

# Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente

Fernando Doménech Betoret

*Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I*

Joan Andrés Traver Martí

*Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I*

María Odet Moliner García

*Educación. Universitat Jaume I*

María Auxiliadora Sales Ciges

*Educación. Universitat Jaume I*

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las variables mediadoras que dificultan, impiden o facilitan que el profesorado de secundaria pueda desarrollar en el aula una conducta docente acorde con sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. En función de las concepciones educativas predominantes, hemos clasificado a los 249 profesores de secundaria que conformaban la muestra en dos grupos. En el análisis comparativo realizado, se han obtenido diferencias significativas en algunos de los factores considerados. No obstante, los profesores de ambos grupos coincidieron en señalar que son las variables relacionadas con el «clima de la clase» y con la «política y gestión de la administración» las principales responsables de sus dificultades para aplicar en el aula sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

*Palabras clave:* profesores de educación secundaria, concepciones educativas del profesor, variables mediadoras, clima de clase, política y gestión de la administración.

**Abstract:** *Analysing the mediator variables between secondary school teachers' conception of education and their teaching behaviour*

The purpose of this paper is to analyse the mediator variables that affect secondary school teachers, hindering or facilitating classroom practice when they try to apply their theories and

beliefs about teaching and learning. The sample group, consisting of 249 secondary school teachers, was divided into two groups, in accordance with their predominant conception of education. The comparative analysis revealed significant differences between the two groups for some of the factors under consideration. However, the teachers from both groups identified those factors related to the «classroom climate» and «school policies and management» as being the greatest hindrance for applying in a classroom setting their theories and beliefs about teaching and learning.

*Key words:* secondary school teachers, teachers' theories and beliefs, mediator variables, classroom climate, school policies and management.

## Introducción

Basándonos en el supuesto constatado de que el pensamiento conduce a la acción (Bandura, 1987), podemos pensar que suele darse una correspondencia estrecha entre las creencias de las personas y sus acciones. Del mismo modo, también parece lógico pensar que debería existir una alta concordancia entre las creencias pedagógicas del profesorado y su conducta docente. Como afirman Clark y Peterson (1990), se entiende que el profesor es un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus pensamientos y teorías a través de sus actos.

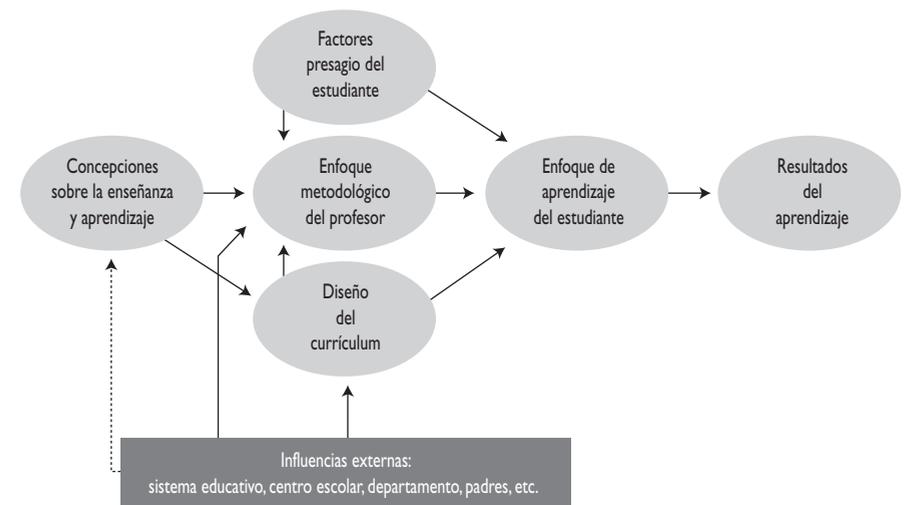
Sin embargo, por una serie de circunstancias (controlables o incontrolables), no siempre ocurre así. Esto provoca un conflicto personal que induce al sujeto a cambiar bien su conducta para que esta concuerde estrechamente con sus creencias, bien sus creencias para justificar las conductas inconsistentes con sus creencias (Tabachnick y Zeichner, 1988; Shavelson y Stern, 1981).

Según el modelo mostrado en la Figura I, propuesto por Kember (1997), si nos referimos a cada profesor de manera individual, los métodos de enseñanza adoptados, las tareas de aprendizaje, las demandas de evaluación (teacher approaches)... están fuertemente influidos por las concepciones del profesor acerca de la enseñanza. Estas variables contextuales impactarán, a su vez, sobre la forma en que los estudiantes afrontan su aprendizaje (student learning approaches) que, de igual manera, tendrá un efecto sobre los resultados alcanzados (learning outcomes). Pero, como señala el mismo autor (Kember, 1997), puede ocurrir que existan presiones externas procedentes de diferentes

ámbitos o contextos –los estudiantes, los padres, el departamento, el centro, etc.– que condicionen la práctica educativa del profesor en el aula, y que alteren e, incluso, modifiquen su conducta docente de tal modo que ésta deje de estar basada en sus creencias.

En este trabajo, hemos tomado como referencia el modelo de Kember (1997) para tratar de analizar cuáles son las variables internas o externas que dificultan que la práctica educativa desarrollada en el aula se ajuste a lo previamente diseñado por el profesor de acuerdo con sus creencias personales. Además, postulamos que la percepción que tienen los profesores de los elementos obstaculizadores variará en función de las creencias que éstos sostengan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, para aquellos profesores que tengan unas creencias más tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje (centradas en el profesor y en el producto), los elementos percibidos como obstaculizadores de su conducta docente serán distintos de los considerados por aquellos que tengan una concepción más innovadora (centrada en el alumno, en el proceso o en la interacción profesor-alumno), ya que dichas actitudes implican formas de «hacer» diferentes.

FIGURA I. Relaciones entre las concepciones del profesor; los enfoques del profesor y los resultados del aprendizaje (adaptado de Kember, 1997, para la educación secundaria)



Esta información puede ser muy útil para diseñar acciones o programas de intervención, orientados a eliminar, en la medida de lo posible, aquellos factores obstaculizadores que impiden o dificultan la puesta en práctica las teorías y creencias de profesorado que pueden ser controlados. Todo ello, tiende a evitar los conflictos personales y las disonancias cognitivas, y a aumentar así el bienestar profesional y la satisfacción del docente, lo que redundará en la mejora de la calidad educativa.

A pesar de los grandes avances que se han producido en los últimos años en los estudios relacionados con el pensamiento del profesor, los investigadores siguen sin ponerse de acuerdo en algunos aspectos importantes como, por ejemplo, la forma de categorizar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas divergencias han dificultado el progreso de la investigación en este campo, de ahí que recientemente algunos autores hayan hecho exhaustivas revisiones de los trabajos aparecidos en los últimos años (Kember, 1997; Samuelowicz and Bain, 2001) con la finalidad de buscar puntos de encuentro que sirvan para seguir avanzando. En estas revisiones, se puede ver que, a la hora de categorizar las concepciones del profesorado, los autores difieren en dos cuestiones fundamentales: por un lado, en determinar el número de categorías que existen y en establecer las fronteras entre ellas; y, por otro, en determinar si se estudian las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje por separado o conjuntamente, de forma integrada.

Cuando se han tratado de estudiar por separado las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, y posteriormente se ha analizado su grado de concordancia, no se han obtenido diferencias importantes entre ambos constructos, tal y como lo confirman algunos estudios recientes (Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). Apoyándonos en dichas investigaciones, ya que entendemos que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos interrelacionados que no se pueden separar si se quiere captar la globalidad de la situación educativa, en este trabajo, se plantea un estudio integrado de las concepciones del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje (en adelante enseñanza/aprendizaje para indicar esta visión integradora).

Generalmente, los autores que han estudiado las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y/o el aprendizaje han tratado de identificarlas y de establecer categorías, y, para ello, se han basado en los enfoques o paradigmas educativos más conocidos (Rodrigo, 1985; Villar Angulo, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Latorre, 1989, Marrero, 1993; Medrano, 1995, 1997; Mc Combs y Sue Whisler, 1997; Kember, 1997; Boulton-Lewis et al., 2001; etc.). Nuestra propuesta de categorización sobre la enseñanza/aprendizaje (Doménech, 1999a, 1999b, 2004), recogida en la Tabla I, se ha determinado

**TABLA I.** Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos (Doménech, 1999a, 1999b, 2004)

Creencias del profesorado sobre la enseñanza/aprendizaje	
<p><b>Centradas en el Profesor (Enfoque Tradicional)</b></p> <p>El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar.</p> <p>La educación es esencialmente logocéntrica. Está dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física).</p> <p>El papel del profesor es de transmisor del conocimiento.</p> <p>El alumno juega un papel pasivo-receptivo.</p> <p>Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad.</p> <p>La metodología es fundamentalmente expositiva.</p> <p>La evaluación es reproductiva.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para saber.</i> <i>Profesor: experto en contenido o transmisor.</i></p>	<p><b>Centradas en el Alumno (Enfoque Cognitivo)</b></p> <p>La Situación Educativa se organiza tomando como centro al estudiante.</p> <p>El profesor no dirige la instrucción, sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A.</p> <p>Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes.</p> <p>El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.</p> <p>El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción.</p> <p>El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro.</p> <p>La evaluación se centra en el proceso.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para pensar.</i> <i>Profesor: enseñante</i></p>
<p><b>Centradas en el Proceso (Enfoque Humanista, Psicoterapia)</b></p> <p>Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad).</p> <p>Importancia del desarrollo de destrezas socio-afectivas y sociales (sentido crítico, reflexión).</p> <p>El alumno decide su propia marcha y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía y la independencia.</p> <p>El diseño «instruccional» es muy flexible, por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. Critican la rigidez de la escuela en general.</p> <p>El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones.</p> <p>Importancia del aprendizaje cooperativo, el diálogo y las interacciones.</p> <p>Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados.</p> <p>La evaluación es «procesual».</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para aprender a vivir y a convivir.</i> <i>Profesor: un educador.</i></p>	<p><b>Centradas en el Producto (Enfoque Conductista)</b></p> <p>La Situación Educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico.</p> <p>Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos.</p> <p>El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa.</p> <p>El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos.</p> <p>La enseñanza debe ser individualizada.</p> <p>La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.</p> <p style="text-align: center;"><i>Escuela: un lugar para saber y saber hacer.</i> <i>Profesor: técnico.</i></p>

y delimitado en base a los cuatro paradigmas clásicos de la instrucción: el paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista (enfoque centrado en el proceso). A diferencia de otras categorizaciones, esta propuesta permite definir de forma clara y operativa el perfil de las creencias psicopedagógicas del profesor en torno a dos ejes bipolares opuestos (centrado en el profesor vs. centrado en el alumno y centrado en el proceso vs. centrado en el producto), que se muestran gráficamente cruzados ortogonalmente y delimitados por cada uno de los enfoques considerados. La caracterización de estos cuatro enfoques (ver Tabla I) ha aportado la apoyatura teórica necesaria para poder crear un instrumento de medida que, a modo

de cuestionario, puede ser utilizado para explorar de forma rápida y eficaz -con un menor coste, en tiempo y medios, que los estudios cualitativos y «fenomenográficos», aunque con menor grado de profundización- las creencias de amplias muestras de sujetos, como en el caso del estudio que presentamos.

Basándonos en los planteamientos anteriores, cerramos esta introducción concretando los objetivos de la presente investigación:

- Identificar el perfil psicopedagógico de la muestra, formada por profesores de secundaria en ejercicio, y analizar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas de los profesores estudiados.
- Analizar la percepción de los profesores de secundaria de los elementos obstaculizadores de su actuación docente y contrastarla teniendo en cuenta sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje.

## Procedimiento

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio (financiado por UJI-Bancaixa) denominado «el pensamiento del profesor y la acción docente», y que está centrado en la educación secundaria. Para desarrollar dicho estudio, se aplicó una batería de cuestionarios a una muestra de 249 profesores de secundaria de distintas materias, todos ellos pertenecientes a centros públicos y privados de la provincia de Castellón (España). Además de cumplimentar la batería de tests, se les pidió que adjuntaran un modelo de examen (el último de los realizados) elaborado para la asignatura que imparten.

En este trabajo, hemos utilizado los dos primeros cuestionarios. El primero de ellos, elaborado por Doménech (1999a, 1999b, 2004), estaba compuesto inicialmente por 56 ítems de 6 escalares puntuados de la siguiente forma: 6. Totalmente de acuerdo, 5. Mayoritariamente de acuerdo, 4. Más de acuerdo que en desacuerdo, 3. Más en desacuerdo que de acuerdo, 2. Mayoritariamente en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo. Después de adaptarlo y aplicarlo a la muestra objeto de estudio, se realizó un análisis acerca de la validez del constructo y de la consistencia interna (ver Tabla II):

**TABLA II.** Matriz de componentes rotados para las dos dimensiones del cuestionario de creencias del profesor

	Dimensión profesor-alumno		Dimensión proceso- producto		
	2. Factores extraídos		2. Factores extraídos		
	C. Profesor	C. Alumno	C. Profesor	C. Alumno	
CRIT1	0,673	8,298E-02	CRIT7	0,716	-4,813E-02
CRIT13	0,644	-1,431E-02	CRIT43	0,664	-4,664E-02
CRIT9	0,617	-0,251	CRIT11	0,626	0,135
CRIT29	0,588	-0,173	CRIT31	0,611	-0,117
CRIT49	0,560	-0,143	CRIT15	0,584	-0,193
CRIT53	0,540	-0,247	CRIT47	0,568	-0,216
CRIT2	-2,891E-02	0,667	CRIT51	0,454	-0,428
CRIT10	6,609E-02	0,658	CRIT32	-0,231	0,691
CRIT14	-7,685E-02	0,637	CRIT41	5,233E-02	0,627
CRIT50	-0,310	0,584	CRIT36	8,921E-02	0,612
CRIT18	-0,282	0,562	CRIT4	-3,313E-02	0,589
CRIT34	-0,227	0,497	CRIT12	-0,236	0,495
	-	-	CRIT24	-0,209	0,464
	% varianza = 27,53	% varianza = 12,52		% varianza = 25,90	% varianza = 13,40

- **Dimensión Profesor-alumno (12 ítems).** A través de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, hemos obtenido dos factores con autovalores mayores que la unidad que explican el 40,05% de la varianza total. El factor 1 (Centrado en el Profesor) esta formado por seis ítems y explica un 27,53% de la varianza total (autovalor = 3,30). El factor 2 (Centrado en el alumno), formado por seis ítems, explica el 12,52% de la varianza total (autovalor = 1,50). Ambos factores han mostrado una consistencia interna aceptable (Cronbach's  $\alpha = 0,69$  y  $0,67$  respectivamente). Entre los ítems pertenecientes al factor 1 (Centrado en el profesor), podemos incluir: «El conocimiento de los contenidos del área/asignatura es el requisito más importante para ser un buen profesor», «La cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado», «El profesor debe mantener las distancias con los alumnos, así le respetarán más y tendrá menos problemas», etc. Por su parte, entre los pertenecientes al factor 2 (Centrado en el alumno) se encuentran: «Ver las cosas desde el punto de vista del estudiante es la clave para que obtengan un buen rendimiento escolar», «Antes de tomar decisiones que afecten al grupo-clase, el profesor de secundaria debería contar con la opinión de los alumnos», «El profesor debe permitir que cada alumno progrese según su propio ritmo de aprendizaje», etc.

- **Dimensión Proceso-Producto (13 ítems).** A través de un análisis factorial de componentes principales, con rotación varimax, hemos obtenido dos factores con autovalores mayores que la unidad que explican el 39,30% de la varianza total. El factor 1 (Centrado en el proceso) está formado por siete ítems y explica un 25,90% de la varianza total (autovalor = 3,36). El factor 2 (Centrado en el producto) está formado por seis ítems explica el 13,40% de la varianza total (autovalor = 1,74 ). Ambos factores han mostrado una consistencia interna aceptable (Cronbach's  $\alpha$  = 0,71 y 0,65 respectivamente). Ejemplos de ítems pertenecientes al factor 1 (Centrado en el proceso) son: «La autorrealización personal del alumno y la comprensión de los demás debería ser una preocupación fundamental del profesor», «El grado de satisfacción de los alumnos es un indicador importante de la calidad del proceso instruccional», «Desarrollar en el alumno la pasión por saber y aprender debería anteponerse a la obsesión por el rendimiento y los resultados académicos», etc. Entre los ejemplos de ítems pertenecientes al factor 2 (Centrado en el producto) podemos mencionar los siguientes: «Considero prioritario terminar de impartir el programa de la asignatura que se había planificado al principio de curso», «La práctica diaria en clase de cualquier profesor se debería ajustar al máximo a su planificación previa», «El control/examen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno», etc.

Las puntuaciones de los factores se han obtenido calculando un coeficiente porcentual para cada uno de ellos, con la aplicación de la siguiente fórmula: se divide la puntuación directa obtenida en cada uno de los cuatro factores entre la puntuación máxima posible y se multiplica el resultado por 100. Todos los ítems del cuestionario fueron puntuados en positivo, de modo que a mayor puntuación obtenida por categoría (puntuación máxima = 100) indica mayor predominio de ese tipo de creencias.

$$C_1 = \text{Total punt. Profesor} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_3 = \text{Total punt. Proceso} \times 100 / (7 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_2 = \text{Total punt. Alumno} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

$$C_4 = \text{Total punt. Producto} \times 100 / (6 \text{ ítems} \times 6)$$

Este cuestionario ha permitido la clasificación de las concepciones del profesor de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje en cuatro categorías establecidas en base a los cuatro paradigmas instruccionales clásicos: el paradigma tradicional

(enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista/tecnológico (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo/constructivista (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista/ecológico (enfoque centrado en el proceso). Este planteamiento permite definir de forma clara y operativa el perfil de las creencias psicopedagógicas del profesor en torno a dos ejes bipolares opuestos, que gráficamente se muestran cruzados ortogonalmente y están delimitados por cada uno de los enfoques considerados.

El segundo cuestionario, estructurado desde una perspectiva sistémica, recoge las variables más representativas de los distintos ámbitos que influyen en el aprendizaje del estudiante –el sistema educativo, el centro, el grupo-clase, el ámbito familiar del estudiante y el personal del profesor). Está compuesto por un total de 43 variables de cuatro escales tipo Likert puntuados de la siguiente forma: 3. Me obstaculiza mucho, 2. Me

**TABLA III.** Estructuración de las variables mediadoras entre pensamiento y acción docente recogidas en el cuestionario

Posibles elementos obstaculizadores a Nivel de Administración	AD1. Política educativa. Ítems: 1, 6 y 5.
	P.ej: «La política educativa de la Administración».
	AD2. Política de gestión. Ítems: 2, 3 y 4.
	Ejm: «Trabas burocráticas y administrativas».
Posibles elementos obstaculizadores en el Centro	CT3. Decisiones emanadas de órganos directivos. Ítems: 8, 10, 14, 18, 12, 13 y 19.
	P.ej: «Las presión y exigencias de tus superiores jerárquicos».
	CT4. Interacción con compañeros. Ítems: 16 y 17.
	P.ej: «La presión de tus compañeros».
	CT5. Materiales y recursos de apoyo a la docencia. Ítems: 9, 11 y 15.
P.ej: «La falta de medios y recursos didácticos disponibles».	
Posibles elementos obstaculizadores en el Grupo-Clase o Aula	GC6. Contexto físico. Ítems: 20 y 21.
	P.ej: «Excesivo número de alumnos en tus clases».
	GC7. Clima de clase. Ítems: 22, 23, 24 y 25.
	P.ej: «La indisciplina de los alumnos».
	GC8. Características del contenido. Ítems: 26 y 27.
P.ej: «Las características de la materia que impartes».	
Posibles elementos personales obstaculizadores	PR9. Estrés y desmotivación docente. Ítems: 7, 31, 32, 33, 39 y 35.
	P.ej: «El estrés profesional».
	PR10. Características personales del profesor. Ítems: 28, 29, 30, 38 y 40.
	P.ej: «La comodidad personal».
	PR11. Preparación psicopedagógica insuficiente. Ítems: 36 y 37.
P.ej: «Conocimientos psicopedagógicos insuficientes».	
Posibles elementos obstaculizadores por parte de los Padres	PD12. Interacción familia-escuela. Ítems: 41, 42 y 43.
	P.ej: «La actitud actual de los padres».

obstaculiza bastante, 1. Me obstaculiza poco, y 0. No me obstaculiza. Además, hay tres espacios en blanco para que cada profesor pudiese incluir otros elementos que considerase relevantes. Estas variables, correspondientes a cada uno de los ámbitos considerados, fueron agrupadas también en base a un análisis factorial previo (ver Tabla III), cuya consistencia interna resultó ser elevada ( $\alpha$  de Cronbach = 0,92). La consigna que se dio a los profesores fue la siguiente: Indica los elementos que impiden o dificultan la puesta en práctica de tus teorías y creencias pedagógicas en el aula, según la escala presentada. Pero, antes de pasar a cumplimentar el cuestionario deberás señalar con una cruz el nivel y contenido curricular que hayas tomado como referencia para su cumplimentación.

Para cuantificar los factores obtenidos en cada uno de los ámbitos analizados, se aplicó la misma fórmula del cuestionario anterior, y se obtuvo un coeficiente porcentual para cada factor. Como cada factor está integrado por un número diferente de ítems, esta fórmula es más rigurosa, pues permite eliminar ese sesgo. De esta forma, dividimos la puntuación directa, no entre el número de ítems, sino entre la puntuación máxima posible. Después, al multiplicarla por cien, convertimos el coeficiente resultante en porcentaje, y eliminamos decimales. Todos los ítems del cuestionario fueron puntuados en positivo, de modo que, a mayor puntuación obtenida (puntuación máxima = 100), mayor es la dificultad atribuida a dicho factor.

## Resultados

Para realizar el tratamiento estadístico de los datos de la muestra se utilizó el paquete estadístico spss (Norusis, 1999).

En primer lugar, se hallaron los estadísticos descriptivos con objeto de determinar el perfil psicopedagógico de la muestra de profesores de educación secundaria. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla IV.

En segundo lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas del profesor.

Encontramos que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C. Profe) correlaciona de forma negativa y significativa ( $\hat{A} = -0,422$ ,  $p < 0,01$ ) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C. Alumno). Así mismo, el

**TABLA IV.** Estadísticos descriptivos del perfil de las creencias de la muestra de profesores de secundaria sobre la enseñanza/aprendizaje

	N	Número	Máximo	Media	Desv. típica
C.PROFE.	240	22,22	88,89	57,4421	13,2065
C.ALUMNO	247	44,44	100,00	73,6955	10,9941
C.PROCES.	245	33,33	97,62	68,7949	11,4097
C.PRODU.	247	19,44	94,44	53,1714	11,9936

C.PROFE: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor.  
 C.ALUMNO: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno.  
 C.PROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso.  
 C.PRODU: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto.

modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C. Proce) correlaciona de forma negativa y significativa ( $\hat{A} = -365$ ,  $p < 0,01$ ) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C. Produc). Por otra parte, el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C. Profe) correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ( $\hat{A} = 0,604$ ,  $p < 0,01$ ) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C. Produc), mientras que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C. Proce) correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa ( $\hat{A} = 0,697$ ,  $p < 0,01$ ) con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C. Alumno). Basándonos en las intercorrelaciones obtenidas entre los modelos de enseñanza/aprendizaje (alta correlación positiva entre los modelos centrados en el profesor y en el producto y alta correlación positiva entre los modelos centrados en el alumno y el proceso), y en un intento de simplificar, se

**TABLA V.** Correlaciones de Pearson entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor

	C. Profe	C. Alumno	C. Proce	C. Product
C. PROFE.	1,000	-0,422**	-0,480**	0,650**
C. ALUMNO	-0,422**	1,000	0,701**	-0,353**
C. PROCES.	-0,480**	0,701**	1,000	-0,365**
C. PRODUCT.	0,650**	-0,353**	-0,365**	1,000

$p < 0,01$ ,  $p < 0,05$

C.PROFE: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor.

C.ALUMNO: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno.

C.PROCES: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso.

C.PRODU: creencias psicopedagógicas implícitas del profesor de las que se deriva un modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto.

consideró acertado realizar un segundo análisis de correlación, agrupando los cuatro enfoques iniciales en dos grandes concepciones opuestas que denominamos alumno-proceso (ALPROCE) y profesor-producto (PRPRODU). Esta forma de categorizar las concepciones de los profesores ya ha sido defendida por otros investigadores, como Kember (1997), que clasifica las creencias del profesor en dos dimensiones similares: centradas en el profesor/contenido versus centradas en el estudiante/aprendizaje. En la Tabla V, se muestran los resultados obtenidos.

En tercer lugar, tratamos de resumir y, apoyados por los resultados del análisis correlacional, agrupamos la muestra en dos categorías –profesores centrados predominantemente en creencias profesor-producto versus centrados en creencias alumno-proceso– en función de si la puntuación obtenida era mayor en una o en otra categoría. De esta forma, obtuvimos dos grupos o submuestras. Una submuestra estaba constituida por 51 sujetos –los que puntuaron más alto en la categorías profesor-producto–, mientras que la otra estaba conformada por 161 sujetos –los que puntuaron más alto en la categoría alumno-proceso. A continuación, para conocer la opinión de cada uno de los dos grupos de profesores sobre el grado de obstaculización o interferencia

**TABLA VI.** Puntuaciones medias (ordenadas de mayor a menor) y desviaciones típicas obtenidas de cada uno de los doce factores presentados como posibles obstaculizadores de la actuación docente para los dos grupos de profesores obtenidos al clasificarlos según sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje

	Concepción predominante		Concepción predominante		
	Profesor-producto (N = 51)		Alumno-proceso (N = 161)		
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
GC7	67,6871	24,1543	GC7	57,8947	23,3940
PD12	45,5782	26,9549	AD2	47,4586	25,8629
AD2	45,3515	28,4038	AD1	43,2561	21,6145
AD1	42,1769	24,7393	CTS	42,9590	22,4844
CTS	39,9093	23,4519	GC6	42,7690	27,5696
GC6	39,1156	27,7537	PD12	41,5638	25,7064
PR9	36,4066	23,0466	PR11	33,1560	27,5774
PR11	28,5714	24,5327	PR9	27,2727	20,4549
GC8	23,1293	25,1883	GC8	23,2804	22,0559
CT3	19,3392	18,4020	CT3	19,8880	15,6585
PR10	16,5986	17,2198	PR10	17,5532	14,9761
CT4	12,1528	18,4313	CT4	15,2482	20,1980

p<0,01, p<0,05

\* clave de puntuación:

Me obstaculiza mucho = 3; Me obstaculiza poco = 1; Me obstaculiza bastante = 2; No me obstaculiza = 0

**TABLA VII.** Comparación de los factores obstaculizadores considerados entre grupos de profesores clasificados según sus concepciones predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje (profesor-producto versus alumno-proceso)

	Concepción predominante profesor-producto (N = 51)		Concepción predominante alumno-proceso (N = 161)		Prueba «T» de student
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
GCT	67,6871	24,1543	57,8947	23,3940	2,595**
PR9	36,4066	23,0466	27,2727	20,4549	2,666**

\*\* p< 0,01; \*p< 0,05

que ejercían los variables - entendidos como elementos mediadores entre las creencias y la actuación docente- a la hora de poner en práctica sus teorías y creencias pedagógicas, ordenamos los factores (obtenidos de un análisis factorial previo y que agrupaban las variables del cuestionario) en función de su media. La media indicaba el promedio de las puntuaciones otorgadas por los dos grupos de profesores a cada una de las variables o ítems que configuraban los doce factores obtenidos en el análisis factorial efectuado, de modo que a mayor media, mayor nivel de obstaculización atribuido a dicho factor, y viceversa (ver Tabla VI).

El ranking obtenido de los factores sometidos a consideración es similar en los dos grupos comparados, no obstante, se han obtenido diferencias significativas en algunos de ellos, como se muestra en la Tabla VII.

## Discusión de los resultados

Respecto al objetivo I -identificar el perfil psicopedagógico de la muestra global de profesores utilizada y analizar las intercorrelaciones entre los modelos de enseñanza/aprendizaje que se derivan de las creencias psicopedagógicas de los profesores estudiados- hemos de señalar que, según se desprende de la Tabla III, la mayoría de profesores que han participado en el estudio manifestaron tener unas creencias bastante equilibradas respecto de los cuatro modelos de enseñanza/aprendizaje propuestos. Por tanto, no podemos afirmar que los profesores de secundaria en ejercicio estudiados manejen preferentemente un modelo de enseñanza/aprendizaje, ya que las diferencias obtenidas entre los modelos no resultaron significativas. La mayoría de

ellos (n = 161) puntuaron ligeramente más alto en los modelos centrados en el alumno-proceso, mientras que una minoría (n = 51) obtuvieron puntuaciones algo superiores en los modelos centrados en el profesor-producto. En posteriores trabajos, se indagará sobre ello y se tratará de identificar cuáles son las variables personales y contextuales -experiencia, especialidad o licenciatura cursada, edad, sexo, tamaño del centro, formación previa, etc.- que pueden incidir en su forma de entender la enseñanza/aprendizaje. No obstante, estos resultados difieren sustancialmente de los obtenidos en otras investigaciones anteriores realizadas hace aproximadamente una década, tanto en España (Egido y cols, 1993), como fuera (Palincsar, Steven y Gavelek, 1989), en las que se puso de manifiesto el predominio entre el profesorado de las concepciones y los modelos basados en la trasmisión. Puede suceder que, en España, tras la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), las cosas estén empezando a cambiar, y que, actualmente, estemos caminando hacia modelos de transición (Traver, 2000) mediante los que reformulamos los planteamientos constructivistas desde interpretaciones positivistas. También es posible que realmente el profesorado sea capaz de utilizar un discurso constructivista aprendido tras la promulgación de la LOGSE, pero que, en clase, siga realizando una práctica pedagógica tradicional. Son sintomáticas, por ejemplo, las propuestas que empiezan el trabajo sobre los temas del libro de texto analizando las ideas previas del alumnado, y que, posteriormente, pasan a realizar un continuo de ejercicios en los que no se toman en consideración estos resultados. Además, la mayoría de los libros de texto siguen focalizando el trabajo del profesorado en clase de acuerdo con los planteamientos de la racionalidad técnica. Y, aún más, si nos fijamos en el lugar que ocuparían las preconcepciones docentes respecto de los paradigmas interaccionistas y dialógicos, los posicionamientos quedarían mucho más alejados.

En la misma línea se expresa Marchesi (2000), al afirmar que una posible causa de la disonancia entre pensamiento y acción docente puede ser que al profesorado se le forma, en el ámbito de lo teórico, en modelos de enseñanza innovadores (como ha sucedido en el caso de la implantación de la LOGSE), pero estos no se concretan en acciones específicas, en acciones docentes que lleven a cabo ese tipo de enseñanza. Esto hace que el profesor maneje ideas innovadoras a nivel conceptual, pero que le resulte difícil llevarlas a la práctica (Marchesi, 2000). No se le ofrecen guías para plasmar en acciones educativas concretas los modelos de enseñanza aprendizaje cuya teoría se le ha explicado (el aprendizaje orientado hacia los objetivos, los procesos y la diversidad de ritmos de aprendizaje), y que, a su vez, se le ha indicado que son los más adecuados para conseguir un aprendizaje de calidad. En general, los profesores

están más interesados en que se les proporcionen guías prácticas de acción que concreten en el aula las nociones teóricas en las que se han formado, sin embargo, a pesar de ello, la investigación se sigue centrado en los modelos teóricos (Burnaford, Fisher, Hobson, 2001).

Para poder contrastar estas hipótesis, deberíamos analizar sus prácticas, a ver si son acordes con sus concepciones. Argyris (1982), citado por Burnaford, Fisher y Hobson (2001), distingue entre teorías-defendidas (*theories-espoused*) y teorías en uso (*theories-in-use*). Las primeras se refieren a lo que yo pienso o digo sobre lo que yo hago, mientras que las segundas tienen que construirse directamente a través de la observación de nuestro comportamiento. Por tanto, a pesar de que las creencias psicopedagógicas del profesor reflejan modelos innovadores de enseñanza, sus acciones educativas pueden concretarse en modelos de enseñanza más tradicionales.

Por otra parte, los datos obtenidos del análisis de las correlaciones entre modelos de enseñanza/aprendizaje realizado muestra que las cuatro categorías inicialmente propuestas se podrían reducir, en un intento de simplificación a dos grandes dimensiones, en la línea propuesta por otros investigadores como Kember (1997). Sin embargo, somos partidarios de mantener las cuatro categorías propuestas, ya que pensamos que aunque exista cierto solapamiento (las correlaciones obtenidas han sido de 0,65 y 0,70) mantener las cuatro categorías proporciona una información más rica y permite captar con mayor precisión las concepciones del profesorado.

En lo referente al objetivo II -analizar la percepción de los profesores de secundaria de los elementos obstaculizadores de su actuación docente y contrastarla en función de sus creencias predominantes sobre la enseñanza/aprendizaje-, la Tabla VI muestra que el elemento señalado como principal obstaculizador ha sido, para los dos subgrupos de profesores comparados, el factor GC7 (clima de la clase), aunque el grupo de profesores centrados en el enfoque profesor-producto lo percibe con más capacidad obstaculizadora. El factor GC7 está formado por los ítems 22 (la heterogeneidad del alumnado de tu/s clase/s: diferentes niveles de conocimientos, alumnos con NEE, diversidad de culturas, razas, etc.), 23 (la desmotivación del alumnado), 24 (la indisciplina de los alumnos) y 25 (la presión de los alumnos). También es de interés resaltar que los factores relacionados con la administración: la política educativa (AD1) y, sobre todo, la política de gestión (AD2) son percibidos por los profesores de ambos grupos como muy obstaculizadores, y ocupan los primeros lugares en la clasificación. El factor AD1 está formado por los ítems 1 (la política educativa de la administración), 5 (configuración del calendario académico) y 6 (la política formativa del profesorado en ejercicio). El factor AD2 está formado por los ítems 2 (la

presión y exigencias de la administración), 3 (la rigidez del sistema) y 4 (trabas burocráticas y administrativas).

Por el contrario, los elementos considerados menos obstaculizadores por los dos grupos han sido los factores CT3 (decisiones emanadas de órganos directivos) y CT4 (interacción con compañeros). Sin embargo, el hecho de que estos factores no obstaculicen no implica que se aproveche su potencial educativo, lo que es una información adicional interesante que se debería tener en cuenta en futuras investigaciones. El factor (CT3) está compuesto por los ítems 8 (la política educativa del Centro), 10 (la política educativa del Departamento), 12 (la presión y exigencias de tus superiores jerárquicos: Director, Jefe de Estudios, etc.), 13 (la rigidez organizativa del centro), 14 (las directrices emanadas del Nivel, Ciclo o Departamento), 18 (la organización de la docencia: agrupamientos, horarios, etc.), y 19 (tu excesiva carga lectiva). El factor (CT4) está compuesto por los ítems 16 (la falta de apoyo de los compañeros) y 17 (la presión de tus compañeros).

Por otra parte, se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de profesores que se han formado en función de las creencias predominantes de estos respecto a la importancia atribuida a los factores GC7 (clima de la clase) y PR9 (estrés y desmotivación docente) como posibles elementos obstaculizadores. Como se puede apreciar en la Tabla VII, han sido el factor GC7 (clima de la clase) y el factor PR9 (estrés y desmotivación docente) los que han puesto de manifiesto una diferencia más notable a favor del grupo de profesores centrado, predominantemente, en el modelo profesor-producto, ya que han resultado significativas al 1% en estos dos factores ( $t = 2,595^{**}$  y  $t = 2,666^{**}$  respectivamente). De estos resultados se deduce que son las variables asociadas al clima de la clase (GC7) y al estrés y desmotivación docente (PR9) las que impiden o dificultan en mayor medida que este grupo de profesores puedan aplicar al aula sus concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje. Los ítems que componen el factor GC7 son: 22 (la heterogeneidad del alumnado de tu/s clase/s: diferentes niveles de conocimientos, alumnos con nee, diversidad de culturas, razas, etc.), 23 (la desmotivación del alumnado), 24 (la indisciplina de los alumnos) y 25 (la presión de los alumnos). Ejemplos de ítems que constituyen el factor PR9 son: 7 (el bajo salario laboral), 31. (falta de incentivos o estímulos en tu desarrollo profesional), 32 (el estrés profesional), 33 (la dificultad de compaginar la docencia con otros «roles» o tareas que te demandan), 35 (tu desmotivación personal) y 39 (tu malestar docente).

Si analizamos, desde la teoría «atribucional» de la motivación del logro de Weiner (1974, 1985), las atribuciones que han hecho los profesores de secundaria participantes

en este estudio de los elementos que dificultan la ejecución de sus teorías y creencias en el aula, éstas podrían ser clasificadas como internas (ansiedad y estrés docente) /externas (el contexto físico del aula), estables (características del contenido)/ines- tables (interacción con compañeros) y controlables (preparación psicopedagógica insuficiente)/no controlables (la política educativa de la administración). Por otra parte, podemos extrapolar los resultados de investigaciones realizadas en estudiantes sobre la relación entre las atribuciones causales de sus éxitos y fracasos académicos y el patrón «motivacional» exhibido por estos para así interpretar los resultados obtenidos en este estudio. De este modo, se puede inferir que, al igual que ocurre con los estudiantes que están motivados para aprender, los profesores más motivados para enseñar y, sobre todo, para lograr que los alumnos aprendan harán atribuciones de carácter «controlable» sobre los elementos que dificulten su actuación docente. Por el contrario, los profesores poco motivados tenderán a exhibir un patrón «motivacional» que podríamos denominar «inhibitorio» y se pasarán todo el tiempo lamentándose de la política de la administración o de otros factores sobre los que carecen de control -adentrándose en lo que Freire denominaba la «cultura de la queja». La formación del profesorado irá fundamentalmente dirigida a ayudarle a cambiar su estilo «atribucional» y proporcionarle estrategias que le permitan superar aquellos factores de carácter controlable -como es el caso de los factores GC7 (clima de la clase) o PR9 (estrés y desmotivación docente)- o manejarlos mejor.

Finalmente, hemos de señalar que una de las principales limitaciones del trabajo ha sido haber utilizado exclusivamente instrumentos de medida de auto-reporte, a lo que hay que añadir la falta de representatividad de la muestra. Los sujetos no fueron seleccionados de forma aleatoria, sino que participaron aquellos profesores de los centros elegidos que accedieron voluntariamente a tomar parte en la investigación, pues, a veces, los docentes se muestran reacios a participar en este tipo de estudios. Sin embargo, a pesar de la cautela con que debemos interpretar estos datos obtenidos debido a las limitaciones señaladas, estos parecen indicar que algo está cambiando, y que las concepciones del profesorado empiezan a alejarse de los modelos basados en la transmisión que se manejaban hace una década y se adentran en modelos que podríamos denominar de transición (Traver, 2000), caracterizados por lo que el profesorado ha ido incorporando del lenguaje técnico de la reforma de la LOGSE, pero que todavía evidencian la dificultad para que se produzcan cambios en las prácticas. Algunas de las razones que podrían explicar la situación actual son las que se enumeran a continuación:

- Los modelos de formación y desarrollo profesional docente puestos en marcha por los agentes de la propia LOGSE (política educativa y formación del profesorado), que enfatizaron preferentemente los modelos de entrenamiento, los modelos de evaluación y observación (racionalidad técnica) y, en menor medida, los modelos de desarrollo y mejora profesional -aunque también implementados mayoritariamente desde una perspectiva técnica.
- La poca o nula consideración de la investigación en los planteamientos sobre desarrollo profesional y en la estructura del lugar de trabajo en enseñanzas no universitaria, aunque, contradictoriamente, en el marco teórico que establece la LOGSE se considere al profesorado como un investigador que reflexiona sobre sus propias prácticas.
- La poca consideración y valoración socio-profesional de la docencia y el anquilosamiento en las perspectivas de la racionalidad técnica que posicionan al profesorado en el inmovilismo pedagógico e impide que se consideren profesionales intelectuales críticos.

En general, pensamos que este estudio contribuye a conocer los obstáculos que dificultan la práctica pedagógica de los docentes, a la vez que aporta información interesante que puede ser útil a la hora de diseñar cursos y programas de formación para el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- BANDURA, A (1987): *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- BOULTON-LEWIS, G. M.; SMITH, D. J. H.; MCCRINDLE, A. R.; BURNETT, P. C.; CAMPBELL, K. J. (2001): «Secondary teachers' conceptions of teaching and learning». En *Learning and Instruction*, 11, pp. 35-51.
- BURNAFORD, G.; FISHER, J.; HOBSON, D. (2001): *Teachers doing Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes» (trad.). En M. C. WITTRICK (ed.): *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*. Vol. III. Madrid, Paidós-MEC, pp. 444-531.

- DOMÉNECH, F. (2004): *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Colección Psique. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- «Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario». Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre, 1999a.
- «Nivel de concordancia entre las teorías educativas del profesor universitario y su conducta de clase». Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre, 1999b.
- EGIDO, I.; CASTRO, M.; LUCIO-VILLEGAS, M. (1993): *Diez años de investigación sobre profesorado*. CIDE 1983-1993. Madrid, MEC.
- KEMBER, D. (1997): «A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching». En *Learning and Instruction*, 7, pp. 255-275.
- LATORRE, A. (1989): *Psicología del proceso de enseñanza/aprendizaje: La situación educativa*. Primera parte. Valencia, Nau Llibres.
- LOGSE (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en España*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias de la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARRERO, J. (1993): «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza». En M. J. RODRIGO, A. RODRIGUEZ, J. MARRERO, (eds). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, pp. 243-276.
- MCCOMBS, B. L.; WHISLER, J. S. (1997): *The learner-centered classroom strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, Jossey-Bass Education Series.
- MEDRANO, C. (1995b): «Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje». En *Revista de Educación*, 8, pp. 17-28.
- MEDRANO, C. (1997): «Los procesos de enseñanza-aprendizaje: implicaciones para la formación del profesorado». En J.A. BELTRÁN et. al: *Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Dto. de Ps. Evolutiva y de La Educación, pp. 31-35.
- NORUSIS, M. J. (1999): *SPSS for Windows (Versión 10.0)*. Chicago, IL, SPSS Inc.
- PALINCASAR, A. S.; STEVENS, D.; GAVELEK, J. (1989): «Collaborating with teachers in the interest of student collaboration». En *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 41-53.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». En *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.

- RODRIGO, M. J. (1985): «Las teorías implícitas en el conocimiento social». En *Infancia y aprendizaje*, 31, pp. 145-156.
- SAMUELOWICZ, K.; BAIN, J. D. (2001): «Revisiting academics' beliefs about teaching and learning». En *Higher Education* 41, pp. 299-325.
- SHAVELSON, R.; STERN, P. (1981): «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior». En *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.
- TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (1988): «Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos». En L. M. VILLAR (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 135-148.
- TRAVER MARTÍ, J.A. (2000): *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad. Tesis Doctoral*. Dept. d'Educació. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I de Castellón.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Sevilla, Marfil.