

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR SOBRE LA DISCIPLINA Y GESTIÓN DEL AULA

Ana Beatriz Jiménez Llanos y Ana Delia Correa Piñero
Universidad de La Laguna

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las Teorías Implícitas del profesorado de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Universitaria sobre la *Disciplina y Gestión del Aula*. El *Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza*, adaptado a dichos niveles, fue administrado a 276 docentes de los distintos niveles educativos. 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 Teorías Implícitas sobre Disciplina y Gestión del profesorado, compuesto por las ideas de más a menos representativas del profesorado de los distintos niveles acerca de la disciplina y gestión; b) Constatar que no existen ideas exclusivas o polarizadas hacia un nivel educativo concreto; y c) Determinar, en cada nivel educativo, la contribución de las concepciones sobre Disciplina y Gestión a la estructura general de creencias del profesorado sobre la educación.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, disciplina y gestión, 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, Secondary and Superior Education teachers' implicit theories on classroom discipline and management. *Teachers Implicit Theories Questionnaire on Education*, adapted to each educational level, was administered to 276 teachers. 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 discipline and management for every educational level, integrated by ideas more or less representatives concerning discipline and management; b) To verify that there are not exclusive or polarised ideas towards a specific educational level; and c) To state the contribution of classroom discipline and management conceptions to general belief structure on education for every level.

KEY WORDS: implicit theories, classroom discipline and management, pre-scholar and primary education, secondary education, superior education, tipicity, polarity, principal component analysis.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre las concepciones acerca de la *Disciplina y Gestión del aula* del profesorado de los tres niveles que articulan el sistema educativo español: Educación Infantil y Primaria (EIP), Secundaria (ES) y Superior (EU).

Desde la aparición, en la década de los 80, del denominado “Paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor”, todos los investigadores de este ámbito coinciden en afirmar que los docentes manejan en su profesión un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones del aula y que éstas guían, implícita o explícitamente, su práctica docente. En lo que no existe consenso es en cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que recurren 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, así como de la forma de investigarla (Jiménez Llanos, 2002). Así, se recurre a tópicos tales como *concepciones, creencias, constructos, conocimiento práctico*, etc. (para una revisión de éstos, véase Jiménez Llanos, 2002 y Jiménez Llanos y Correa, 2002). Para Marrero (1993), todos estos conceptos presentan una serie de limitaciones comunes:

Se tiende a confundir el contenido con la forma de representación (se equiparan conceptos como «imágenes», «principios» o «reglas»).

Subyace una concepción estática de la mente, lo que no se corresponde con la realidad, además de atentar contra el «principio de economía».

Describir el pensamiento como sistemas de proposiciones que pueden ser verbalizados por los profesores plantea dos problemas: a) no se ha comprobado su estructura interna; b) hay conocimientos que no se verbalizan tan fácilmente.

Se definen dos posiciones contrapuestas, cada una de las cuales resuelve unos problemas, pero deja sin resolver otros: mientras unos hablan de esquemas aprendidos y rígidos, otros defienden un conocimiento contextual y provi-sional.

Un problema no resuelto es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculados a entramados culturales, y las teorías formales divulgadas a través de la formación profesional del docente y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen.

Por ello, para estudiar las concepciones del profesorado acerca de la *Disciplina y Gestión del Aula*, hemos optado por el constructo denominado *Teorías Implícitas* (TI), que consideramos presenta ciertas ventajas respecto a otros, como *creencias, estilos educativos, valores* o *actitudes*, ya que nos permite analizar la estructura interna del pensamiento docente como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, nos permite conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo (Triana, 1988).

En el ámbito educativo, las TI se definen como «teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y



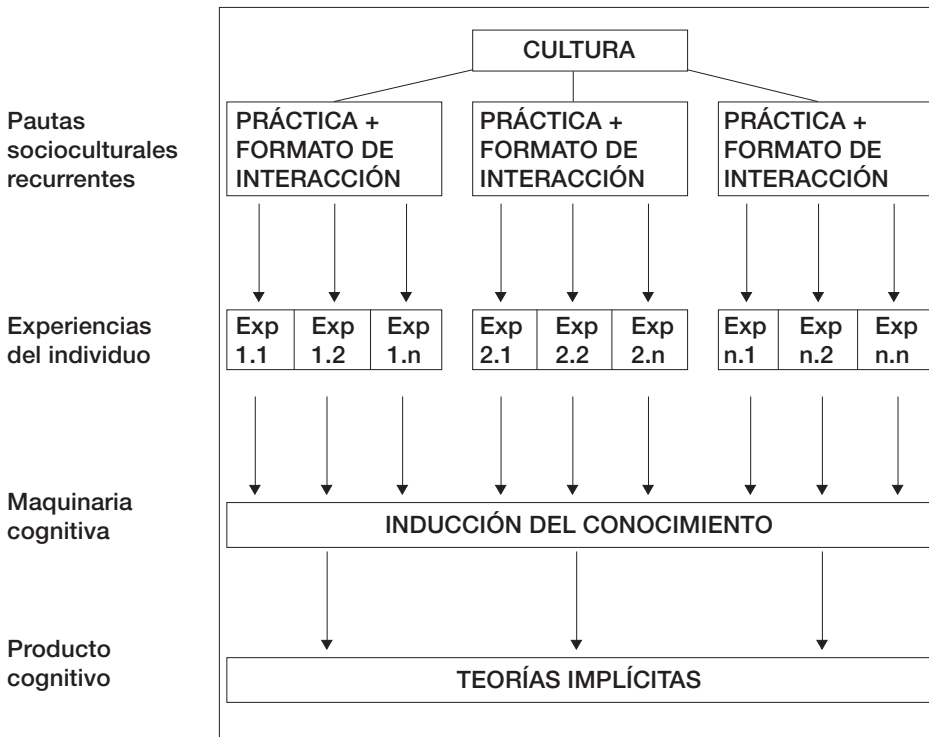


Figura 1: Modelo de génesis *socioconstructivista* de las TI (Rodrigo y otros, 1993a:54)

transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa» (Marrero, 1993: 245). Por lo tanto, en tanto que elaboraciones individuales, las TI 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 TI sobre un cierto ámbito (Triana, 1991; Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993a, 1993b), representado en la figura 1.

Por lo tanto, al ser síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales, el concepto de TI podría asemejarse al concepto de «pensamiento práctico», con la diferencia de que éstas se apoyan en el modelo socioconstructivista. En este sentido, nuestro constructo se aproxima al conocimiento experiencial de Schön (Marrero, 1993). También es este modelo de génesis de las TI la principal diferencia entre este constructo y el homónimo acuñado en 1986 por Clark y Peterson.

Consideramos que el modelo socioconstructivista de las TI supera las limitaciones de otros modelos ya que (Marrero, 1988):

- a) Adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del

aula. Así, proporciona una red teórica más rigurosa para el estudio del pensamiento del profesorado que otros constructos meramente descriptivos (Marrero, 1992).

- 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 TI suponen una serie de implicaciones teóricas cuyo desarrollo sobrepasa el alcance de este artículo; nos limitaremos a reseñar una característica fundamental, la distinción entre dos niveles funcionales dentro de las TI: *síntesis de conocimiento (o representacionales)* y *síntesis de creencias (o atribucionales)*. Las primeras permiten la relación y comunicación interpersonal y afrontar las situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura; las segundas, afrontar situaciones más concretas que las anteriores, pues el individuo las adapta a las demandas situacionales y a sus metas personales. Así pues, la diferencia entre estos dos tipos de síntesis no radica en el contenido (cualquier conocimiento puede ser sintetizado como representacional o atribucional), sino en el tipo de tarea cognitiva (demanda) que se requiera: 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 (Rodrigo, 1993). En esta investigación estudiaremos las síntesis de creencias.

Por otra parte, los últimos avances en el estudio de las TI en general se centran en tres aspectos:

1. *Los escenarios socioculturales*. Son los responsables de que los sujetos asuman algunas teorías como propias y no otras, pues imponen un filtro que favorece la exposición de los sujetos a conjuntos de experiencias más acordes con determinadas teorías frente a otras. Los ingredientes fundamentales del escenario sociocultural son los mismos que han descrito algunos modelos neovygotskianos (Rodrigo, 1994b;1994c):
 - a) Se desarrollan en entornos físicos, es decir, en un entorno espacio-temporal que
 - b) contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas,
 - c) que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, «negocian» una representación compartida del contenido de aquéllas.

Así, en diferentes investigaciones sobre las teorías implícitas, se han estudiado una serie de variables que contribuyen, junto con otras muchas no



analizadas, a esbozar lo que es un contexto próximo. Por ejemplo, los escenarios socioculturales en el caso de las teorías de los padres sobre la educación de sus hijos, están definidos principalmente por el nivel educativo —muy asociado al nivel profesional— y la zona de residencia —rural o urbana— (Palacios, González y Moreno 1987; Palacios, 1987a, 1987b; Triana, 1988, 1991). En el caso de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, los contextos próximos vienen definidos por la especialidad del profesor, el número de unidades del centro donde trabaja y el ciclo de enseñanza (Marrero, 1988) o por el nivel educativo al que se adscriben (Jiménez Llanos, 2002). Cuando se trata de las TI de los docentes en formación, el lugar de procedencia, el tipo de instituto (público/privado) donde se cursaron estudios, otras posibles carreras iniciadas, etc., conforman dichos contextos (Martínez Licona, 1995).

2. *El cambio de teorías.* Según Rodrigo (1994a) existen dos tipos de cambios en el conocimiento: estructurales y funcionales. Los primeros se refieren a cambios en el contenido del conocimiento y, sobre todo, en el modo en que está organizado. Los cambios funcionales se refieren al modo en que el conocimiento se representa en diversos momentos del desarrollo y sus repercusiones sobre el funcionamiento cognitivo. En el ámbito concreto del pensamiento del profesorado, existen diversas teorías sobre cómo se produce el cambio de ideas. Por una parte, autores como Rich (1990), Evans (1990) o Freeman (1991) defienden que el cambio de ideas debe preceder al cambio en la práctica, por lo que se habla de una serie de factores generadores de dicho cambio de ideas (ver Anderson, Lepper y Ross, 1980; Sancho, 1990). Por otra parte, autores como Wood, Cobb y Yackel (1991), Fellows (1993) o Lederman, Gess-Newsome y Latz (1994), consideran que el cambio en la práctica debe preceder al cambio de ideas. Con respecto a ambos enfoques (cambio de teoría lleva a cambios en la práctica o viceversa), parece existir en la literatura un mayor apoyo del primero que del segundo. Así, para algunos autores (Tillema, 1995; Vacc y Bright, 1999) las nuevas ideas deben integrarse en las estructuras preexistentes; ésta es la explicación de que la nueva información o las nuevas experiencias no logren el cambio deseado en el pensamiento del profesorado.
3. *Los Modelos Mentales.* Entre la síntesis general que hace el sujeto y la situación real concreta, se inscribe una instancia intermedia: el modelo mental (MM). Éste se define como la representación concreta de una situación o una tarea cognitiva que integra información proveniente de la acción o tarea, y la información proporcionada por nuestras creencias o interpretaciones de esa acción. Es una representación dinámica pues se va actualizando por los contenidos de la tarea o situación, hasta que el sujeto llegue a un compromiso óptimo entre su teoría y las condiciones de la tarea. La intención de introducir el MM entre las teorías implícitas y la situación es que sólo éste nos proporciona una representación ajustada y específica de la situación concreta. Las TI, al contener únicamente información pre-almacenada y estereotipada, no podrían adaptarse a todas las peculiaridades y demandas



cognitivas de las situaciones. Para lograrlo necesitan integrarse en un modelo mental de la situación (Rodrigo, 1994c). Los MMs son, pues, un mecanismo mediador que, por ejemplo, explican los diferentes productos, de diferentes personas, ante idénticas situaciones. Estos MMs son susceptibles de irse modificando, momento a momento, por presiones de la negociación y del intercambio de ideas.

Se considera que las TI de los profesores sobre la enseñanza se articulan en torno a diez *subdominios* 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 (Marrero, 1988). En este artículo describimos una investigación —que forma parte de un estudio más amplio sobre las concepciones del profesorado sobre la enseñanza (Jiménez Llanos, 2002)— en la que nos centraremos exclusivamente en el subdominio «*Disciplina y Gestión*» (DIG), que engloba ideas relativas a las normas de gestión del aula, la utilidad de estas normas, el tipo de autoridad y el uso de premios y/o castigos. En concreto, los objetivos de este estudio son:

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

1. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La muestra de este estudio está compuesta por 276 docentes de las dos provincias canarias (S/C de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria), de los cuales 36.6% pertenecen a EIP (Educación Infantil y Primaria), 20.7% a ES (Educación Secundaria) y 42.8% a EU (Educación Universitaria). Inicialmente, la muestra seleccionada fue mayor, pero se eliminaron diversos sujetos debido a la incorrecta o incompleta cumplimentación de los cuestionarios que utilizamos. Optamos por un muestreo incidental debido, por una parte, a las dificultades para obtener sujetos mediante procedimientos más aleatorios y, por otra, a las características del proceso e instrumento de recogida de datos, cuya extensión requiere de cierto «voluntarismo».

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*:

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.

Cada una de estas teorías está articulada por diez subdominios, siendo uno de ellos Disciplina y Gestión, formado por 15 ítems.

El cuestionario fue aplicado de forma individual, instruyéndose a los sujetos para indicar (mediante una escala de 0 a 7) su grado de acuerdo con las ideas expresadas en cada enunciado.

2. RESULTADOS

2.1. PERFIL DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE «DISCIPLINA Y GESTIÓN» DEL PROFESORADO

Para cumplimentar el primer objetivo, adaptamos el *índice de tipicidad* de Rosch (1973) de forma que indicara cuán representativo es un ítem respecto a cierto nivel educativo. En su forma original, la fórmula de tipicidad establecía la representatividad de cada enunciado en cada teoría cultural. El índice de tipicidad adaptado expresa la puntuación media de acuerdo obtenida por cada enunciado en los profesores de cada nivel educativo. Así, por ejemplo, para el nivel de EIP siendo A, B, C, etc., los sujetos de dicho nivel, el índice de tipicidad del primer enunciado del cuestionario sería:

$$TI = \frac{P(A) + P(B)B + P(C)...}{N}$$

Donde:

- T1: Índice de tipicidad del enunciado 1.
- P(A): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto A de EIP.
- P(B): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto B de EIP.
- P(C): Puntuación asignada a ese enunciado por el sujeto C de EIP.
- N: Número de sujetos de EIP que respondieron al cuestionario.

Puesto que la escala de acuerdo del cuestionario oscila, como dijimos, entre 0 y 7, analizamos los resultados adoptando los siguientes intervalos: Tipicidad Baja (hasta 2.99), Tipicidad Media (3.00 - 4.9) y Tipicidad Alta (5.00 - 7.00). En la



TABLA 1. ENUNCIADOS QUE COMPONEN EL SUBDOMINIO «DIG»
EN EIP, ES Y EU Y SU GRADO DE TIPICIDAD

Teorías (3 ítems cada una)	EIP			ES			EU		
	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta
Tradicional	156-42	115		156	42-115		156-42	115	
Técnica		79	54-122		79	54-122		79-54	122
Activa		95	44-25		44-95	25		44-25	95
Constructiva		13-126	49		13-49	126		13-49	126
Crítica		150-5	151		5-151-150			150	5-151

tabla 1 sintetizamos estos resultados, distinguiendo el nivel educativo y la teoría de referencia. (En la figura 2 se puede ver el significado de cada ítem.)

Obtuvimos así, mediante un análisis de contenido de los ítems, un *Perfil de Concepciones sobre Disciplina y Gestión* 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. Dados los límites de este artículo, dibujamos este perfil de forma conjunta, señalando las semejanzas y diferencias entre los tres niveles educativos.

El *tipo de gestión* será diferente según el nivel educativo en el que nos ubiquemos. Así, en educación infantil y primaria se opta por una gestión asamblearia, centrada en el alumno, para regular la convivencia, y centrada en el profesor, para resolver posibles disputas. En cambio, en educación secundaria se prefiere una gestión centrada en el profesorado, tanto para regular la convivencia en el aula como para resolver disputas, en detrimento de las nociones asamblearia y de negociación, que se practican sólo moderadamente. En el caso de la enseñanza superior se retoma la noción asamblearia, pero para la Facultad, combinada con una gestión negociada o impuesta por el profesorado, según se trate de resolver disputas o de gestionar el aula, respectivamente.

Para los docentes de los tres niveles, las *normas de gestión* tienen una triple finalidad: favorecer el aprendizaje (preponderante en educación secundaria y superior), permitir la ejecución de las tareas y controlar al alumnado (más importante en educación infantil y primaria).

Si bien los profesores y profesoras de los tres niveles educativos niegan mantener las distancias respecto a sus alumnos y alumnas, estableciendo una triple *tipología de autoridad*, las diferencias se establecen en el modelo de autoridad preponderante. Así, en educación infantil y primaria se prefiere el diálogo, seguido del trabajo autónomo y de la explicación del profesor (este último modelo asumido, pues, con menor fuerza). Idéntica secuencia hallamos en educación secundaria, con la diferencia de que la explicación del docente, aun siendo el modelo menos asumido, tiene más



Ideas acerca de DIG (servirán para configurar el <i>Perfil sobre DIG</i> , en cada nivel educativo)		
EIP	<i>Alta representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Normas de gestión establecidas mediante acuerdo entre profesores y alumnos. - Las normas de la clase deben ser discutidas (49). - Los alumnos deben estar continuamente opinando y ocupados en algo (25). - En el aula debe haber un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado (54). - El uso de castigos favorece la discriminación social (44). - No se deben imponer castigos, es mejor que el alumno corrija un error (122).
	<i>Media representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado debe participar en la elaboración de las normas del centro (5). - La asamblea regula la convivencia democrática en el aula (13). - Se debe favorecer la discusión de los conflictos en el aula (150). - Las normas deben servir más para organizar el aprendizaje que para gobernar al alumno (126). - Las normas sólo sirven para permitir el desarrollo eficaz de las tareas (79).
	<i>Baja representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En la clase debe haber orden y silencio (115). - Es muy raro el uso de premios y castigos (95). - Uso frecuente de castigos (156). - El profesorado debe mantener las distancias para que los alumnos le respeten más y no haya indisciplina (42).
ES	<i>Alta representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas deben servir más para organizar el aprendizaje que para gobernar al alumno (126). - Los alumnos deben estar continuamente opinando y ocupados en algo (25). - En el aula debe haber un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado (54). - No se deben imponer castigos, es mejor que el alumno corrija un error.
	<i>Media representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy raro el uso de premios y castigos (95). - Normas de gestión establecidas mediante acuerdo entre profesores y alumnos (151). - Las normas de la clase deben ser discutidas (49). - El alumnado debe participar en la elaboración de las normas del centro. - La asamblea regula la convivencia democrática en el aula (13). - Se debe favorecer la discusión de los conflictos en el aula (150).
	<i>Baja Representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado debe mantener las distancias para que los alumnos le respeten más y no haya indisciplina (42). - Las normas sólo sirven para permitir el desarrollo eficaz de las tareas (79). - Las normas sirven para controlar al alumnado. - En la clase debe haber orden y silencio (115). - El uso de castigos favorece la discriminación social (44). - Uso frecuente de castigos (156).
EU	<i>Alta representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado debe participar en la elaboración de las normas del centro (5). - Las normas deben servir más para organizar el aprendizaje que para gobernar al alumno (126). - No se deben imponer castigos, es mejor que el alumno corrija un error (122). - Es muy raro el uso de premios y castigos (95). - Normas de gestión establecidas mediante acuerdo entre profesores y alumnos (151).
	<i>Media representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de castigos favorece la discriminación social (44). - Las normas de la clase deben ser discutidas (49). - La asamblea regula la convivencia democrática en el aula (13). - Se debe favorecer la discusión de los conflictos en el aula (150). - Las normas sólo sirven para permitir el desarrollo eficaz de las tareas (79). - Los alumnos deben estar continuamente opinando y ocupados en algo (25).
	<i>Baja Representatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula debe haber un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado (54). - En la clase debe haber orden y silencio (115). - El profesorado debe mantener las distancias para que los alumnos le respeten más y no haya indisciplina (42). - Uso frecuente de castigos (156).

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

fuerza que en educación infantil y primaria. Sin embargo, en educación superior se invierte esta secuencia, pues predomina la explicación del docente, seguida, en orden de importancia, por el trabajo autónomo y el diálogo. Por lo tanto, a medida que avanzamos de nivel educativo, se refuerza el principio de autoridad.

Por último, en los tres niveles se rehusa recurrir al *uso de castigos* porque éstos favorecen la discriminación social y, sobre todo, porque se prefiere que el alumno/a corrija su error. En cambio, en EIP y EU sí se emplean las *recompensas*.

Puesto que los ítems se inscriben en diferentes teorías, podemos conocer asimismo las teorías culturales que contribuyen a dicho perfil (tabla 2).

TABLA 2. PORCENTAJE DE ENUNCIADOS DEL SUBDOMINIO «DIG»,
POR TEORÍAS, EN CADA NIVEL EDUCATIVO

	DISCIPLINA Y GESTIÓN (DIG)								
	EIP			ES			EU		
	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta	Tip. Baja	Tip. Media	Tip. Alta
Tradicional (3)	67%	33%	0%	33%	67%	0%	67%	33%	0%
Técnica (3)	0%	33%	67%	0%	33%	67%	0%	33%	67%
Activa (3)	0%	33%	67%	0%	67%	33%	0%	67%	33%
Constructiva (3)	0%	67%	33%	0%	67%	33%	0%	67%	33%
Crítica (3)	0%	67%	33%	0%	100%	0%	0%	33%	67%
TOTAL (15)	13%	47%	40%	7%	67%	26%	13%	53%	33%

Así, en el subdominio DIG, las teorías se organizan en torno a *ejes estructurales*, que son diferentes según el nivel educativo de referencia. Así, el primer eje está integrado en EIP por las teorías Técnica y Activa, en ES, sólo por la Técnica, a la que se incorpora también la Crítica, en el caso de los docentes universitarios. Componen el segundo eje en EIP las teorías Constructiva y Crítica, en ES las teorías Activa y Constructiva, y en EU, la teoría Constructiva. Hacen aportaciones a estos ejes las teorías Tradicional (en el caso de EIP), Tradicional y Crítica (en ES) y Tradicional y Activa (en EU). Por lo tanto, las similitudes estructurales entre los tres niveles son dos: la teoría Técnica forma siempre parte del primer eje y la teoría Tradicional no se engloba en ninguno, únicamente hace aportaciones a alguno de ellos, más o menos relevantes según el nivel.

Por otra parte, atendiendo a los porcentajes totales de tipicidad alta en cada nivel educativo, se observa cómo la importancia de este subdominio varía de unos a otros, siendo mayor para educación infantil y primaria, y menor para educación superior y educación secundaria.

Este análisis de tipicidad nos habla de semejanzas y diferencias en la concepción del subdominio DIG entre los distintos niveles educativos. Para ahondar en ellas, hemos elaborado la tabla 3, en la que podemos observar que de los 15 enunciados que componen el subdominio «Disciplina y Gestión», sólo el 40% ha sido evaluado igual en los tres niveles educativos, mientras que el 60% lo es sólo en dos niveles. Por lo tanto, prevalecen las coincidencias N2 sobre las N3 y ninguna proposición tiene tipicidad distinta en los tres niveles educativos. Asimismo, desta-

TABLA 3. COINCIDENCIAS DE TIPICIDAD ENTRE LOS NIVELES EDUCATIVOS EN EL SUBDOMINIO «DIG»¹

Tipo de Coincidencia	Tipicidad Baja	Tipicidad Media	Tipicidad Alta
N1 (0)	-	-	-
N2 (9)	7%	27%	27%
N3 (6)	7%	27%	7%
TOTAL	13%	53%	33%

TOTAL: N2 = 60%
TOTAL: N3 = 40%

TABLA 4. COINCIDENCIAS N2 EN EL SUBDOMINIO «DIG»

EIP-ES	44%
EIP-EU	22%
ES-EU	33%

camos que el intervalo de tipicidad media acapara globalmente más de la mitad de las coincidencias.

Veamos entre qué parejas de niveles se generan los mayores y menores porcentajes de acuerdo, esto es, los porcentajes de coincidencia en N2 (tabla 4).

Por lo tanto, las mayores coincidencias se producen entre EIP/ES, a continuación entre ES/EU y, en menor medida entre EIP/EU. Destacamos, además, que el mayor número de coincidencias se produce en el intervalo de tipicidad media.

En resumen, el reducido porcentaje de coincidencias totales nos informa de que nos encontramos con un subdominio en el que sí existen diferencias, si no substanciales, sí considerables, entre los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior. Dichas diferencias son cuantitativamente mayores entre EIP/EU y están provocadas fundamentalmente por la teoría Activa, seguida de la Constructiva y la Crítica. Es decir, este subdominio *constituye un factor diferenciador según los niveles de referencia*, lo que no sucede con otros como «Medios» o «Enseñanza» (Jiménez Llanos, 2002). Para ilustrar esta afirmación, en la tabla 5 presentamos un estudio comparativo de los diez subdominios que articulan las TI de los docentes sobre la enseñanza, ordenados secuencialmente en función de las coinci-

¹ 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.

TABLA 5. 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)	60%	40%
	Medio Social (MSO)		
7º	Planificación (PLA)	53%	47%
8º	Disciplina y Gestión (DIG)	40%	60%

dencias N3. Como puede observarse, «Disciplina y Gestión» es el subdominio donde menos ideas se comparten, en los tres niveles.

2.2. IDEAS SOBRE «DISCIPLINA Y GESTIÓN» EXCLUSIVAS DE UN NIVEL EDUCATIVO

El segundo objetivo supuso también adaptar el índice de polaridad de Rosch (1973). 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):

$$PI = \frac{T_{IEP} - \frac{T_{IES} + T_{IEU}}{n}}{K}$$

Donde:

- P1: Polaridad del enunciado 1 en EIP.
- T_{EIP}: Tipicidad del enunciado 1 en EIP.
- T_{ES}: Tipicidad del enunciado 1 en ES.
- T_{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).

TABLA 6. VALORES DE POLARIDAD DEL SUBDOMINIO DIG
EN CADA NIVEL EDUCATIVO

ÍTEMS	EIP	ES	EU
I 5	-0.0461	-0.0096	0.0557
I 13	0.0203	-0.0821	0.0619
I 25	0.0627	-0.0069	-0.0558
I 42	0.0576	0.1286	-0.1862
I 44	0.1156	-0.0113	0.0018
I 49	0.0442	-0.0316	-0.0126
I 54	0.1251	-0.0459	-0.1124
I 79	-0.1173	0.1581	-0.0408
I 95	-0.1382	-0.0379	0.1761
I 115	0.0248	0.0312	-0.0560
I 122	-0.0196	-0.0179	0.0376
I 126	-0.1087	-0.0063	0.1150
I 150	-0.1725	0.0414	0.1311
I 151	0.0294	-0.0820	0.0526
156	0.1946	-0.0234	-0.1712

En la tabla 6 presentamos los valores de polaridad de los ítems correspondientes al subdominio «Disciplina y Gestión» en los tres niveles educativos.

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 DIG contienen ideas compartidas por los profesores de los distintos niveles educativos.

En otras palabras, *las diferentes proposiciones sobre DIG pueden ser ideas representativas 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 (Jiménez Llanos, 2002). 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.

Esta conclusión abunda en la idea de que *los profesores y profesoras de los diferentes niveles sostienen concepciones similares de enseñanza*, asumiendo o rechazando los mismos principios en una elevada proporción, sin que ningún principio o idea pueda considerarse exclusiva de un cierto nivel de enseñanza.



En el marco del modelo socioconstructivista, ello supone que los docentes de los distintos niveles comparten 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 en el s. XVIII, es decir, en el pensamiento moderno.

2.3. CONTRIBUCIÓN DE LAS IDEAS SOBRE «DISCIPLINA Y GESTIÓN» 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). En los tres niveles obtuvimos una estructura integrada por cinco componentes, que se corresponden, aunque no linealmente, con las cinco teorías culturales o científicas antes mencionadas. Sin embargo, no es nuestra intención comentar aquí estos resultados, sino únicamente la contribución del subdominio DIG 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 DIG 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 ($\bar{C}=.4075$)
4º	CTO ($\bar{C}=.5104$)	9º	API ($\bar{C}=.4016$)
5º	DIG ($\bar{C}=.4958$)	10º	MSO —

Según este continuo, el subdominio DIG 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, Técnica y Crítica, y hacen referencia a:

Conseguir un máximo de silencio y orden en el aula.

Rehusar el uso de premios y/o castigos porque contribuyen a crear una mayor discriminación social en el aula.

Establecer normas de disciplina con la única finalidad de ayudar a un desarrollo eficaz de las tareas.



Continuo de subdominios en Educación Secundaria

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

En el continuo de subdominios de educación secundaria, «Disciplina y Gestión» ocupa uno de los últimos puestos, 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 DIG presentes en esta estructura corresponden a las teorías Crítica, Constructiva, Tradicional y Activa y hacen referencia a:

Rehusar el uso de premios y/o castigos porque contribuyen a crear una mayor discriminación social en el aula.

Las normas de disciplina del aula respondan a la necesidad de organizar los aprendizajes y no tanto a controlar a los alumnos.

Si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.

Procurar que en las clases los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo.

Continuo de subdominios en Educación Universitaria

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

Según este continuo, el subdominio DIG tiene una importancia moderada en la estructura de creencias del profesorado universitario. Sin embargo, está articulado por un único ítem, correspondiente a la teoría Técnica y que hace referencia a procurar que en las clases haya un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado.

En resumen, si atendemos a la comunalidad media, podemos decir que DIG contribuye más a la estructura de creencias sobre la educación del profesorado de EIP, seguido por el de EU y, por último, por el de ES. Pero si atendemos al contenido de los enunciados podemos decir que la preocupación por la disciplina es mayor en educación secundaria (contiene más enunciados, que además hacen referencia a una disciplina más jerárquica, esto es, con un patente directivismo por parte del profesor). A continuación se situarían los docentes de EIP (con una disciplina básicamente tendente al desarrollo eficaz de las tareas, en orden y silencio). Por último, para los docentes universitarios la disciplina tiene por objeto únicamente lograr un ambiente de trabajo, eso sí, ordenado y disciplinado.



3. CONCLUSIONES

Existen claras diferencias en las TI sobre la disciplina y la gestión del aula de los docentes de los tres niveles educativos. Así, el tipo de gestión es más directiva (centrada en la figura del profesor) en ES, seguida de EU, y por último de EIP. Mientras en EIP y EU se establecen las normas fundamentalmente para favorecer el aprendizaje, en ES su función es la ejecución de tareas y controlar al alumnado. En cuanto al principio de autoridad, éste se refuerza a medida que avanzamos de nivel educativo.

Por otro lado, estas diferencias nos permiten afirmar que, en relación a otros componentes del conocimiento sobre la enseñanza (p.e., Evaluación, Planificación, etc.), la «Disciplina y la gestión» constituye un factor diferenciador según los niveles educativos de referencia.

Otra conclusión importante es que no existen ideas sobre la «Disciplina y la gestión» exclusivas de un nivel educativo, es decir, las ideas más representativas de un nivel suelen serlo también respecto a otro y/o otros.

Mientras en EIP y EU, las ideas sobre «Disciplina y gestión» tienen una importancia moderada para configurar su estructura de creencias sobre la enseñanza en general, ésta es menor en ES. Es decir, la preocupación por la disciplina es mayor en niveles no consecutivos. Pero si atendemos a los enunciados que articulan dicha estructura de creencias, dicha preocupación es mayor y más directiva en ES, seguido de EIP y EU.

En definitiva, aunque no puede decirse que la disciplina y gestión del aula constituye un elemento importante en la explicación de las TI sobre la enseñanza del profesorado de los tres niveles educativos, sí podemos afirmar que es un elemento diferenciador entre estos tres niveles.



BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, C.A.; LEPPER, M.R. y ROSS, L. (1980). «Perseverance of social theories: the role of explanation in the persistence of discredited information». *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1.037-1.049.
- EVANS, R.W. (1990). «Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief». *Theory and Research in Social Education*, 18 (2), 101-138.
- FELLOWS, N.J. (1993). «The importance of reading, writing and talking in preservice teacher's changes». Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, april 12-14).
- FREEMAN, D. (1991). «Teacher Education and Emerging Conceptions of Practice». Paper presented at *The Meeting of the International Study Association on Teacher Thinking* (Surrey, Engalnd, september).
- JIMÉNEZ LLANOS, A. (2002). *Nivel educativo y Teorías Implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna. Tesis doctoral inédita.
- JIMÉNEZ LLANOS, A. y CORREA PIÑERO, A.D. (2002). «El Modelo de Teorías Implícitas en el Análisis de la Estructura de Creencias del Profesorado Universitario sobre la Enseñanza». *RIE*, 20 (2), 525 – 548.
- LEDERMAN, N.G.; GESS-NEWSOME, J. y LATZ, M.S. (1994). «The nature and development of preservice science teachers' conceptions of subject matter and pedagogy». *Journal of Reserach in Science & Mathematics Education*, Feb 31 (2), 129-146.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988). *Teorías implícitas y Planificación del profesor*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna. Tesis Doctoral inédita.
- (1992). «Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza». En: A. Estebaranz García y V. Sánchez García (eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones (9-21).
- (1993). «Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza». En: M^a.J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor (243-276).
- MARTÍNEZ LICONA, J.F. (1995). *Las Teorías Implícitas y la resolución de problemas en la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial*. (*Las Teorías Implícitas y la toma de decisio-*

nes sobre situaciones problemáticas). Tesis Doctoral inédita. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.

- PALACIOS, J. (1987a). «Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- (1987b). «Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M^a.M. y MORENO, M^a.C. (1987). «Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- RICH, Y. (1990). «Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning». *Teaching and Teacher Education*, 6, (1), 81-91.
- RODRIGO, M^a.J. (1993). «Representaciones y procesos en las teorías implícitas». En: M^a.J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor (95-122).
- (1994a). «La construcción del conocimiento físico y social: Génesis y procesos de cambio». En: V. Vermejo (ed.), *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis Psicología (397-414).
- (1994b). «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?». *Investigación en la Escuela*, 23, 7-15.
- (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 // *Seminario sobre constructivismo y educación*. Puerto de la Cruz (Tenerife), noviembre 1994.
- RODRIGO, M^a.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993a). «Así es si así os parece». En: M^a.J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor (17-29).
- RODRIGO, M^a.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993b). «Teorías sobre la construcción del conocimiento». En: M^a.J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor (33-66).
- ROSCH, E. (1973). «Natural Categories». *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- SANCHO, J.M^a. (1990). *Los profesores y el currículum*. Cuadernos de educación. Barcelona: ICE Universitat Barcelona/Editorial Horsori.
- TILLEMA, H.H. (1995). «Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: a training study». *Learning and Instruction*, 5 (4), 291-318.
- TRIANA PÉREZ, B. (1988). *Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales*. Resumen de Tesis doctoral. La Laguna: Secretariado de Publicaciones.
- (1991). «Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales». *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.
- VACC, N.N. y BRIGHT, G.W. (1999). «Elementary preservice teachers' changing beliefs and instructional use of children's mathematical thinking». *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (1), 89-101.
- WOOD, T.; COBB, P. y YACKEL, E. (1991). «Change in teaching mathematics: A case study». *American Educational Research Journal*, 28 (3), 587-616.

