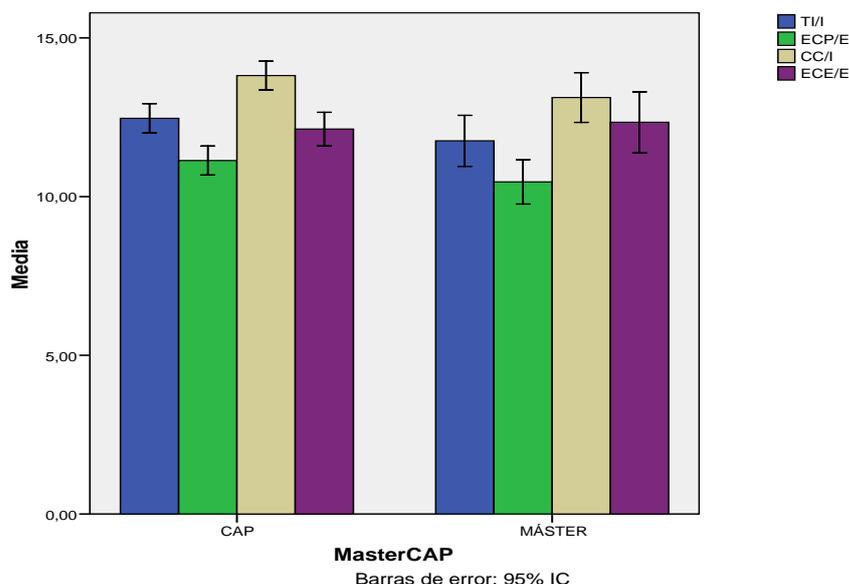


Gráfico 1. Comparación de las concepciones sobre la enseñanza

En el anterior diagrama de barras (Gráfico 1) aparecen reflejados los valores medios de cada una de las variables estudiadas, tanto los correspondientes al Máster, como los obtenidos del alumnado que cursó el CAP. Además, junto con las medias aparecen los intervalos de error asociados a las mismas que, como se puede comprobar, siempre presentan puntos de

solapamiento, es decir, los intervalos de error del Máster y del CAP, correspondientes a cada una de las cuatro variables consideradas, presentan zonas que toman idénticos valores, lo que nos lleva a concluir que no existen diferencias significativas en las medias obtenidas por ambos grupos de estudiantes.

Por otro lado, se constata la similitud entre los perfiles de los dos grupos dibujados por los valores medios obtenidos en las cuatro variables.

**3.6.3. Respecto a la constatación de la existencia de diferencias, y de si estas son significativas, en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo**

Para responder a esta pregunta, en primer lugar, dado que tenemos dos grupos comprobaremos, asumiendo el criterio de su variabilidad, si los datos obtenidos pertenecen a la misma población. A esta cuestión tratamos de dar respuesta a través del estadístico de Levene (F) (Tabla 2). En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en las concepciones sobre la enseñanza entre los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster. Cuestión que tratamos de responder a través de la “t” de Student (Tabla 3).

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, a la procedencia o no de la misma población, a su homogeneidad, tenemos:

	Estadístico de Levene	Significación
1.- CETI/E	1,520	,219
2.- CECC/E	0,033	,857

Tabla 7. Prueba de homogeneidad de las varianzas

Los datos de la tabla anterior nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que podemos suponer que ambos grupos de estudiantes (CAP y Máster) proceden de la misma población respecto a las dos escalas que componen el Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI): la “concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E)” y la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E)”, por no existir diferencias significativas en las varianzas.

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas, tenemos:

	“t” de Student	Significación
1.- CETI/E	1,792	,075
1.1.- TI/I	1,652	,100
1.2.- CEP/E	1,234	,219
2.- CECC/E	,318	,751
2.1.- CC/I	1,444	,150
2.2.- ECE/E	,573	,769

Tabla 8. Prueba T para muestras independientes

Los datos de la tabla anterior nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que no existen diferencias significativas en ninguna de las seis variables que componen el Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI). Es decir, que el haber realizado el CAP o el Máster no influye en las concepciones sobre la enseñanza.

### 3.7. A qué se pueden deber estos resultados

Si bien la similitud de resultados se puede deber a múltiples factores, vamos hacer referencia a aquellos que, consideramos, son constatables.

#### 3.7.1. Consideraciones de carácter general

En primer lugar, es necesario destacar que no existen programas, en el caso del CAP, o guías didácticas, en el caso del Máster Educación Secundaria. Esto implica que cada uno de los profesores que han participado en ambos cursos, excepto en lo referente a los módulos horarios, seleccionó los contenidos, la metodología y evaluación que consideró oportunos.

En segundo lugar, como consecuencia de la aplicación del artículo 4, párrafo 2º, de la Comunicación de 30 de junio de 2009 de la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación referida a la formación pedagógica y didáctica que han de poseer los aspirantes al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas, se rebaja la presencialidad del 80%, establecida en la ECI/3858/2007, al 65% de los créditos totales para el curso 2009-2010 del Máster. En aplicación de la Comunicación anterior, será en el módulo genérico sobre el que recaiga el mayor ajuste y, por tanto, **pierda la mayor parte de la presencialidad**. Consecuentemente, se desarrolla fundamentalmente a través de la modalidad no presencial. Es decir, su desarrollo se realizó mediante **tres** clases presenciales y **trece** “tutorías

*de despacho*". Las consultas realizadas por los estudiantes a estas "tutorías" fueron prácticamente inexistentes.

En tercer lugar, el profesorado de la Universidad de Vigo que ha participado en el Máster de Secundaria, en buena parte está conformado por profesores invitados, becarios, ayudantes y asociados. Además, es necesario destacar que al profesorado del Máster de Educación Secundaria no se le exige, como se hacía en el CAP, el ser propuesto por el Departamento respectivo. Con ello, se aumenta la discrecionalidad de la elección del profesorado por parte de los responsables de la Coordinación del Máster. Esto confirma el "mal endémico" en la formación del profesorado puesto de manifiesto por Zeichner (1992), en el sentido de la escasa probabilidad que tendrá un estudiante, en nuestro caso del Máster de Educación Secundaria, de tener como docentes y supervisores a los profesores más prestigiosos de la Universidad.

#### 4. DISCUSIÓN

Siendo el propósito de este trabajo el comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el "modelo" formativo seguido, CAP o Máster de Educación Secundaria, es decir, averiguar si existe variación en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el Curso de Aptitud Pedagógica y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo, planteamos una investigación comparativa de grupos similares e independientes. A ambos grupos le aplicamos el *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) con el objetivo de conocer sus "concepciones" sobre la enseñanza y, puesto que se trataba de grupos similares, las diferencias, en caso de existir, en las concepciones sobre la enseñanza se deberían al modelo formativo seguido.

Sin embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que ambos grupos no muestran diferencias significativas. Consecuentemente, el modelo formativo seguido, CAP o Máster de Secundaria, no ejerce ningún tipo de influencia diferencial en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes candidatos a profesores de Secundaria.

En principio, estos resultados nos sorprenden si tenemos en cuenta que debido a la insatisfacción

con los modelos formativos convencionales de formación del profesorado (Pérez Gómez, 2010), entre los que se encuentra el CAP, se produce un cambio a nuevos modelos, en nuestro caso el Máster de Secundaria. Cambios en pos de conseguir la tan ansiada "calidad" de la educación, para lo cual el profesorado será pieza clave.

En respuesta al cuarto objetivo planteado, el de "tratar de explicar los resultados obtenidos", tal vez no resultarían tan sorprendentes si tenemos en cuenta algunas circunstancias en la puesta en marcha del "nuevo" modelo que pueden explicar la situación:

1. Poco compromiso institucional en la puesta en marcha del Máster de Educación Secundaria, que se manifiesta en:

a. Que la competencia real sobre el Máster de Secundaria reside en el Vicerrectorado del Campus de Pontevedra en lugar del Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado.

b. El hecho de que la docencia del Máster de Educación Secundaria no se asigne a los Departamentos Universitarios. De las 45 Universidades que imparten dicho Máster, posiblemente sólo en la Universidad de Vigo se da tal circunstancia. Consiguientemente, el modelo seguido para su implementación, es el que se seguía en el antiguo CAP. Es decir, el profesorado que imparte docencia en el Máster no tiene ningún vínculo contractual con la Universidad de Vigo y se le retribuye por hora de clase impartida, y su elección, en buena medida, es discrecional por parte de la coordinadora.

c. El hecho de que las comisiones evaluadoras del Trabajo Fin de Máster estén compuestas, en buena parte, por profesorado ajeno a la Universidad. Acaso, ¿no cuenta la Universidad de Vigo con suficiente profesorado cualificado para presidir las mencionadas comisiones?

2. Escaso rigor en su puesta en marcha que se manifiesta en:

- a. La inexistencia de las guías didácticas.
- b. Tipo de profesorado implicado.

3. La sencillez, limitación y errores de la "guía do prácticum"

4. Deficiencias en su organización, coordinación y desarrollo, lo que ha provocado en los estudiantes “frustración”, “críticas”, “quejas” y “reclamaciones”. Aspectos que cobran mayor importancia al tener en cuenta que, normalmente, a los estudiantes lo que le interesa es conseguir el “título” para poder presentarse a las oposiciones y no tener que manifestar “quejas” o “reclamaciones” que pueden tener sus consecuencias... en sus propias palabras “queremos el título y pasar de estos rollos”.

Estas circunstancias nos pueden hacer pensar que en la puesta en marcha del nuevo modelo formativo del Máster de Secundaria, lo único que ha cambiado es el nombre manteniéndose inalterables las demás variables. Esto vendría a confirmar, una vez más, la paradoja puesta de manifiesto por Giuseppe Tomasil, príncipe de Lampedusa, en la obra *Il Gatopardo* que hace referencia al hecho de “cambiar todo para que nada cambie”. O, formulado en términos un poco más académicos, parece que se han dado todos los pasos para convertir el Máster de Educación Secundaria en una “maría” que cualquiera puede organizar, coordinar e impartir y que todos tienen el derecho a aprobar.

No obstante, si ésta es la situación actual, de cara al futuro de nuevo recurrimos al Informe McKinsey (2010), en su doble vertiente, de una mayor preocupación por la “formación práctica” de los futuros profesores, por ser uno de los rasgos que caracterizan a los países con éxito en sus sistemas escolares, y de revisar la situación, intervenir, cuando las cosas van mal. Consideramos que este es el momento oportuno para realizar tales actuaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (trad.). En M. C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp. 444-531). Vol. III. Madrid, Paidós-MEC.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Guía do prácticum (curso 2009/2010). Mestrado de Educación Secundaria Obligatoria, Bacherelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas. Universidade de Vigo. Documento policopiado.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2001). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jiménez Llanos, B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 59-74.
- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3ª ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kraemer, H. y Thiemann, S. (1987). *How Many Subjects? Statistical Power Analysis in Research*. California: Sage Publications.
- Lafortune, L. y Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques.

- En L. Lafortune, C. Deaudelin, M.-A. Doudin y D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ley 11/1989, de 20 de Julio, de Ordenación del Sistema universitario de Galicia. D.O.G. de 27 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E., de 4 de mayo de 2006.
- Lotter, C., Harwood, W. y Bonner, J. (2007). The Influence of Core Teaching Conceptions on Teachers' Use of Inquiry Teaching Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (9), 1.318-1.347.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marentic-Pozarnik, B. (1998). From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, XXIII (3), 331-338.
- McKinsey & Co (2010). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, en [http://www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx) (consultado el 20 de noviembre de 2010).
- MEMORIA PARA LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DEL TÍTULO: "MÁSTER UNIVERSITARIO PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS POR LA UNIVERSIDAD DE VIGO"
- En:  
[http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS\\_DEF\\_POSGRAO/Master\\_profesorado.pdf](http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEF_POSGRAO/Master_profesorado.pdf) (recuperado el 30/04/2010).
- PISA (2006). Science Competencies for Tomorrow's World presents the results from the most recent PISA survey, which focused on science and also assessed mathematics and reading.
- En:  
[http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html) (recuperado el 25 de enero de 2010).
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. B.O.E., de 29 de diciembre de 2007.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British journal of educational psychology*, 76 (2), 405-419.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science teaching and learning. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2ª ed.). London: Routledge.
- Richardson, V. (1994). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillian Library Reference.
- Resolución do 24 de junio de 2010 de delegación de competencias. D.O.G., de 30 de junio.
- Sinatra, G. M. y Dole, J. A. (1998). Case studies in conceptual change: A social psychological perspective. En B. Guzzetti y C. Hynd (Eds.), *Perspectives on conceptual change. Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world* (pp. 39-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- The Economist (2007). How to be top What works in education: the lessons according to McKinsey. Oct 18<sup>th</sup> en <http://www.economist.com/node/9989914> (recuperado el 10 de mayo de 2011).
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.

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

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

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

Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307

**ANEXO I**  
**CUESTIONARIO SOBRE CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA**

Este cuestionario está diseñado para explorar la forma en que los profesores enseñan en un contexto específico o en una asignatura. Esto puede significar que sus respuestas a estas preguntas puedan ser diferentes a las respuestas que usted daría en la enseñanza de otras asignaturas o en otros contextos.

**Sírvase escribir aquí el contexto en el que se va a llevar a cabo su docencia:**

Titulación:

Especialidad:

Asignatura:

Destinatarios (a quién va dirigida la docencia):

Aspectos personales:

A) Sexo

H

M

B) Edad

Entre 20 y 25 años

Más de 25 años

Por favor, tenga la seguridad de la **confidencialidad** de la información suministrada y de que únicamente se utilizará a efectos de esta investigación.

Para cada pregunta, ponga poner un círculo a uno de los números (1-5). Los números representan las siguientes respuestas:

1. En mi caso este ítem fue **sólo raramente o nunca** cierto en esta asignatura
2. En mi caso este ítem fue **alguna vez** cierto en esta asignatura
3. En mi caso este ítem fue cierto **la mitad de la veces** en esta asignatura
4. En mi caso este ítem fue **frecuentemente** cierto en esta asignatura
5. En mi caso este ítem fue **casi siempre o siempre** cierto en esta asignatura

1. Diseño la docencia en esta asignatura asumiendo que la mayoría de los estudiantes tienen escasos conocimientos reales sobre los temas que tienen que abordar.	1	2	3	4	5
2. Creo que es importante que esta asignatura sea completamente descrita en términos de objetivos específicos relacionados con los criterios del examen/es previstos.	1	2	3	4	5
3. En mi clase o en grupos reducidos (tutoría) para esta asignatura intento desarrollar una conversación con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando.	1	2	3	4	5
4. Es importante presentar a los estudiantes muchos datos para que ellos conozcan lo que deben aprender en esta asignatura.	1	2	3	4	5
5. Creo que la evaluación en esta asignatura debería ser una oportunidad para que los estudiantes demuestren sus cambios de comprensión conceptual de esta signatura.	1	2	3	4	5
6. Proporciono algún tiempo de clase para que los estudiantes puedan debatir, entre ellos, conceptos o ideas claves de esta asignatura.	1	2	3	4	5
7. En esta asignatura me centro en abordar la información que pueda estar disponible textos y lecturas claves.	1	2	3	4	5
8. Estimulo a los estudiantes para que reestructuren su conocimiento actual en términos de formas nuevas de pensamiento relacionados con la asignatura que ellos desarrollarán.	1	2	3	4	5
9. En las clases de esta asignatura, deliberadamente provoco debate y discusión.	1	2	3	4	5
10. Estructuro mi enseñanza en esta asignatura para ayudar a los estudiantes a superar el/los exámenes.	1	2	3	4	5
11. Pienso que una razón importante para las sesiones de clases de esta asignatura es la de poder dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes.	1	2	3	4	5
12. En esta asignatura proporciono a los estudiantes la información que ellos pueden necesitar para superar el/los exámenes.	1	2	3	4	5
13. Debo conocer la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes puedan formular en esta asignatura.	1	2	3	4	5
14. Preveo y dispongo la oportunidad para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento en relación con la asignatura.	1	2	3	4	5
15. Resulta mejor que los estudiantes de esta asignatura generen sus propios apuntes a que copien los míos.	1	2	3	4	5
16. Creo que parte del tiempo lectivo de esta asignatura debería utilizarse para debatir las ideas de los estudiantes.	1	2	3	4	5

**Gracias por su colaboración**