

# LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS DISTINTOS ÁMBITOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

Ana Beatriz Jiménez Llanos

Universidad de La Laguna

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las Teorías Implícitas (TI) del profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP), Secundaria (ES) y Universitaria (EU) sobre la *Interacción profesor-alumno* (ITA). El *Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza*, adaptado a dichos niveles, fue administrado a 276 docentes (36.6% de EIP, 20.7% de ES y 42.8% de EU). El análisis, en el cual utilizamos una adaptación de los índices de tipicidad y polaridad de Rosch y el Análisis de Componentes Principales, nos permitió: a) establecer el Perfil de TI sobre ITA del profesorado, compuesto por las ideas más o menos representativas de los docentes de los distintos niveles acerca de las relaciones entre profesores y alumnos, b) constatar que no existen ideas exclusivas o polarizadas hacia un nivel educativo concreto, y c) determinar la contribución de las concepciones sobre ITA a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.

**PALABRAS CLAVE:** teorías implícitas, relaciones profesor-alumno, educación infantil y primaria, educación secundaria, educación superior, tipicidad, polaridad, análisis de componentes principales.

## ABSTRACT

This research is addressed to analyse Pre-scholar and Primary (EIP), Secondary (ES) and Superior (EU) Education teachers' implicit theories on *Interaction teacher-pupils*. *Teachers Implicit Theories Questionnaire on Education*, adapted to all education levels, was administered to 276 teachers (36.6% EIP, 20.7 ES and 42.8% EU). The analysis, employing an adaptation of Rosch tipicity and polarity indexes and Principal Component Analysis, permitted: a) To establish profiles for teachers' implicit theories on interaction between teachers and their pupils for every educational level, integrated by ideas more or less representatives concerning relationship between teachers and their pupils, b) To verify that there are not exclusive or polarised ideas towards a specific educational level and c) To state the contribution of interaction between teachers and their pupils conceptions to general belief structure on teacher educational for every level.

**KEY WORDS:** Implicit Theories, Relationship between Teachers and their pupils, Pre-scholar and Primary Education, Secondary Education, Superior Education, Tipicity, Polarity, Principal Component Analysis.



## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el pensamiento del profesorado se ha consolidado como un *amplio marco conceptual que acoge y delimita el conjunto de preocupaciones sobre las peculiaridades del conocimiento en la enseñanza*, como una línea de investigación que *permite refinar nuestra manera de pensar sobre la enseñanza y los profesores, iluminando antes que sofocando la complejidad de las cuestiones que en ella se incluyen* (Montero, 2001: 50), y que ha supuesto que se reconozca y valore el pensamiento docente.

El desarrollo de este ámbito de investigación a lo largo de dos décadas ha producido cambios referidos a las perspectivas, métodos y constructos teóricos para abarcar el pensamiento docente. Así, se ha pasado de ver a los profesores como *tomadores de decisiones* racionales, hasta verlos como *constructivistas*. Desde ver la inconsistencia de las concepciones teóricas de los profesores como un problema, a ver la concordancia de éstas con una práctica incierta y, por lo tanto, a percibir las como un ajuste funcional. Desde ver a los profesores como tomadores de decisiones en solitario, a ver varios agentes en torno a los estudiantes. Desde investigar exclusivamente desde la perspectiva empírico-analítica, a usar también enfoques cualitativos. Desde un conocimiento sobre la enseñanza que pretendía prescribir una determinada manera de actuar en el aula (basada en la investigación sobre la eficacia docente), a reconocer el valor del conocimiento que los profesores poseen sobre su actividad, a descubrir las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza y a tratar de clarificar las relaciones entre conocimiento y acción. Sin duda alguna, éste ha sido el gran salto paradigmático en la construcción del conocimiento de la enseñanza (Jiménez Llanos, 2004).

Todas las investigaciones sobre el pensamiento docente coinciden en considerarlo como una *reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimiento sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido; y conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula* (Kagan, 1990: 419). También existe consenso en considerar que lo que los profesores y profesoras conocen, piensan, creen... influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación. No existe tanto acuerdo sin embargo, respecto a cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que se recurre a una gran diversidad de conceptos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciados, acerca de dicha naturaleza. Se habla así de *constructos* del profesor (Kelly, 1955; Pope y Keen, 1981; Rivas, 1981; Sánchez García y Llinares, 1990; Medina y Domínguez, 1992; Solas, 1992; Feixas y Cornejo, 1996), *metáforas* (Kagan, 1990; Míngorance Díaz, 1991; Rotth, 1993; Knowles, 1994; Martínez y otros, 2001; Morine-Dershimer, 2001; Mahlios, 2002; Sumsion, 2002), *concepciones* (Pratt, 1992; Fox, 1993; Gow y Kember, 1993; Lyons y Freitag, 1993; Richards y Lombard, 1994; Fung y Chow, 2002), *creencias* (Pajares, 1992; Lederman y otros, 1993; Doyle, 1997; Tatto, 1998; Fickel, 1999; Enochs, 2000; Mullen, 2000; Arja, 2002), *perspectivas*





(Tabachnick y Zeichner, 1984; Goodman, 1988; Bennett y Spalding, 1992), *teorías implícitas* (Fox, 1983; Clark, 1988; Pérez y Gimeno, 1988; Menges y Rando, 1989; Marland y Osborne, 1990; Hughes, 1993; Mitchell, 1994); *conocimiento —del contenido, de la materia, pedagógico...—* (Einsernhart y otros, 1993; Johnston y Ochoa, 1993; Tan, 1994; Mellado y otros, 1998; Smith, 2000; Garrahy y otros, 2002; Goulding y otros, 2002; Meel, 2003), *conocimiento práctico* (Elbaz, 1983; Shulman, 1986, 1987; Clandinin y Connelly, 1988; Medina y Domínguez, 1992; Mingorance y Estebaranz, 1992; Vries y Beijaard, 1999; Husu, 2000; Moral, 2000; Zanting y otros, 2003; Marlatt, 2004), *conocimiento profesional* (Tamir, 1991; John, 1996; Gilroy, 1997; Imbernón, 2001), *conocimiento práctico personal* (Calderhead, 1988, 1991; Clandinin, 1992; Connelly y Clandinin, 1988, 2000; Craig, 2000; Sconiers y Rosiek, 2000; Rushton, 2004) o de *pensamiento reflexivo* (Zeichner, 1990, 1992; Adler, 1991; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Reagan, 1993; Reagan y otros, 1993; Dahlin, 1994; Moallen, 1997; Yost y otros, 2000; Milic y otros, 2004)<sup>1</sup>.

Aunque todos estos términos suponen una aproximación al pensamiento de los docentes, dejan sin resolver algunos interrogantes importantes: los diferentes conceptos ¿qué entidad tienen en la mente de los sujetos, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo es su proceso de construcción, ¿cuáles son sus propiedades funcionales?, ¿cómo se vinculan concretamente con la acción docente?... Son interrogantes que el *Modelo Socioconstructivista de Teorías Implícitas* pretende resolver.

El constructo denominado *teorías implícitas* —que no debe confundirse con el concepto de igual denominación acuñado por Clark y Peterson (1990), al que nos hemos referido anteriormente— constituye una perspectiva unificadora en el estudio de los diversos ámbitos del conocimiento (no sólo del profesorado): origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos, grado de convencionalización de su contenido e influencia en las acciones humanas. Por lo tanto, tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos como *creencias, concepciones, valores, actitudes...* pues *permite analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo* (Triana, 1988: 8). Se opta por denominarlas *teorías* porque raramente constituyen ideas aisladas, sino un conjunto, más o menos organizado y coherente, de conocimientos sobre el mundo físico o social: *Con ello se quiere reseñar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos* (Rodrigo, 1994a: 39). Su carácter *implícito* hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones de las personas sobre el mundo. *Son como una especie de gafas que llevarán-*

---

<sup>1</sup> Recogemos aquí sólo los términos que, según el análisis de 192 investigaciones sobre el pensamiento del profesor realizado por Jiménez Llanos (2004), son utilizados con más frecuencia. Este trabajo detectó el uso de 42 tópicos diferentes.

*mos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera* (Rodrigo, 1994a: 39).

Los presupuestos teóricos del *Modelo de Teorías Implícitas*, utilizado en estudios aplicados no sólo al pensamiento docente, sino a muchos y muy diversos ámbitos (concepciones de los niños sobre los seres vivos, teorías de los padres sobre la educación y crianza de los hijos, teorías sobre el trabajo femenino, sobre los conflictos intergrupales...), están ampliamente descritos en Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Desde estos presupuestos se ha elaborado una propuesta metodológica para la investigación de este constructo (Correa y Marrero, 1992; Correa y Camacho, 1993). Apoyándose en este modelo, las *teorías implícitas* del profesor se definen como *teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa* (Marrero, 1993: 245).

En tanto que elaboraciones individuales, las *teorías implícitas* del profesor tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Ambos elementos, *cognición y cultura*, se integran en un proceso denominado *socioconstructivismo*, mediante el que se generan las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento. Según este modelo, la *cultura* aporta los *contenidos* y las *formas de adquisición* del conocimiento mediante la recurrencia de *prácticas culturales* (profesión, trabajo, juego, etc.) y *formatos de interacción* (pautas interpersonales de relación y comunicación, convencionales y repetitivas, en las que los sujetos intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y acciones). Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con pautas *práctica+formato* van conformando las *experiencias* del individuo (episodios personales producidos principalmente en el transcurso de intercambios sociales, como las situaciones de enseñanza). Cuando el sujeto aplica sus *mecanismos cognitivos* al conjunto de sus experiencias, genera sus *teorías implícitas*.

Por lo tanto, al ser síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales, las *teorías implícitas* se aproximan al *conocimiento experiencial* de Schön (1992), con la diferencia de que éstas se apoyan en el modelo socioconstructivista.

Uno de los elementos fundamentales del Modelo de Teorías Implícitas es la distinción entre dos niveles funcionales dentro de las teorías: síntesis de conocimiento (o representacionales) y síntesis de creencias (o atribucionales). Las *síntesis de conocimiento* constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre un cierto ámbito. En este nivel, las personas pueden *conocer* diferentes teorías sobre un mismo dominio, lo que les permite relacionarse y comunicarse con otras personas, así como afrontar las situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura. Las *síntesis de creencias* son versiones parciales de las teorías culturales o científicas (combinación coherente de dos o más teorías o síntesis de éstas) que las personas *asumen* como propias, lo que les permite afrontar situaciones más concretas que las anteriores, al adaptarse a las demandas situacionales y a las metas personales. Así pues, la diferencia entre estos dos tipos de síntesis no radica en el contenido, sino en la tarea que el sujeto tenga que afrontar: teórica para las síntesis representacionales, pragmática para las atribucionales. En otras palabras, no contamos con teorías distintas para hablar y para actuar sino que,



según el tipo de demanda, varía la estructura interna de la síntesis, así como su valor instrumental.

La construcción de las síntesis de creencias tiene lugar en lo que se ha denominado *escenarios socioculturales* o *contextos próximos* al sujeto. Es decir, el modelo de génesis socioconstructivista postula que los sujetos no construyen su conocimiento en relación con el sistema social en general, sino a través de su pertenencia a clases. La clase social, el nivel profesional (en nuestro estudio, los distintos niveles educativos), etc., constituyen estos escenarios socioculturales que determinan que, de todas las teorías que se conocen a nivel representacional, sólo alguna/s pasen a tener entidad atribucional.

Entre la síntesis atribucional y la situación real concreta se inscribe una instancia intermedia: *el modelo mental* (Rodrigo, 1994c). Éste se define como la representación concreta de una situación, que integra la información proveniente de ésta con la proporcionada por las síntesis atribucionales. La intención de introducir el modelo mental entre las teorías implícitas y la situación es que sólo éste nos proporciona una representación ajustada y específica de la situación concreta. La existencia de los modelos mentales explica, por ejemplo, los diferentes productos, de diferentes personas, ante idénticas situaciones.

En definitiva, consideramos que la aplicación del Modelo Socioconstructivista de las Teorías Implícitas al estudio del pensamiento de los profesores y profesoras puede contribuir a superar las limitaciones de otros modelos, ya que:

- a) Adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquéllas más vinculadas a las eventualidades del aula.
- b) Reconoce la dimensión individual y social del pensamiento de profesores y profesoras.
- c) Toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades o invariantes de éste.
- d) Contempla con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental de los docentes.

Las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza se articulan en torno a diez *subdominios* (Marrero, 1988), que hacen referencia a elementos sustantivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Conocimiento, Aprendizaje, Disciplina y Gestión, Planificación, Interacción profesor-alumno, Medios, Evaluación, Enseñanza en general, Profesor y Medio social. En este estudio analizamos las teorías implícitas de los profesores de los tres niveles educativos sobre las características de la relación y comunicación entre docentes y discentes. Por lo tanto, nos centraremos en el subdominio *Interacción profesor alumno* (ITA), cuyo análisis conceptual nos permitió aislar cinco ámbitos diferentes, lógicamente interdependientes: naturaleza de la relación, estrategias implicadas en la relación profesor-alumno, tipo de agrupamiento, colaboración *vs.* competitividad. Si bien conocer cómo conciben los profesores la relación con sus alumnos tiene un interés sustantivo intrínseco, en la coyuntura actual del sistema educativo, caracterizada por el aumento cuantitativo y cualitativo de los conflictos en los últimos niveles de la Enseñanza Primaria y, espe-



cialmente en la Enseñanza Secundaria, y por los cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (de la educación centrada en la enseñanza del profesorado, a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado, del aprendizaje terminal y «para siempre» al aprendizaje a lo largo de la vida, del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias...) que conllevan la aplicación de los «créditos europeos» en la Enseñanza Universitaria cobra, si cabe, mayor relevancia.

Así, siguiendo teórica y metodológicamente el modelo de las teorías implícitas, nos planteamos en nuestra investigación los siguientes objetivos:

1. Identificar las ideas sobre ITA representativas del profesorado de los distintos niveles.
2. Averiguar si existen ideas sobre ITA exclusivas de un nivel educativo concreto.
3. Determinar la contribución de las ideas sobre ITA a la estructura general de creencias (TI) sobre la educación del profesorado de cada nivel.

## 1. METODOLOGÍA

### 1.1. MUESTRA

La muestra de este estudio está compuesta por 276 docentes de las dos provincias canarias, de los cuales 36.6% pertenecen a Educación Infantil y Primaria (EIP), 20.7% a Educación Superior (ES) y 42.8% a Educación Universitaria (EU). El muestreo fue no probabilístico, de tipo incidental o casual. La distribución por sexos fue de un 52.2% de hombres y un 47.8% de mujeres, por lo que consideramos que está equilibrada. Distinguiendo por niveles educativos (figura 1), esta distribución refleja lo habitual en cada uno de ellos, pues se observa que en EIP, el porcentaje de mujeres duplica al de hombres, en ES los porcentajes se equilibran, para volver a desequilibrarse, esta vez a favor del género masculino, en EU. Esta relación del Sexo con el Nivel Educativo se vio confirmada por la prueba  $\chi^2$ , que obtuvo una valor de 22,662 (2 gl,  $p \leq 0,001$ ). La edad de los sujetos que componen esta muestra oscila entre 22 y 62 años, con una media de 23 años ( $S=8.3$ ) y la experiencia docente, entre 1 y 38 años, con un promedio de 10.9 años de experiencia ( $S=8$ ).

### 1.2. INSTRUMENTO

Estos docentes respondieron al *Cuestionario de TI del profesorado sobre la enseñanza* (Marrero, 1988), adaptado por nosotros a los diferentes niveles. Dicho cuestionario contiene 162 ítems con afirmaciones o enunciados que recogen las principales características de cinco teorías culturales sobre la enseñanza, detectadas mediante análisis historiográfico, y cuyo dominio de proposiciones se estableció mediante *brainstorming*:



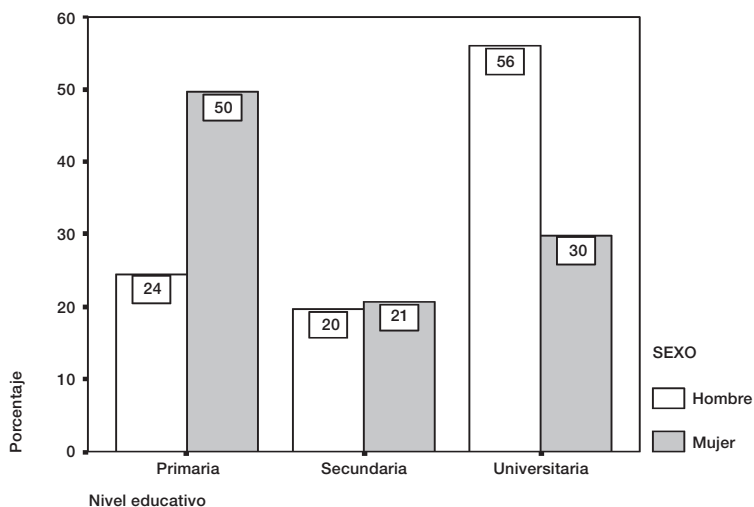


Figura 1: Sexo y nivel educativo de la muestra.

- *T. Tradicional*: Caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos.
- *T. Técnica*: Mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior; sólo que ahora la obsesión es por los objetivos (búsqueda de eficacia).
- *T. Activa*: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y la obsesión por la actividad.
- *T. Constructiva*: La noción interdisciplinar y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales.
- *T. Crítica*: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral.

Los ítems están redactados en términos autorreferentes y la tarea de los participantes consiste en indicar su grado de acuerdo con las ideas expresadas en cada proposición, empleando una escala que oscila entre 0 (no estoy de acuerdo) y 7 (estoy totalmente de acuerdo). Puesto que el cuestionario original fue diseñado para ser administrado a docentes de la, entonces, EGB, modificamos algunos términos en ciertos ítems, de manera que el lenguaje se adaptase a la Enseñanza Secundaria y Superior (p.e. sustituimos el término «escuela» por «instituto» o «universidad», en cada caso), pero sin variar ni su contenido ni su ordenación.

Aunque el cuestionario original obtuvo un alto índice de fiabilidad, consideramos conveniente repetir este análisis, dadas las modificaciones mencionadas. Calculamos el coeficiente de Cronbach, tanto para la globalidad del cuestionario



como separadamente para los ítems que constituían cada una de las teorías. Los resultados, que muestran unos aceptables índices de consistencia interna de la prueba, se recogen en la tabla 1.

ÍTEMS	$\alpha$ CROMBACH
Prueba global	0.9225
Teoría Tradicional	0.8853
Teoría Constructiva	0.8826
Teoría Técnica	0.8794
Teoría Crítica	0.8565
Teoría Activa	0.8390

### 1.3. PROCEDIMIENTO

Para la administración del cuestionario se visitó personalmente a cada participante, explicándole los objetivos de la investigación y las características del instrumento que debía responder. Dada la extensión del cuestionario, se dejaba unos días para su cumplimentación y se pactaba una fecha de recogida. Sin embargo, esta forma de proceder provocó una elevada mortandad experimental, que redujo la muestra inicialmente prevista. Otro factor de reducción fue la eliminación para el análisis de aquellos sujetos cuyas respuestas fueron extremas o que dieron la misma respuesta a una cantidad excesiva de ítems.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. PERFIL DE TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO SOBRE LA «INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO»

Para alcanzar el primer objetivo, adaptamos el *índice de tipicidad* propuesto en el modelo metodológico diseñado para las teorías implícitas, de forma que indicara cuán representativo es un ítem respecto a cierto nivel educativo y no a las teorías culturales. Este índice de tipicidad expresa la puntuación media de acuerdo de los profesores de cada nivel educativo con las ideas contenidas en los distintos enunciados. Siguiendo a Marrero (1988), hemos considerado los siguientes intervalos en los valores de tipicidad: *tipicidad baja* (hasta 2.99), *tipicidad media* (3.00-4.9) y *tipicidad alta* (5.00-7.00). Los enunciados ubicados en cada intervalo indicarán qué ideas son escasa, moderada o altamente representativas, respectivamente,





de las concepciones del profesorado sobre ITA. En la tabla 2 sintetizamos estos resultados, distinguiendo el nivel educativo y la teoría de referencia.

TABLA 2: ENUNCIADOS QUE COMPONEN EL SUBDOMINIO «ITA» EN EIP, ES Y EU, Y SU GRADO DE TIPICIDAD

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO (ITA)									
	EIP			ES			EU		
	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta
Tradicional	147-118	24	34	147-118 -24		34	147-118 -24	34	
Técnica	57	119	104-90		57	119-104 -90	57	119-104	90
Activa			135-8 -22-29			135-29 -8-22		135	29-22 -8
Constructiva			64-52 -53-130		52	64-53 -130			64-53 -130-52
Crítica		111	96-19 -89		111-19	96-89		111-19	96-89

Combinando un análisis de contenido de los ítems con su valor de tipicidad, obtuvimos un *Perfil de Concepciones sobre la Interacción profesor-alumno* del profesorado de los distintos niveles educativos, articulado por enunciados «nada o poco», «bastante» y «altamente» representativos, tal y como se aprecia en la figura 2.

IDEAS RELATIVAS A LA «INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO» EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

*Alta representatividad*

- Seguir la explicación en silencio y con interés.
- Preocuparse por que los alumnos tengan los recursos (medios) para cubrir los objetivos de la materia.
- Es importante que el alumno esté en constante actividad.
- La discusión en la clase es esencial.
- Fomentar el trabajo en pequeño grupo porque favorece la cooperación.
- Tener en cuenta las opiniones de los alumnos en la clase.
- Combinar el trabajo en grupo con el individual.
- Gran importancia los intercambios sociales entre alumnos-profesor: fuente de datos sobre la vida del aula.
- Fomentar el trabajo autónomo.

EIP

*Media representatividad*

- Favorecer competitividad para motivar.
- Adaptar enseñanza a las necesidades del alumno promedio.
- Atención individualizada, siguiendo las actividades de cada alumno.
- Las relaciones profesor-alumno son un fiel reflejo de las relaciones sociales de producción.

*Baja representatividad*

- Evitar que el alumno esté continuamente opinando en clase.
- El trabajo en pequeño grupo crea desorden y hace más lenta la enseñanza.
- El mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

- El profesor es uno más.
- Relaciones plurales e iguales en el aula.
- La competitividad se supera con la socialización y participación de todos.
- La escuela, como organización, debe estar en constante revisión y cambio.

*Alta representatividad*

- Seguir la explicación en silencio y con interés.
- Adaptar enseñanza a las necesidades del alumno promedio.
- Atención individualizada, siguiendo las actividades de cada alumno.
- Preocuparse por que los alumnos tengan los recursos (medios) para cubrir los objetivos de la materia.
- Es importante que el alumno esté en constante actividad.
- La discusión en la clase es esencial.
- Fomentar el trabajo en pequeño grupo porque favorece la cooperación.
- Tener en cuenta las opiniones de los alumnos en las clases.
- Combinar el trabajo en grupo con el individual.
- Fomentar el trabajo autónomo.
- El profesor es uno más.
- Relaciones plurales e iguales en el aula.
- La escuela, como organización, debe estar en constante revisión y cambio.

ES

*Media representatividad*

- El mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.
- Gran importancia los intercambios sociales entre alumnos-profesor: fuente de datos sobre la vida del aula.
- Las relaciones profesor-alumno son un fiel reflejo de las relaciones sociales de producción.
- La competitividad se supera con la socialización y participación de todos.

*Baja representatividad*

- Evitar que el alumno esté continuamente opinando en clase.
- El trabajo en pequeño grupo crea desorden y hace más lenta la enseñanza.
- Favorecer competitividad para motivar.

*Alta representatividad*

- Preocuparse por que los alumnos tengan los recursos (medios) para cubrir los objetivos de la materia.
- La discusión en la clase es esencial.
- Fomentar el trabajo en pequeño grupo porque favorece la cooperación.
- Tener en cuenta las opiniones de los alumnos en las clases.
- Combinar el trabajo en grupo con el individual
- Gran importancia los intercambios sociales entre alumnos-profesor: fuente de datos sobre la vida del aula.
- Fomentar el trabajo autónomo.
- El profesor es uno más.
- Relaciones plurales e iguales en el aula.
- La escuela, como organización, debe estar en constante revisión y cambio.

EU

*Media representatividad*

- Seguir la explicación en silencio y con interés.
- Adaptar enseñanza a las necesidades del alumno promedio.
- Atención individualizada, siguiendo las actividades de cada alumno.
- Es importante que el alumno esté en constante actividad.
- Las relaciones profesor-alumno son un fiel reflejo de las relaciones sociales de producción.
- La competitividad se supera con la socialización y participación de todos.

*Baja representatividad*

- Evitar que el alumno esté continuamente opinando en clase.
- El trabajo en pequeño grupo crea desorden y hace más lenta la enseñanza.
- Favorecer competitividad para motivar.
- El mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.

Figura 2: Ideas que articulan la concepción del subdominio «ITA» en cada nivel educativo.



Los diferentes modelos que puede adoptar la *naturaleza de la relación* entre docentes y discentes se combinan de diferentes formas, en función del nivel educativo en el que nos ubiquemos. Así, para el profesorado de EIP y ES la relación debe ser igualitaria, fuera del aula, y jerárquica y directiva dentro de ésta, si bien la noción igualitaria tiene menor peso en ES. Por su parte, sus homólogos de EU asumen la relación igualitaria (preponderante) tanto fuera como dentro del aula, aunque las nociones directiva y jerárquica se asumen débilmente dentro del aula. En lo que sí hay coincidencia entre los tres niveles es en que la noción igualitaria predomina al tratar sobre la transformación del sistema educativo, que todos consideran necesaria.

Las *estrategias* que caracterizan este tipo de relaciones presentan un proceso evolutivo según el cual su uso va disminuyendo o se produce una inflexión al pasar de un nivel a otro. La constante actividad del alumno en el aula, la atención individualizada a cómo éste realiza estas actividades y la exposición magistral, exigiendo que los alumnos la sigan con orden y con interés disminuyen al pasar de EIP a ES y a EU. Otras estrategias disminuyen de EIP a ES, para aumentar significativamente en EU. Nos estamos refiriendo a fomentar la discusión y a favorecer que el alumno exprese su opinión. Por último, otras estrategias aumentan de EIP a ES, para volver a disminuir en EU: utilizar procedimientos didácticos que permitan alcanzar más objetivos en menos tiempo y adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado.

En cuanto al tipo de agrupamiento, el ideal es el pequeño grupo, combinado con el individual, en función de las necesidades del alumnado y del profesorado (esto último sólo en EIP y EU). La filosofía general es favorecer el trabajo autónomo del alumnado.

Nuevamente hallamos diferencias en el uso del sistema colaborativo o competitivo. Así, los docentes de Educación Infantil y Primaria, si bien tienen predilección por el trabajo colaborativo, también admiten el uso de la competitividad. En cambio, tanto los docentes de Educación Secundaria como los de Educación Superior, aunque niegan explícitamente el uso de la competitividad, valoran moderadamente el uso de la colaboración. Ello supone otorgar implícitamente más importancia al trabajo individual de la reconocida explícitamente.

Puesto que los enunciados se adscriben a teorías, podemos conocer cuáles son más importantes para la configuración del *Perfil de Concepciones sobre la Interacción profesor-alumno* en cada nivel (tabla 3).

Mientras en EIP las teorías se articulan en torno a dos ejes conceptuales, en ES y EU tenemos que hablar de tres. El primero está configurado por las teorías Activa y Constructiva, en EIP, que se separan para conformar el primer eje en ES y EU, respectivamente. Integran el segundo eje las teorías Crítica y Técnica, en EIP; Técnica y Constructiva, en ES; y Activa, en EU. Tanto en ES como en EU, el tercer eje está articulado por la teoría Crítica. La teoría Tradicional aporta matizaciones a esta estructura en EIP y ES, mientras que en EU es útil para determinar lo que *no debe ser*.

Por otra parte, los porcentajes totales de alta tipicidad, que nos indican la relevancia de este subdominio para configurar el concepto educativo de los profesores y profesoras de los distintos niveles, superan o igualan el 50%. Por lo tanto, la «interacción profesor-alumno» reúne un conjunto de ideas importantes para articular tal concepción, en especial en el caso del profesorado de EIP y ES.



TABLA 3: PORCENTAJE DE ENUNCIADOS DEL SUBDOMINIO «ITA» EN EIP, ES Y EU EN CADA INTERVALO DE TIPICIDAD

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO									
	EIP			ES			EU		
	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta
Tradicional (4)	50%	25%	25%	75%	0%	25%	75%	25%	0%
Técnica (4)	25%	25%	50%	0%	25%	75%	25%	50%	25%
Activa (4)	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	25%	75%
Constructiva (4)	0%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	0%	100%
Crítica (4)	0%	25%	75%	0%	50%	50%	0%	50%	50%
TOTAL (20)	15%	15%	70%	15%	20%	65%	20%	30%	50%

Este análisis de tipicidad nos habla de semejanzas y diferencias en la concepción del subdominio ITA entre los distintos niveles educativos. Para ahondar en ellas, hemos elaborado la tabla 4.

TABLA 4: COINCIDENCIAS DE TIPICIDAD ENTRE LOS NIVELES EDUCATIVOS EN EL SUBDOMINIO «ITA»<sup>2</sup>

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO (ITA) (20 enunciados)			
Tipo de Coincidencia	Tipicidad Baja	Tipicidad Media	Tipicidad Alta
N1 (0)	-	-	-
N2 (8)	10%	10%	20%
N3 (12)	10%	5%	45%
TOTAL	20%	15%	65%
TOTAL: N2 = 40%			
TOTAL: N3 = 60%			

Podemos observar cómo hay un evidente predominio de las coincidencias N3 sobre las N2; es decir, en este subdominio, más de la mitad de los enunciados son asumidos en igual grado en los tres niveles educativos, mientras que el resto tiene idéntico valor de tipicidad para dos de los tres niveles. Ninguna proposición tiene

<sup>2</sup> Donde N1 = no hay coincidencia; N2 = coincidencia en dos niveles educativos y N3 = Coincidencia en los tres niveles educativos. Entre paréntesis, la cantidad de enunciados.



tipicidad distinta en los tres niveles educativos. Cabe subrayar asimismo que, tanto en N2 como en N3, los mayores porcentajes de acuerdo se suscitan en el intervalo de alta tipicidad, destacando que casi la mitad de las afinidades en este subdominio se producen en N3 y en tipicidad alta. Globalmente, los enunciados asumidos en alto grado (N2 o N3) suponen el 65% de los que articulan el subdominio «ITA».

Para saber entre qué dos niveles se generan los mayores y menores porcentajes de acuerdo elaboramos la tabla 5.

TABLA 5: COINCIDENCIAS N2 EN EL SUBDOMINIO «ITA»	
NIVEL 2	
EIP-ES	37%
EIP-EU	37%
ES-EU	25%

Los enunciados en los que coinciden dos de los tres niveles educativos se reparten casi por igual entre los diferentes emparejamientos, aunque el formado por ES/EU presenta una menor proporción. Sin embargo, cabe destacar la pareja EIP/ES, ya que estos docentes coinciden siempre en las proposiciones que asumen en alto grado; mientras que en el resto las coincidencias se reparten entre todos los intervalos de tipicidad.

En resumen, el porcentaje de coincidencias totales nos informa de que nos encontramos con un subdominio cuya concepción presenta similitudes (10 puntos por encima del 50%) en los tres niveles educativos; pero existen diferencias, si no substanciales, sí considerables. Dichas diferencias son cuantitativamente mayores entre ES/EU y están provocadas fundamentalmente por la teoría Técnica, seguida de la Tradicional. Es decir, este subdominio *constituye un factor moderadamente diferenciador según los niveles educativos de referencia*, pues si bien no lo es tanto como «Disciplina y Gestión» (Jiménez Llanos, 2003a), lo es más que otros como «Medios» (Jiménez Llanos, 1999) o «Enseñanza» (Jiménez Llanos, 2004). Para apoyar esta afirmación, en la tabla 6 presentamos un estudio comparativo de los diez subdominios que articulan las TI de los docentes sobre la enseñanza, ordenados secuencialmente en función de las coincidencias N3.

TABLA 6: SECUENCIACIÓN DE SUBDOMINIOS EN FUNCIÓN DE LAS COINCIDENCIAS N3			
PUESTO	SUBDOMINIO	COINCIDENCIAS N3	COINCIDENCIAS N2
1º	Medios (MAT)	80%	20%
	Enseñanza (ENZ)		
2º	Aprendizaje y alumno (API)	71%	29%
3º	Conocimiento (CTO)	68%	32%



4º	Profesor (PRO)	67%	33%
5º	Evaluación (EVA)	63%	37%
6º	Interacción profesor-alumno (ITA) Medio Social (MSO)	60%	40%
7º	Planificación (PLA)	53%	47%
8º	Disciplina y Gestión (DIG)	40%	60%

## 2.2. IDEAS SOBRE «INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO» EXCLUSIVAS DE UN NIVEL EDUCATIVO

El segundo objetivo supuso también adaptar el índice de polaridad original. Esta adaptación nos permitió determinar el grado en que una idea es aceptada de forma exclusiva (polaridad positiva) por un nivel educativo o rechazado por éste (polaridad negativa). Valores próximos a 0 indican que los enunciados no están polarizados, ni positiva ni negativamente, hacia el nivel educativo de referencia. Así, el *índice de polaridad adaptado* se corresponde con la siguiente fórmula (ejemplo relativo a Educación Infantil y Primaria):

Donde:

$$PI = \frac{TI_{EIP} - \frac{TI_{ES} + TI_{EU}}{n}}{K}$$

- P1: Polaridad del enunciado 1 en EIP.  
 $TI_{EIP}$ : Tipicidad del enunciado 1 en EIP.  
 $TI_{ES}$ : Tipicidad del enunciado 1 en ES.  
 $TI_{EU}$ : Tipicidad del enunciado 1 en EU.  
n: Número de niveles educativos -1 (en nuestro caso, n=2).  
K: Amplitud de la escala de similitud (en nuestro caso, K=7).

En la tabla 7 presentamos los valores de polaridad de los ítems correspondientes al subdominio *Interacción profesor-alumno* en los tres niveles educativos.

Ítems	EIP	ES	EU
I8	-0.0279	-0.0504	0.0784
I19	0.1296	-0.0751	-0.0545
I22	-0.0164	-0.0380	0.0544
I24	0.1311	-0.0392	-0.0919

I29	0.0220	-0.0626	0.0406
I34	0.1166	0.0684	-0.1849
I52	0.0961	-0.0728	-0.0237
I53	0.0853	-0.0636	-0.0216
I57	-0.1248	-0.0663	0.0304
I64	0.0772	-0.0670	-0.0102
I89	0.0266	-0.0535	0.0269
I90	0.0209	-0.0561	0.0252
I96	-0.0635	0.0304	0.0331
I104	0.1157	-0.0272	-0.0885
I111	0.0288	-0.0096	-0.0192
I118	-0.0195	0.0763	-0.0568
I119	-0.0484	0.0599	-0.0515
I130	0.0774	-0.0659	-0.0115
I135	0.0524	0.0430	-0.0954
I147	0.0179	0.0273	-0.0451

Como puede observarse, en todos los casos obtuvimos valores próximos a 0, lo que indica que los enunciados no están polarizados, ni positiva ni negativamente, hacia el nivel educativo de referencia. Es decir, los diferentes enunciados sobre ITA no son exclusivos de un único nivel educativo, contienen ideas compartidas por los profesores de los distintos niveles educativos.

En otras palabras, *las diferentes proposiciones sobre ITA pueden ser miembros representativos del pensamiento de los docentes de cualquier nivel de enseñanza*, contienen ideas compartidas tanto por el nivel en cuestión, como por cualquier otro.

Este resultado no es exclusivo de este subdominio, sino que se reitera con todos los enunciados del cuestionario. Por lo tanto, podemos afirmar que existen enunciados total, moderada y poco o nada relevantes para EIP, ES y EU según el índice de tipicidad; pero estos enunciados, más o menos prototípicos en relación a un nivel, suelen serlo también respecto a los otros, puesto que no están polarizados.

### 2.3. CONTRIBUCIÓN DE LAS IDEAS SOBRE «INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO» A LA ESTRUCTURA GENERAL DE CREENCIAS DEL PROFESORADO

El tercer objetivo supuso determinar la estructura subyacente de TI sobre la enseñanza del profesorado de cada nivel, mediante Análisis de Componentes Principales (ACP). Elegimos esta técnica por las siguientes razones:



- a) Está orientada a explicar la mayor proporción de varianza de las variables originales mediante el menor número posible de componentes (Batista, 1984).
- b) Supone que buscamos simplificar la estructura de datos sin hipotetizar ningún modelo «a priori» (Cuadras, 1991).
- c) Una aplicación usual del ACP es tratar de establecer la *dimensionalidad* latente de un conjunto de variables originales, discriminando lo esencial y prescindiendo de la información redundante que existe en las  $n$  variables originales (Batista, 1984).
- d) El ACP es más apropiado que el análisis factorial porque, al diagonalizar una matriz con unos en la diagonal y no una matriz con coeficientes de correlación, permite, en igualdad de condiciones, obtener pesos mayores (Correa y Camacho, 1993). Estos autores, cuando describen el proceso metodológico llevado a cabo en una serie de investigaciones que siguen el modelo de TI, afirman que:

Hemos utilizado el ACP y no el análisis factorial (AF) porque, a igualdad de condiciones, el ACP obtiene pesos mayores. Esto se debe a que en el ACP se diagonaliza una matriz con unos en la diagonal y en el AF se diagonaliza una matriz con coeficientes de correlación o regresiones múltiples en la diagonal, que normalmente son menores que uno. Dada la naturaleza de las variables [se refieren al hecho de que las variables analizadas tienen un rango pequeño: sus puntuaciones oscilan de 0 a 7] necesitamos técnicas que no amortigüen el descubrimiento de relaciones o agrupaciones de variables.

El resultado del test de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 916.341$ ,  $\text{prob} > 0,001$ ) nos permitió verificar la adecuación de la matriz de correlaciones para la realización del ACP. En los tres niveles obtuvimos una estructura integrada por cinco componentes, que se corresponden, aunque no linealmente, con las cinco teorías culturales o científicas ya mencionadas. Sin embargo, no es nuestra intención comentar aquí estos resultados, sino únicamente la contribución del subdominio ITA a dicha estructura.

Partiendo de la idea de que los enunciados con mayor comunalidad contribuyen en mayor medida a la configuración de creencias del profesorado, calculamos la *comunalidad promedio* de cada subdominio (media de comunalidad de los ítems que lo articulan). Obtuvimos así, para cada nivel educativo, una secuenciación de diez subdominios, que nos informa de la contribución de cada uno a la estructura general de creencias (la ausencia de un determinado subdominio obedece a los procesos de eliminación de enunciados asociados al ACP). En los tres niveles, obtuvimos que todos los subdominios contribuyen de forma moderada a las estructuras de creencias, por lo que nuestros comentarios sobre una mayor o menor relevancia del subdominio ITA deben entenderse siempre de una forma relativa.

#### CONTINUO DE SUBDOMINIOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1º	ENZ	( $\bar{C} = .5648$ )	6º	ITA	( $\bar{C} = .4820$ )
2º	PRO	( $\bar{C} = .5235$ )	7º	EVA	( $\bar{C} = .4212$ )
3º	MAT	( $\bar{C} = .5180$ )	8º	PLA	( $\bar{C} = .4075$ )



4°	CTO	( $\bar{C} = .5104$ )	9°	API	( $\bar{C} = .4016$ )
5°	DIG	( $\bar{C} = .4958$ )	10°	MSO	—

Según este continuo, el subdominio ITA contribuye de forma moderada a la estructura de creencias de los docentes de EIP. Los ítems que articulan este subdominio corresponden a las teorías Tradicional, Crítica y Activa, y hacen referencia a:

- Favorecer el clima de competitividad entre los alumnos y alumnas para motivarlos.
- Tener en cuenta las opiniones de los alumnos y alumnas en las clases.
- Las relaciones entre profesor y alumno son un fiel reflejo de las relaciones sociales de producción.
- Lo importante es que el alumno/a esté en constante actividad.

#### CONTINUO DE SUBDOMINIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1°	MAT	( $\bar{C} = .6259$ )	6°	MSO	( $\bar{C} = .4967$ )
2°	PRO	( $\bar{C} = .5784$ )	7°	API	( $\bar{C} = .4796$ )
3°	CTO	( $\bar{C} = .5777$ )	8°	DIG	( $\bar{C} = .4649$ )
4°	PLA	( $\bar{C} = .5570$ )	9°	ITA	( $\bar{C} = .4244$ )
5°	ENZ	( $\bar{C} = .4973$ )	10°	EVA	—

En el continuo de subdominios de Educación Secundaria, *Interacción profesor-alumno* ocupa el penúltimo puesto, lo que nos indica que su contribución a la estructura de creencias de los docentes de este nivel no es, relativamente hablando, muy importante. Las ideas de ITA presentes en esta estructura corresponden a las teorías Constructiva y Activa y hacen referencia a:

- Tener en cuenta las opiniones de los alumnos y alumnas en las clases.
- Es importante tener en cuenta los intercambios sociales entre alumnos y profesor, porque es una fuente interesante de datos sobre la vida del aula.

#### CONTINUO DE SUBDOMINIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1°	CTO	( $\bar{C} = .5683$ )	6°	DIG	( $\bar{C} = .4821$ )
2°	EVA	( $\bar{C} = .5514$ )	7°	PRO	( $\bar{C} = .4820$ )
3°	MAT	( $\bar{C} = .5167$ )	8°	MSO	( $\bar{C} = .4593$ )
4°	ENZ	( $\bar{C} = .5130$ )	9°	ITA	( $\bar{C} = .4354$ )
5°	PLA	( $\bar{C} = .4988$ )	10°	API	( $\bar{C} = .3820$ )

Según este continuo, el subdominio ITA tiene también escasa importancia en la estructura de creencias del profesorado universitario. Está articulado por dos ítems, correspondientes a las teorías Activa y Tradicional, y que hacen referencia a:

- Lo importante es que el alumno/a esté en constante actividad.
- Explicación del profesor que debe ser seguida en silencio y con interés por los alumnos y alumnas.

En resumen, podemos decir que ITA contribuye más a la estructura de creencias sobre la educación del profesorado de EIP, seguido por el de ES y, por último, por el de EU. La estructura de creencias de los docentes de Educación Primaria combina ideas pertenecientes a las nociones directiva e igualitaria, única perspectiva que está presente en la estructura de Educación Secundaria. La estructura de creencias de los docentes de Educación Superior combina ideas pertenecientes a las nociones directiva y jerárquica.

#### 4. CONCLUSIONES

Los docentes de los tres niveles educativos sostienen ideas diferentes sobre la *Interacción profesor-alumno*. La combinación de los diferentes modelos que puede adoptar la *naturaleza de la relación* nos habla de unas teorías más conservadoras en EIP y ES, especialmente en este último nivel. Hubiese sido lógico que a medida que el alumno se fuese haciendo más maduro, las tipologías de relaciones que asuma y fomente el profesor fuesen cada vez más plurales e iguales. Si esto es cierto al pasar de EIP a EU, no lo es en ES, donde los docentes están más anclados en modelos relacionales auspiciados por aquella enseñanza tradicional que todos recordamos (o padecemos), en la que, de forma casi consuetudinaria, los profesores asumían que debían fomentar y «mantener la distancia» con sus alumnos. Los docentes de muchos institutos deben arrostrar diariamente situaciones tan conflictivas y complicadas que incluso los medios de comunicación se han ocupado de ellas. Esta situación caracteriza su *escenario sociocultural* (nos atrevemos a decir que se ha convertido en el factor más relevante en su configuración) y en este contexto próximo se generan, como hemos visto, las TI. Sin duda alguna ello constituye una prueba más de la adecuación del modelo socioconstructivistas de génesis de las TI.

Estos modelos de relación se apoyan en *estrategias* de dos tipos. Unas, que podríamos calificar como más externalistas, tienen en cuenta al alumno pero, básicamente, para mantenerlo ocupado; subyace en su utilización la pretensión de favorecer los aprendizajes como único interés. A medida que avanzamos de nivel, se recurre menos a estas estrategias, por lo que parece que las relaciones de los docentes con sus alumnos se apoyan menos en la actividad de éstos y más en favorecer su desarrollo personal. Así, los discentes pasan de ser considerados genéricamente como «alumnos» para ser vistos como individuos. Sin embargo, utilizar como estrategia relacional procedimientos didácticos que permitan alcanzar más objetivos en menos tiempo, aumenta de EIP a ES, para volver a disminuir en EU, por lo que este proceso evolutivo que hemos descrito no lo es tanto en el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria. Corroboramos esta afirmación cuando analizamos otras estrategias que precisamente son exponentes de una atención al mundo interno del alumno, buscando no sólo favorecer el aprendizaje, sino la formación integral, ade-



más de fomentar unas relaciones democráticas: el hecho de que dichas estrategias disminuyen de EIP a ES, para aumentar significativamente en EU, nos lleva a retomar la idea de un mayor conservadurismo en ES. Aunque estos docentes son los que más valoran la necesidad de adaptar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos, nuestras argumentaciones anteriores nos llevan a considerar que ello obedece fundamentalmente al deseo imperioso de favorecer el aprendizaje.

Si bien los docentes de los tres niveles prefieren trabajar en pequeño grupo (aunque ello dependa en EIP y EU, fundamentalmente, de las necesidades del profesor —es decir, aunque se tiene en cuenta al alumno, sigue siendo el docente el que asume la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje—), nuevamente hallamos diferencias en el uso del sistema colaborativo o competitivo. Los docentes de ES y EU siguen usándolo, aunque no lo admiten explícitamente. Ello viene a suponer que el modelo igualitario no tiene tanta fuerza en la Enseñanza Universitaria como inicialmente parecía.

Todas estas diferencias nos permiten afirmar que, en comparación con otros componentes del conocimiento sobre la enseñanza (p.e. Evaluación, Planificación, etc.), la *Interacción profesor-alumno* constituye un factor moderadamente diferenciador según los niveles educativos de referencia.

Sin embargo, aunque existen diferencias en las ideas de los profesores y profesoras sobre las relaciones con el alumnado, tales ideas no son exclusivas de un nivel educativo, es decir, las ideas más representativas de un nivel suelen serlo también respecto a otro y/o otros. Puesto que este resultado se reitera en todos los componentes del conocimiento sobre la enseñanza o subdominios, ello viene a suponer que los docentes de los diferentes niveles sostienen concepciones similares de enseñanza, asumiendo o rechazando los mismos principios en una elevada proporción. Por lo tanto, desde el marco del modelo socioconstructivista, podemos afirmar que el profesorado de los distintos niveles comparte una misma base sociocultural de las teorías, una misma estructura sociohistórica de pensamiento. En última instancia podemos decir que el sistema cultural pedagógico desde el que se piensa hoy la enseñanza, en cualquier nivel, tiene sus raíces el s. XVIII, es decir, en el pensamiento Moderno.

Por otra parte, algunas de estas ideas sobre la *Interacción profesor-alumno* pasaron a conformar la estructura de creencias de los docentes de EIP, ES y EU. En la configuración de estas estructuras, el subdominio ITA tiene una importancia moderada (EIP) o escasa (ES y EU). Es decir, la naturaleza de las relaciones con sus alumnos y alumnas, cuáles son las estrategias más adecuadas para fomentarlas, cómo debe ser el agrupamiento ideal y la controversia colaboración *vs.* competitividad no son preocupaciones sustantivas para el profesorado de cualquier nivel educativo, no tienen gran relevancia en la configuración de sus teorías implícitas sobre la enseñanza.

Las ideas que conforman cada estructura de creencias articulan una concepción sobre las relaciones entres profesores y alumnos que *parece* entrar en contradicción con los resultados del análisis de tipicidad. Según éste, la naturaleza de las relaciones en los docentes de EIP y ES se explica por una combinación de las nociones jerárquica e igualitaria, noción que es fundamental en el caso de los profe-



sores de EU. Atendiendo a la estructura de creencias, las relaciones profesor-alumno conjugan, en EIP, las nociones directiva e igualitaria, y la directiva y jerárquica, en EU. En la estructura de creencias del profesorado de ES (que antes aparecía como el más conservador) únicamente está presente la noción igualitaria. Pero esta contradicción es sólo aparente.

El criterio de la tipicidad no configura necesariamente una imagen «de importancia» del ítem o enunciado idéntica a la que se obtiene con el criterio de comunalidad. La comunalidad *indica el porcentaje de varianza de la variable que es explicado por todos los componentes; de manera que eliminamos los enunciados de baja comunalidad porque no son explicados por los componentes* (Correa y Camacho, 1993: 148). En otras palabras: *La comunalidad representa la proporción de varianza con la que contribuye cada variable a la solución final* (Hair y otros, 1999: 101). Hemos aplicado esta noción al proponer la comunalidad media de los ítems correspondientes a un mismo subdominio como indicador de la importancia del mismo en la estructura de creencias o solución final. Por su parte, la tipicidad indica cuán representativo es un ítem para un nivel educativo concreto. Aunque, a veces, los enunciados más típicos son los que mejor se comportan «estadísticamente» en el ACP, ello no siempre es así, pues la tipicidad de un ítem refleja un hecho distinto al que refleja su comunalidad. En el primer caso, se obtiene un índice del grado de acuerdo con las ideas expresadas en el ítem; en el segundo, al margen del mayor o menor acuerdo con el ítem, se expresa un índice de su «acomodo» en la estructura factorial resultante. Una idea ampliamente rechazada puede contribuir considerablemente a la solución factorial propuesta y, a la inversa, una idea ampliamente compartida puede no encontrar «acomodo» en dicha estructura, por lo que debe ser eliminada. La estructura subyacente depende de las relaciones percibidas entre las variables, y las respuestas de los sujetos pueden reflejar perfectamente las relaciones que mantiene con los demás un ítem cuyo contenido no es asumido personalmente. Esto es lo que ha sucedido en las estructuras de creencias de los docentes de ES y EU: los primeros asumían escasamente las ideas correspondientes a la noción igualitaria, los segundos, las de la noción jerárquica. Sin embargo estas ideas contribuyeron a la solución final, pues se relacionaban con otros ítems.

En definitiva, aunque no puede decirse que las relaciones entre docentes y discentes constituyan un elemento importante en la explicación de las *teorías implícitas* sobre la enseñanza del profesorado de los tres niveles educativos, sí podemos afirmar que éstas son un elemento diferenciador entre dichos niveles.



## BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, S. (1991). «The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education». *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 139-150.
- ARJA, V. (2002). «Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers», *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 687-698.
- BATISTA FOGUET, L. (1984). «Componentes Principales y Análisis Factorial (Exploratorio y Confirmatorio)». En J.J. Sánchez Carrión (ed.) *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las Ciencias Sociales* (23-74). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BENNET, Ch. y SPALDING, E. (1992). «Teaching the Social Studies: Multiple approaches for multiple perspectives», *Theory and Research in Social Education*, 20 (3), 263-292.
- CALDERHEAD, J. (1988). «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores», en L.M. VILLAR ANGULO (comp.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, (21-37). Alcoy, Editorial Marfil, S.A.
- CALDERHEAD, J. (1991). «The nature and growth of knowledge in student teaching», *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535.
- CLANDININ, D.J. (1992). «Narrative and story in teacher education». En T. Russel y H. Mumby (Eds.), *Teachers and teaching. From class to reflection*. Philadelphia: The Falmer Press.
- CLANDININ, D.J. y CONNELLY, F.M. (1987). «Teacher's personal knowledge: What's counts as «personal» in studies of the personal», *Journal of Curriculum Studies*, 19 ((6), 487-500.
- (1988). «Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa», en L.M. VILLAR ANGULO (Comp.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (39-61). Alcoy: Editorial Marfil.
- CLARK, C.M. (1988). «Asking de right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking». *Educational Research*, 17 (2), 5-12.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990). «Los procesos de pensamiento de los docentes». En M.C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (443-539) (Edición inglesa: 1986). Madrid: Paidós Educador/MEC.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. (New York: Teachers College Press).
- (2000). «Narrative Understandings of Teacher Knowledge», *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (4), 315-331.



- CORREA PIÑERO A.D. y MARRERO ACOSTA, J. (1992). «Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación». En A. Estebaranz García y V. Sánchez García (eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (57-69). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- CORREA PIÑERO A.D. y CAMACHO, J. (1993). «Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas». En MaJ. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (123-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- CRAIG, CH.J. (2000). «Stories of Schools/Teachers Stories: A Two-Part Invention on the Walls Theme». *Curriculum Inquiry*, 30 (1), 11-41.
- DAHLIN, A. (1994). «The teacher as a reflective professional». *College Teaching*, 42, 2, 57-61.
- CUADRAS, C.M. (1991). *Métodos de Análisis Multivariante*. Barcelona: PPU.
- DOYLE, M. (1997). «Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning», *College Student Journal*, 31(4), 519-522.
- EISENHART, M., BORKO, H., UNDERHILL, R. y BROWN, C. (1993). «Conceptual knowledge falls through the cracks: Complexities of learning to teach mathematics for understanding», *Journal for Research in Mathematics Education*, 24 (1), 8-40.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, Croom Helm.
- ENOCHS, L.G. (2000). «Establishing Factorial Validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument». *School Science & Mathematics*, 100 (4), 194-203.
- FEIXAS, G. y CORNEJO, J.M. (1996). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD V2.0*. Barcelona: Paidós.
- FICKEL, L.H. (1999). *Democracy Is Messy? Exploring the beliefs and Personal Theories of a High School Studies Teacher*. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19- 23).
- FOX, D.L. (1983). «Personal theories of teaching», *Studies en Higher Education*, 8, 151-163.
- (1993) *The Relationship between Beginning Secondary Teachers' Conceptions of English and Their Instructional Practices: Two Case Studies*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (Charleston, SC, December 1-4).
- FUNG, L. y CHOW, L.P.Y. (2002). «Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices», *Educational Research*, 44 (3), 313-321.
- GARRAHY, D., COTHRAN, D. y KULINNS, P.H. (2002). *Teachers' Perspectives on Classroom Management in Elementary Physical Education*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5).
- GOODMAN, J. (1988) «Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives», *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- GOULDING, M., ROWLAND, T. y BARBER, P. (2002). «Does it Matter? Primary Teacher Trainees' Subject Knowledge in Mathematics», *British Educational Research Journal*, 28 (5), 689-704.
- GOW, L. y KEMBER, D. (1993). «Conceptions of teaching and their relationship to student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20-33.
- HAIR, J.F.; ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.



- HUGHES, J.A. (1993). *The Teaching Theories of Community College Faculty*, Paper presented at The Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education (Portland, OR, November, 1-4).
- HUSU, J. (2000). «How Do Teachers Justify Their Practical Knowledge? Conceptualizing General and Relative Justifications», *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education & Development*, 3 (1), 163-186.
- IMBERNÓN, F. (2001). «La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro», en C. MARCELO (Comp.) *La profesión docente*, ( 27-45). Madrid, Síntesis.
- JIMÉNEZ LLANOS, A. (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- JIMÉNEZ LLANOS, A. y CABRERA PÉREZ, L. (1999). «Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza», *Pixel-Bit. Revista de Educación y Medios de Comunicación*, 13, 47-58.
- JIMÉNEZ LLANOS, A.B. y CORREA PIÑERO, A.D. (2003). «Concepciones del profesorado sobre la Disciplina y Gestión del Aula», *Curriculum (Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa)*, 16, 87-104.
- JONH, P.D. (1996). «Understanding the apprenticeship of observation initial teacher education. Exploring students teachers' implicit theories of teaching and learning», en G. GLAXTON; T. ATKINSON; OSBORN, M. y WALLACE, M. (comp.), *Liberating the learners: Lessons for professional development in education*, pp. 90-107 (London, Routledge).
- JOHNSTON, M. y OCHOA, A. (1993) «Teacher Education for Global Perspectives: A Research Agenda», *Theory into Practice*, 32 (1), 64-68.
- KAGAN, D.M. (1990). «Ways of evaluation teacher cognition: Inferences concerning the Goldiloks Principle», *Review of Educational Research*, 3 (60), 419-469.
- KELLY, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- KNOWLES, J.G. (1994). «Metaphors as Windows on a Personal History: A Beginning Teacher's Experience». *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 37-66.
- LEDERMAN, N.G., GESS-NEWSOME, J. y LATZ, M.S. (1993). *Becoming a Teacher: Balancing Conceptions of Subject Matter and Pedagogy*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16).
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LYONS, L.L. y FREITAG, P.K. (1993.) *Didactic teaching for Meaningful Understanding: A Chemistry Teacher's Story*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 1993).
- MAHLIOS, M.C. (2002). «Teacher Role Formation», *Action in Teacher Education*, 24 (1), 9-21.
- MARLAND, P.W. y OSBORNE, B.A. (1990). «Classroom theory, thinking and action», *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 93-109.
- MARLATT, E.A. (2004). «Practical Knowledge Storage Among Preservice, Novice, And Experienced Educators of Studentes Who Are Deaf and Hard-of-Hearing», *Council for Exceptional Children*, 70 (2), 201-214.



- MARRERO ACOSTA, J. (1988). *Teorías implícitas y Planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- (1993). «Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en RODRIGO, M<sup>a</sup>J; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (comp.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, pp. 243-276 (Madrid: Aprendizaje Visor).
- MARTÍNEZ, M.A., SAULEDA, N. y HUBER, G. (2001). *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 965-977.
- MEDINA REVILLA, A. y DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup>C. (1992). «Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales», en ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (comp.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*, (125-181) Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MEEL, D.E. (2003). «Prospective Teachers's Understanding: Function and Compositive Function», *School Teachers: The Journal*, 1, pp. 10-23.
- MELLADO, V., BLANCO, L.J. y RUIZ, C. (1998). «A framework for learning to teach science in initial primary teacher education», *Journal of Science Teacher Education*, 9, 195-219.
- MENGES, R.J. y RANDO, W.C. (1989). «What are your assumptions? Improving instruction by examining theories», *College Teaching*, 37, 54-59.
- MILIC, B.; URGES, G.; SALINAS, B. y SANJOSÉ, V. (2004). «Creencias, concepciones y enseñanza en la Universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física», *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, 229, septiembre-diciembre, 377-394.
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1991) «Un estudio de caso a través de la metáfora», en MARCELO, C., PARRILLA, A., MINGORANCE, M<sup>a</sup>V., ESTEBARANZ, A., SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>V. y LLENARES, S. (comp.) *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica (75-131)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MITCHELL, J. (1995). «Teachers' Implicit Theories Concerning Questioning», *British Educational Research Journal*, 20 (1), 69-84.
- MOALLEN, M. (1997). «The content and nature of reflective teaching: A case of an expert middle school science teacher», *Clearing House*, 70 (3), 143-151.
- MONTERO MESA, L. (2001). «La construcción del conocimiento en la enseñanza», en C. MARCELO (comp.) *La función docente (47-83)*. Madrid: Síntesis.
- MORAL SANTAELLA, C. (2000). «Formación para la profesión docente», *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.
- MORINE-DERSHIMER, G. (2001). «Introduction», *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 71-72.
- MULLEN, L. (2000). *Preservice Teachers' Articulation of «Learning to Teach»: Competing Perspectives on Teacher Education*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, L.A., April 24-28).
- PAJARES, M.F. (1992). «Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct», *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). «El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado», en Villa, A. (comp.) *Perspectivas y problemas de la función docente (128-148)* Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.



- PRATT, D. (1992). «Conceptions of teaching», *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220.
- POPE, M. y KEN, T. (1981). *Personal construct psychology in education*. London: Academic.
- REAGAN, T. (1993). «Educating the «reflective practitioner»: the contribution of philosophy of education», *Journal of Research and Development in Education*, 26 (4), 189-196.
- REAGAN, T., CASE, K., CASE, CH.W. y FREIBERG, J.A. (1993). «Reflecting on «Reflective Practice»: Implications for Teacher Evaluation», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 263-277.
- RICHARDS, J. y LOMBARD, M. (1994). «Teachers' Knowledge. From Guessing What Teachers Think to Finding Out What Teachers Know: The Need for a Research Agenda and Putting Teachers Back into Teachers' Knowledge». *TESOL Quarterly*, 28 (2), 401-407.
- RIVAS FLORES, J.L. (1981). «La rejilla como técnica psicométrica de medida de la ejecución típica individual», *Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (15), 171-246.
- RODRIGO, M<sup>ª</sup>J. (1994A). «Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social». En M<sup>ª</sup>J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis Psicología.
- (1994B). «La construcción del conocimiento físico y social: Génesis y procesos de cambio». En V. Bermejo (ed.), *Desarrollo cognitivo* (397-414). Madrid: Síntesis Psicología.
- (1994c). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. Documento de trabajo presentado en el II Seminario sobre constructivismo y educación. Puerto de la Cruz (Tenerife), noviembre 1994.
- RODRIGO, M<sup>ª</sup>J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ROTH, W.M. (1993). «Metaphors and conversational analysis as tools in reflection on teaching practice: Two perspectives on teacher-student interactions in open-inquiry science», *Science Education*, 77 (4), 351-373.
- RUSHTON, S. P. (2004). «Using Narrative Inquiry to Understand a Student-Teacher's Practical Knowledge While Teaching in an Inner-City School», *The Urban Review*, 36 (1), 61- 79.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M<sup>ª</sup>V. y LLINARES CISCAR, S. (1990). «El conocimiento acerca de las Matemáticas y las prácticas de enseñanza», *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (2), 97-104.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* (Edición inglesa: 1987). Madrid: Paidós/ MEC.
- SHULMAN, L.S. (1986). «Those who understand: Knowledge Growth in Teaching», *Educational Research*, February, 4-14.
- (1987). «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SMITH, D.C. (2000). «Content and Pedagogical Content Knowledge for Elementary Science Teacher Educators: Knowing our Students», *Journal of Science Teacher Education*, 11(1), 27-46.
- SOLAS, J. (1992). «Investigating Teacher and Student Thinking About the Process of Teaching and Learning Using Autobiography and Repertory Grid», *Review of Educational Research*, 62 (2), 205 -225.
- SUMSION, J. (2002). «Becoming, Being and Unbecoming an Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher», *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 869-885.
- TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K.M. (1984). «The impact of the student teaching experience on the development of teacher's perspectives», *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

- TAMIR, P. (1991). «Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Education». *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 263-268.
- TAN, S. (1994). *Differences in Novice and Competent Teachers' Knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, L.A., April 4-8).
- TATTO, M<sup>a</sup>T. (1998). «The influence of teacher education on teacher's beliefs», *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66-78.
- TRIANA PÉREZ, B. (1988). *Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales*. La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- VRIES, Y. y BEIJAARD, D. (1999). «Teachers' Conceptions of Education: A Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching», *Interchange*, 30 (4), 371-397.
- YOST, D.S., SENTNER, S.M. y FORLENZA-BAILEY, A. (2000). «An examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21 st Century», *Journal of Teacher Education*, 51 (1), 39-49.
- ZANTING, A., VERLOOP, N. y VERMUNT, J.D. (2003). «Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge», *Higher Education*, 46, 195-214.
- ZEICHNER, K.M. (1990). *Educational and Social Commitments in Reflective Teacher Education Programs*. Paper presented in Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education (Milwaukee, WI, November 9-11).
- (1992). «Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica». En A. Estebaranz García y V. Sánchez García (eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (i). Conocimiento y teorías implícitas* (309-325). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

