

DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES TRANSMISIVAS Y CONSTRUCTIVAS A LA CONSTRUCCIÓN
COMPARTIDA DEL CONOCIMIENTO: SATISFACCIÓN E IMPLICACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO
DE SECUNDARIA*.

Auxiliadora Sales, Joan A. Traver, Odet Moliner y Ferran Doménech

Departamento de Educación

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología

Universitat Jaume I

* Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio financiado por UJI-Bancaixa denominado "las creencias del profesor de secundaria, su relación con la conducta docente y con la satisfacción hacia la profesión" (P1-1A2002-19).

Resumen

Comprobada en anteriores trabajos la presencia clara y diferenciada de dos perspectivas docentes en el profesorado de Secundaria, la perspectiva transmisiva y la constructiva, trataremos en este estudio la relación de estas perspectivas docentes, que aúnan pensamiento y acción, con el grado de satisfacción e implicación del profesorado en su tarea educativa. De esta manera, podremos extraer conclusiones relevantes y pautas útiles para la actual formación del profesorado, apuntando hacia una nueva perspectiva docente y educativa, de enfoque sociocomunitario, que supera algunas de las contradicciones a las que se ha visto abocada la perspectiva constructivista desarrollada en nuestro país en las últimas décadas.

Abstract

We have verified the existence of two different teaching perspectives in former studies: a transmissive perspective and a constructive one. In present research we are going to deal with the relation between these teaching perspectives, which connect thinking and action, and satisfaction and implication level of teachers in their educational task. In this way, we will be able to show relevant conclusions and useful guidelines for teachers training. We point out a new teaching perspective, a sociocommunity one, that overcomes the contradictions of constructive approach that has been developed in our country during the last three decades.

1. Fundamentación teórica

1.1. Los espacios de interactividad educativa y las fórmulas de conciliación: la construcción compartida del conocimiento.

Con la adopción y el desarrollo del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje escolar entra abiertamente en crisis una concepción "transmisiva" del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concepción tributaria de prácticas pedagógicas que acentúan el papel del profesorado como modelo y fuente del aprendizaje, que ensalza los productos del aprendizaje y muestra una preocupación desmesurada por el mantenimiento del orden como principal forma de control de lo que sucede en el aula (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Traver, 2005).

Las teorías constructivas de la educación nacen de la concepción del alumno como un ser activo respecto de los procesos mentales que pone en marcha en sus experiencias de aprendizaje. Dentro de las teorías constructivas parece existir un cierto acuerdo en diferenciar entre por los menos tres tipos de explicaciones que podemos situar en dos posiciones extremas. Posiciones que difieren entre sí en función del peso otorgado a la naturaleza individual o social en la construcción del conocimiento. Así, siguiendo a Coll (2001), podemos situar en uno de los extremos los planteamientos derivados de la epistemología genética y de los estudios de J. Piaget, y que podemos caracterizar como constructivismo de orientación psicoevolutiva y cognitivista. En el otro extremo, básicamente nos encontramos con dos tipos de explicaciones constructivistas que comparten la creencia sobre la naturaleza social de los procesos cognitivos y la importancia de la interacción entre las personas como herramienta básica de aprendizaje, y que empiezan a adentrarse en los espacios de interacción educativa. En este otro polo, que podríamos denominar como construcción compartida del conocimiento, situamos tanto los planteamientos del constructivismo basados en el construccionismo social que fundamentan sus propuestas en el uso del lenguaje y los planteamientos discursivos y dialógicos como las propuestas del constructivismo de orientación sociocultural inspirado en los planteamientos vygotskyanos. Ahora bien, desde los planteamientos de la vanguardia dialógica cabría interpretar las tesis vygotskyanas sobre el sentido y finalidad de los aprendizajes no en la orientación de adaptación al contexto sino para transformar la propia realidad en otra más justa e igualitaria (Freire, 1997; Giroux, 2001; Flecha, 2004). *"Vygotsky partía de dos puntos fundamentales: 1. El desarrollo cognitivo está vinculado a las interacciones con el entorno sociocultural. 2. La transformación del contexto posibilita el desarrollo cognitivo. Desde la concepción constructivista del aprendizaje, se ha recuperado sólo el primer aspecto, pero el segundo se ha invertido, convirtiendo la transformación en adaptación al contexto"* (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 57).

Para las teorías constructivas enmarcadas dentro de la opción que representa el constructivismo de

orientación psicoevolutiva y cognitivista, el alumno/a es el principal artífice en la construcción de su conocimiento, mediante un complejo proceso interactivo entre él mismo, el contenido objeto de aprendizaje y el o la docente, que actúa de mediador entre los dos. Esta teoría educativa pone el peso de la educación en el polo del aprendizaje y en el del proceso. Asistimos, así, a un nuevo movimiento de oscilación pendular que mientras nos sitúa en uno de los lados del hecho educativo nos aleja sistemáticamente del otro.

En trabajos anteriores (Doménech, Traver, Moliner y Sales, 2005; Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005) constatamos, desde el punto de vista del pensamiento del profesorado, un posicionamiento dicotómico entre las perspectivas docentes transmisivas y constructivas (de orientación psicoevolutiva y cognitivista). Posicionamiento dicotómico que, como hemos observado, acaba convirtiéndose en antagónico: enseñanza frente a aprendizaje, producto frente a proceso. Más allá de los enfoques transmisivos que focalizan sus propuestas en uno de los dos polos en interacción del hecho educativo (la enseñanza y/o el producto), o de los planteamientos constructivos de orientación psicoevolutiva y cognitivista que estructuran sus propuestas a partir del otro (el aprendizaje y/o el proceso), necesitamos de nuevos marcos capaces de integrar estos dos puntos de vista en una misma realidad. Buscar fórmulas de conciliación educativa que rompan la dicotomía y el antagonismo existente entre estas perspectivas precisa de adentrarse en los espacios de interactividad generados entre los dos polos en conflicto. Lo importante ya no será la enseñanza o el aprendizaje sino la interacción que se produce entre ellos. Y centrándonos en estos espacios de interactividad, dos de las principales claves en las que fundamentar las acciones educativas son la cooperación y el diálogo. Nos estamos refiriendo a las propuestas que se enmarcan dentro de la construcción compartida del conocimiento.

Dentro de las teorías constructivas de la educación, últimamente se ha puesto el énfasis en el análisis de la interacción entre iguales como verdadero potencial educativo (Edwards y Mercer, 1994; Tudge y Rogoff, 1995; Wells, 2001; Cubero y Luque, 2001). El estudio de la interacción profesor/a-alumno/a se ha ido decantando progresivamente hacia la identificación y el análisis de los mecanismos, mediante los cuales el profesor/a y su alumnado llegan a construir parcelas cada vez más amplias de significados compartidos sobre los contenidos de la enseñanza y en el estudio de las posibilidades que tiene el propio alumnado u otros agentes sociales de ejercer en determinadas circunstancias ese papel mediador. El contexto de aula así generado, al articularse sobre la interacción social como principal fuente de aprendizaje educativo, basará su principal estrategia en la cooperación y el diálogo.

Empezamos a adentrarnos, de esta manera, en un enfoque mucho más sociocomunitario de la educación. Las experiencias educativas estructuradas desde la participación y acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios) que se basan en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje esconden algunas de las principales claves para superar las desigualdades educativas y sociales (Flecha, 1999; Bolívar, 2000; Jiménez y Pozuelos, 2001 o Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Todas estas experiencias, desde el punto de vista del aprendizaje, basan sus propuestas en las características del aprendizaje dialógico -que engloba y supera al significativo- (Flecha,1999). Como apunta Wells (2001:186) *“podemos caracterizar el discurso como la conducta colaborativa de dos o más participantes que emplean el potencial de significado de un lenguaje compartido para mediar en el establecimiento y el logro de sus objetivos en la acción social”*.

El aprendizaje cooperativo y la continuidad contextual entre escuela y medio, la ampliación del territorio educativo, la transformación del contexto y la construcción de redes comunitarias de aprendizaje se convierten en ingredientes básicos de las propuestas de aprendizaje (Traver, 2004). Ingredientes que afectarán tanto a la dimensión instrumental o de enseñanza del aprendizaje –nos adentramos en los principios del aprendizaje dialógico y la interacción social como fuente de aprendizaje-, como a la dimensión relativa a la gestión y el clima de aprendizaje – tanto las propias reglas y normas de funcionamiento y convivencia, como los actores del hecho educativo, la definición del ambiente de aprendizaje o los procesos de construcción de las mismas variarán notablemente con respecto a las imperantes en los modelos centrados en uno de los dos polos de la educación-.

Los planteamientos agrupados en la construcción compartida del conocimiento, al basar su principal estrategia y herramienta de aprendizaje en el diálogo y la cooperación entre iguales, se adentran –necesariamente- en los espacios de interactividad educativa desde fórmulas de integración y conciliación de contrarios. Tal y como apuntan Eboj y otros (2002), en las investigaciones llevadas a cabo en CREA se demuestra cómo mediante el *“diálogo intersubjetivo igualitario”* –fórmula de conciliación desde los espacios de interactividad educativa- se consigue crear sentido: *“Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo”* (Elboj et al., 2002:44). Argumento que viene avalado por la importancia que la divergencia de opiniones, el conflicto sociocognitivo y la interdependencia positiva entre los miembros del grupo tiene para que la interacción social sea considerada fuente de aprendizaje. *“Autores como Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas o Mead han hecho aportaciones clave a la concepción del aprendizaje, como son el concepto de intersubjetividad y la relevancia de la interacción social y la creación colectiva”*

de significado como fuente y motor del aprendizaje" (Elboj et al., 2002:47). Adentrarse en las fórmulas de conciliación entre contrarios, en los espacios de interactividad educativa nos lleva a replantear los elementos básicos constitutivos del hecho educativo. Se hace necesario, por tanto, acometer iniciativas desde las propuestas de formación del profesorado –permanente e inicial- que afecten al desarrollo y mejora profesional de los mismos y nos hagan avanzar hacia la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje mediante las que posibilitar mayores niveles de igualdad de oportunidades. Camino que, creemos, nos puede ayudar a volver a sentir el deseo por educar y a encontrar mayores cotas de satisfacción docente en nuestro desarrollo y ejercicio profesional, sobre todo si va parejo de mejoras en la estructura de nuestro lugar de trabajo.

1.2. Satisfacción profesional del docente y formación crítica y reflexiva

Innovación educativa y formación permanente del profesorado, constituyen dos factores clave explicativos de la mejora profesional docente, que caminan de forma pareja y se apoyan mutuamente y que influyen en su implicación y satisfacción profesionales. Desde una perspectiva sociocomunitaria de la educación, el rol del profesorado se concibe como un profesional comprometido en la transformación de su entorno social y escolar, un profesional crítico y reflexivo que comparte su tarea con los demás miembros de la comunidad educativa. A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica del aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la influencia de su historia académica como alumno, de su historia profesional como docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004).

El proceso de desarrollo profesional se inicia cuando se empiezan a sacar a la luz y a tomar conciencia de los conflictos subyacentes a la propia práctica, de las contradicciones y de las teorías implícitas (Ballenilla, 1995). A menudo suele darse una contradicción entre la teoría y la práctica sustentadas por un docente (Traver et al., 2005). Otras investigaciones demuestran que el profesorado tiene dificultades para pensar más allá de lo que realizan en el aula, y la imagen que tienen de sí mismos contiene rasgos de modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia realidad (Bosch Caballero, 2002).

El currículum formativo del profesorado debería dotar de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia (Ventura, 2004). Debemos proporcionar al profesor habilidades que le permitan investigar en su aula definiendo problemas, proponiendo soluciones, diseñando procedimientos para su

comprobación y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas soluciones. No sólo debemos fijar nuestra mirada en las acciones y creencias que muestra el profesorado sobre los componentes más instructivos de su tarea docente, sino que hemos de incorporar de una forma mucho más visible la formación e investigación sobre la organización y gestión social del aula y del centro, puesto que éste parece ser un aspecto bastante abandonado en la actual oferta formativa de los centros de formación del profesorado, al menos en la Comunidad Valenciana, donde, revisadas todas las propuestas de cursos para el primer cuatrimestre de 2005, se comprueba que de la amplia oferta, sólo una veintena de cursos en toda la Comunidad Autónoma abordan aspectos de gestión de conflictos, mejora de la convivencia escolar, habilidades sociales y técnicas de comunicación con el alumnado, aprendizaje cooperativo y dinamización del aula en el ámbito rural. El componente social, actitudinal y afectivo de la tarea docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje no recibe la misma atención en los itinerarios formativos que los componentes más centrados en conocimientos conceptuales, procedimentales y competencias instrumentales (sobre todo del ámbito de las nuevas tecnologías) del profesorado. Esta preponderancia coincide con el enfoque formativo mayoritariamente transmisivo y de expertos que sigue primando en la formación permanente del profesorado, como consecuencia de una tradición, todavía no superada, de racionalidad técnica. Pero si queremos que esta tendencia predominante dé paso a perspectivas docentes más críticas debemos ir más allá, incluso, del enfoque interpretativo en una postura de compromiso para la mejora y no sólo de comprensión de la perspectiva de los participantes (López Ruiz, 2000).

Así pues, la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la estrategia de resolución conjunta de problemas, facilitan una conciencia y desarrollo profesionales con un mayor sentido de equipo y mayor cohesión como comunidad educativa, lo cual debe de ayudar a mejorar la imagen que el profesorado tiene de sí mismo y a aumentar su satisfacción e implicación en la tarea docente.

Somos conscientes de que la satisfacción profesional del colectivo docente es un hecho pluridimensional que depende de diferentes factores. En este artículo abordamos el grado de relación existente entre la satisfacción y la implicación del profesorado respecto de uno de estos factores: las perspectivas docentes. De esta forma dejamos fuera del estudio otras variables no menos importantes para analizar el hecho del bienestar o la satisfacción docente y el grado de implicación educativa, como por ejemplo las características de la estructura del lugar de trabajo (aspecto que dejamos aparcado para posteriores investigaciones). No pretendemos, por tanto, abordar esta temática en toda su complejidad. Nuestro objetivo, de momento, es algo más modesto e intenta contribuir al mejor conocimiento de la profesión docente y de sus perspectivas de desarrollo profesional.

2. Estudio empírico. Metodología

La muestra estaba compuesta por 247 profesores de secundaria (130 hombres y 117 mujeres) de distintas materias, todos ellos pertenecientes a 21 centros educativos, públicos y privados, de la provincia de Castellón (España). Los centros fueron seleccionados de forma aleatoria (en caso de existir más de un centro) de entre los municipios pertenecientes a las comarcas de la Plana Baja y de la Plana Alta de la provincia de Castellón. La edad de los profesores estaba comprendida entre 20 y 55 años (el 11% de la muestra tenían entre 20-29 años, el 26.3% entre 30-39 años, el 43.0% entre 40-50 años y el 9.6% tenían más de 50 años de edad). Los profesores participantes respondieron, durante el curso 03-04, de forma anónima y voluntaria a una batería de test en el contexto de un proyecto de investigación más amplio. En el presente trabajo sólo se han presentado los instrumentos utilizados en esta investigación.

En estudios anteriores demostramos la existencia de dos perspectivas docentes claras y diferenciadas en la muestra estudiada, en las que correlacionan de forma directa y significativa unas creencias psicopedagógicas, unas tareas instructivas y unas tareas de gestión social del aula (Doménech et al., 2005; Traver et al., 2005). Nuestro objetivo, en el presente trabajo, consiste en examinar la relación existente entre las concepciones educativas, acciones docentes, satisfacción profesional e implicación en el trabajo del profesorado de Educación Secundaria. De tal forma que podemos aventurar las siguientes hipótesis de trabajo:

H.1. Existe un alto grado de congruencia o concordancia entre las concepciones educativas del profesorado y su conducta docente (instruccional y de gestión).

H.2. Se pronostica una asociación positiva y significativa entre las concepciones docentes centradas en el alumno-proceso y el nivel de implicación y satisfacción manifestado; y viceversa, una asociación negativa y significativa entre las concepciones docentes centradas en el profesor-producto y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado.

H.3. Se pronostica una asociación positiva y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más constructivista, y el nivel de implicación y satisfacción manifestado; mientras que se pronostica una asociación negativa y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más transmisivo, y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado.

A continuación pasamos a describir los cuestionarios utilizados en el estudio:

- Cuestionario 1. Denominado "Creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje", de Doménech (1999; 2004). 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. Este cuestionario ha permitido la clasificación de las concepciones del profesor de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje en dos dimensiones bipolares: profesor-alumno, proceso-producto. Que se corresponden con los cuatro paradigmas instructivos clásicos: paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), paradigma conductista/tecnológico (enfoque centrado en el producto), paradigma cognitivo/constructivista (enfoque centrado en el alumno) y 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 delimitados por cada uno de los enfoques considerados. Este cuestionario ha mostrado una consistencia interna aceptable en las dos subescalas bipolares, profesor-alumno y proceso-producto (α de Cronbach = 0.68 y 0.69 respectivamente).

- Cuestionario 2, sobre acciones docentes denominado "Registro de la acción docente del profesor", elaborado por nosotros para este estudio. Este segundo instrumento de medida está compuesto por un total de 46 variables valoradas según una escala que oscila entre los siguientes valores: 1. Raramente o nunca; 2. Con poca frecuencia; 3. Con mucha frecuencia. Este cuestionario está estructurado en dos subescalas que recogen las principales variables que configuran la acción docente tanto en su dimensión más instructiva como de gestión del aula. Así, en la primera subescala: A (puntos 1 al 7) aparecen las variables referidas a las tareas instructivas agrupadas según 7 dimensiones: tareas, agrupamientos, actividades, materiales de apoyo, refuerzos, técnicas didácticas y técnicas de evaluación. En la segunda subescala: B (punto 8) aparecen relacionadas las variables relacionadas con las tareas de gestión, referidas a reglas y normas de funcionamiento en el aula, agrupadas en cuatro dimensiones: proceso de aprendizaje, interacciones en el aula, rutinas y uso de materiales y recursos didácticos. Este cuestionario ha mostrado para las dos subescalas una consistencia interna satisfactoria aunque moderada (α de Cronbach = 0.62 y 0.59 respectivamente).

- Cuestionario 3, sobre "Satisfacción e implicación con la Profesión", también elaborado por nosotros para este trabajo. Esta tercera herramienta de indagación está compuesta, inicialmente, por un total de 50 ítems por un total de 11 ítems 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. Este cuestionario está estructurado en dos subescalas que recogen las principales

variables que definen el grado de implicación/esfuerzo del profesorado (subescala A'), y la satisfacción profesional de los mismos (subescala B').

4. Resultados

Para realizar el tratamiento estadístico de los datos de la muestra se utilizó el paquete estadístico SPSS (Norusis, 1999). En primer lugar se trató de determinar la validez de constructo a través de sucesivos análisis factoriales, así como la consistencia interna de los instrumentos utilizados. A continuación, se realizó un análisis correlacional de los componentes extraídos en los factoriales, con el fin de determinar el nivel de relación entre dichos componentes. Finalmente, se llevó a cabo una prueba de contraste de medias, después de agrupar a los profesores en categorías en función de su grado de satisfacción e implicación.

Análisis factoriales de los cuestionarios

La Tabla 1 muestra de forma detallada los resultados de los análisis factoriales (componentes principales con rotación varimax), así como los índices obtenidos en la prueba alpha de Cronbach. Se obtuvo una puntuación para cada factor calculando el promedio de los ítems que componían cada factor. Como todas las puntuaciones de los ítems fueron convertidas en positivo, una mayor puntuación en un factor indicaba mayor nivel de incidencia del constructo representado por dicho factor, y viceversa. A continuación pasamos a comentar brevemente los factores obtenidos en cada escala.

Escala	Nº ítems	Media	D.T.	Varianza explicada	Alpha Cronbach
Creencias:					
Profesor (Factor 1)	6	3,45	0,79	27,53%	0,69
Alumno (Factor 2)	6	4,42	0,65	12,52%	0,67
Proceso (Factor 1)	7	4,12	0,68	25,90%	0,71
Producto (Factor 2)	6	3,18	0,71	13,40%	0,65
Acciones docentes:					
Abiertas-orientadas (Factor 1)	5	2,01	0,50	15,07%	0,72
Trabajo dirigido (Factor 2)	3	2,43	0,51	11,07%	0,57
Trabajo con grupo clase (Factor 3)	3	1,93	0,57	10,37%	0,54
Enseñanza expositiva (Factor 4)	2	2,82	0,35	9,67%	0,65
Activ. cerradas-obligatorias (Factor 5)	3	2,78	0,36	9,40%	0,46
Gestión:					
G. explícita (Factor 1)	4	2,60	0,57	18,58%	0,88
G. implícita (Factor 2)	4	1,34	0,50	17,52%	0,64
G. autocrática (Factor 3)	4	1,88	0,67	16,80%	0,80
G. negociada (Factor 4)	4	2,29	0,59	13,54%	0,75
Implicación (Factor 1)	6	4,49	0,66	41,80%	0,68
Satisfacción (Factor 1)	5	4,82	0,84	57,24%	0,78

Tabla 1. Descriptivos de las escalas utilizadas

1) Cuestionario 1, creencias psicopedagógicas:

Subescala dimensión Profesor-alumno (12 ítems). Se obtuvieron 2 factores: Factor 1 centrado en el profesor (Ejemplos de ítems de este factor: “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”, etc.). Factor 2 centrado en el alumno (Ejemplos de ítems de este factor: “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”, etc.).

Subescala dimensión Proceso-producto (13 ítems). Se obtuvieron 2 factores: Factor 1 centrado en el proceso (Ejemplos de ítems de este factor: “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.). Factor 2 centrado en el producto (Ejemplos de ítems de este factor: “Considero prioritario terminar de impartir el programa de la asignatura que se había planificado al principio de curso”, “El control/examen es la mejor forma de conocer el progreso del alumno”, etc.).

2) Cuestionario 2 “Registro de la acción docente del profesor”. Este cuestionario está formado por dos subescalas.

Subescala A. Tareas instructivas (16 ítems). Se obtuvieron 5 factores: Factor 1: Abiertas-orientadas. (Ejemplos de ítems de este factor: (23) Trabajo en pequeños grupos: aprendizaje cooperativo, realización de proyectos); (32) Actividades Optativas; (75) Evaluación a partir de elaboración de tareas: trabajos, informes, redacciones, etc. (62) Método de proyectos y realización de investigaciones por los alumnos); (13) Realización de proyectos de trabajo e investigación. Factor 2: Trabajo dirigido. (Ejemplos de ítems de este factor: (34) Actividades dirigidas; (35) Actividades semidirigidas; (63) Trabajo guiado). Factor 3: Trabajo con grupo clase. (Ejemplos de ítems de este factor: (24) Trabajo en grupo-clase: debate, explicación, proyección de audiovisuales; (43) materiales audiovisuales: retroproyector, vídeo, diapositivas, casete... como materiales de apoyo; (73) Evaluación a través de preguntas de ensayo o desarrollo libre. Factor 4: Enseñanza expositiva. (Ejemplos de ítems de este factor: (61) Método expositivo; (11) Explicación). Factor 5: Actividades cerradas-obligatorias (Ejemplos de ítems de este factor: (33) Actividades obligatorias (74) Evaluación a partir de ejercicios y problemas de aplicación de conceptos; (41) Pizarra).

Subescala B. Tareas de gestión (16 ítems). Se obtuvieron 4 factores: Factor 1: Gestión explícita (Ejemplos de ítems de este factor: “Regular el proceso de aprendizaje de forma explícita”, “Regular las interacciones del aula entre profesor-alumnos y alumnos entre sí de forma explícita”, etc.) Factor 2: Gestión implícita (Ejemplos de ítems de este factor: “Regular el proceso de aprendizaje de forma implícita”, “Regular las rutinas de forma implícita”, etc.). Factor

3: Gestión autocrática (Ejemplos de ítems de este factor: “Regular el uso de materiales y recursos didácticos de forma autocrática”, “Regular las rutinas de forma autocrática”, etc.) Factor 4: Gestión negociada (Ejemplos de ítems de este factor: “Regular el proceso de aprendizaje de forma negociada”, “Regular las interacciones del aula entre profesor-alumnos y alumnos entre sí de forma negociada”, etc.).

3) Cuestionario 3, sobre Satisfacción e implicación en el trabajo. Este cuestionario también está formado por dos subescalas.

Subescala A: Implicación/esfuerzo (6 ítems). Se obtuvo 1 único factor que agrupa los siguientes ítems: “Me esfuerzo al máximo para que mis alumnos aprendan” (ít. 41), “Hago todo lo que puedo para ayudar a mis alumnos” (ít. 40), “Dedico mucho tiempo en casa a preparar materiales para mis alumnos” (ít. 38), “Me gusta organizar actividades extraescolares con mis alumnos, como excursiones, visitas, etc. (ít. 39), “Reconozco que me implico demasiado en mi trabajo docente” (ít. 37) y “Tal como están las cosas lo mejor es no complicarse la vida” (ít. 42)

Subescala B'. Satisfacción (5 ítems). Se obtuvo un único factor que agrupa los siguientes ítems: “Disfruto con la enseñanza, es mi verdadera vocación” (ít. 15), “Me siento satisfecho con mi profesión” (ít. 18), “Me siento realizado con el ejercicio de mi profesión (ít. 14), “Si pudiese me cambiaría de profesión” (ít. 19), A mi hijo/a no le recomendaría esta profesión (ít. 21).

Análisis correlacional

Se llevó a cabo en tres análisis sucesivos. Un primer análisis donde se calculó las correlaciones entre las escalas de implicación y satisfacción con los cuatro tipos de creencias. Un segundo análisis donde se calculó las correlaciones entre las escalas de implicación y satisfacción con las tareas o acciones instructivas. Y, finalmente, un tercer análisis donde se calculó las correlaciones entre las escalas de implicación y satisfacción con los cuatro modos de gestionar el aula. Los resultados de estos análisis se presentan en las Tablas 2, 3 y 4 respectivamente.

a) Correlaciones satisfacción e implicación (cuestionario 3, subescalas A' y B') con creencias psicopedagógicas del profesorado (cuestionario 1).

Centrándonos en la categoría de las creencias psicopedagógicas del profesorado encontramos que: el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C.Profe) correlaciona de forma negativa y significativa con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C.Alumno) ($r = -.418$, $p < .01$) y con el centrado en el proceso (C.Proces) ($r = -.478$, $p < .01$), y de forma significativa y positiva con el modelo centrado en el producto (C.Produc) ($r = .649$, $p < .01$); y el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C.Proces) correlaciona de forma negativa y significativa con el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C.Produc) ($r = -$

368, $p < .01$) y con el centrado en el profesor (C.Profe) ($\gamma = -.478$, $p < .01$), y de forma significativa y positiva con el centrado en el alumno (C.Alumno) ($\gamma = .691$, $p < .01$). A partir de las intercorrelaciones obtenidas entre los modelos de enseñanza/aprendizaje se observa una tendencia bipolar entre dos núcleos: modelos centrados en profesor-producto y modelos centrados en alumno-proceso. Categorización ya 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. Basándonos en los resultados del análisis correlacional, agrupamos la muestra en dos categorías obteniendo dos grupos o submuestras: una submuestra de 51 sujetos que puntuaron más alto en la categorías profesor-producto y una submuestra de 161 sujeto que puntuaron más alto en la categoría alumno-proceso.

Centrándonos en la categoría satisfacción en el trabajo y analizando las correlaciones que se dan entre sus dos componentes tenemos que la implicación/esfuerzo correlaciona de forma positiva y significativa con el componente satisfacción ($\gamma = .301$, $p < .01$).

Si analizamos las correlaciones entre estos dos núcleos obtenidos respecto de las creencias psicopedagógicas del profesorado y los dos componentes del cuestionario de satisfacción con el trabajo (implicación/esfuerzo y satisfacción) tenemos que: con respecto al núcleo profesor-producto el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor (C.Profe) correlaciona de forma negativa y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = -.271$, $p < .01$) y con el componente satisfacción ($\gamma = -.181$, $p < .01$), mientras que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el producto (C.Produc) correlaciona de forma negativa y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = -.159$, $p < .05$); con respecto al núcleo alumno-proceso el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno (C.Alumno) correlaciona de forma positiva y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = .347$, $p < .01$) y con el componente satisfacción ($\gamma = .317$, $p < .01$), mientras que el modelo de enseñanza/aprendizaje centrado en el proceso (C.Proces) correlaciona de forma positiva y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = .355$, $p < .01$) y con el componente satisfacción ($\gamma = .264$, $p < .01$).

	c-profe (it. 1,13,9,29,49,53)	c-alumno (it. 2,10,14,50,18,34)	c-proces (it. 7,43,11,31,15,47,51)	c-produc (it. 41,36,4,12,24)	Implic.	Satisfac.
c-profe	1	-.418(**)	-.478(**)	.649(**)	-.271(**)	-.181(**)
c-alumno	-.418(**)	1	.691(**)	-.341(**)	.347(**)	.317(**)
c-proces	-.478(**)	.691(**)	1	-.368(**)	.355(**)	.264(**)
c-produc	.649(**)	-.341(**)	-.368(**)	1	-.159(*)	-.093
implicación	-.271(**)	.347(**)	.355(**)	-.159(*)	1	.301(**)
satisfacción	-.181(**)	.317(**)	.264(**)	-.093	.301(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2 Correlaciones satisfacción e implicación con creencias psicopedagógicas del profesorado.

b) Correlaciones satisfacción e implicación (cuestionario 3, subescalas A' y B') con tareas instructivas del profesorado (cuestionario 2, subescala A).

Centrándonos en la categoría de la acción docente y, en concreto, en las tareas instructivas encontramos que: las tareas de instrucción de tipo abiertas-orientadas correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo trabajo con grupo-clase ($\gamma = .362, p < .01$) y las de tipo dirigidas ($\gamma = .170, p < .05$), y de forma negativa y estadísticamente significativa con las de tipo expositiva ($\gamma = -.139, p < .05$). Por el contrario, las tareas instructivas de tipo dirigido correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo abiertas-orientadas ($\gamma = .170, p < .05$), con las de tipo trabajo con grupo-clase ($\gamma = .148, p < .05$) y con las de tipo cerradas-obligatorias ($\gamma = .214, p < .01$); mientras que las tareas de tipo grupo-clase correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo abiertas-orientadas ($\gamma = .362, p < .01$) y las de tipo trabajo dirigido ($\gamma = .148, p < .05$). Las tareas instructivas de tipo enseñanza expositiva correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo cerradas-obligatorias ($\gamma = .178, p < .01$) y de forma negativa y estadísticamente significativa con las de tipo abiertas-orientadas ($\gamma = -.139, p < .05$). Finalmente, las tareas instructivas de tipo cerradas-obligatorias correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo trabajo dirigido ($\gamma = .214, p < .05$) y con las de tipo expositivo ($\gamma = .178, p < .01$). De la tabla de correlaciones se desprende un cierto posicionamiento bipolar entre el núcleo abiertas-orientadas/trabajo con grupo-clase (característico de los enfoques constructivistas) y el núcleo cerradas-obligatorias/expositivo (característico de los enfoques transmisivos); mientras que las de tipo dirigido mantienen una correlación estadísticamente significativa con alguno de los componentes de cada uno de los dos polos.

Si analizamos las correlaciones entre estos dos núcleos obtenidos respecto de las tareas instructivas del profesorado y los dos componentes del cuestionario de satisfacción con el trabajo (implicación/esfuerzo y satisfacción) tenemos que: con respecto al núcleo relacionado con los enfoques constructivistas las tareas de instrucción de tipo abiertas-orientadas correlacionan de forma positiva y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = .152, p < .05$), y las tareas instructivas de tipo trabajo con grupo-clase también ($\gamma = .201, p < .01$); con respecto al núcleo relacionado con los enfoques transmisivos tenemos que ni las tareas instructivas tipo enseñanza expositiva ni las tipo cerradas-obligatorias correlacionan de forma significativa con alguno de los dos componentes del cuestionario sobre satisfacción en el trabajo, mostrando, eso sí y al contrario que en la categoría

anterior, una tendencia negativa en ambos casos; finalmente, las tareas instructivas del tipo trabajo dirigido correlacionan de forma positiva y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = .161$, $p < .05$).

	it 13,62,23,75,32	it 34,63,35	it 43,24,73	it 61,11	it 41,33,74	Implic.	Satisfac.
Tareas abiertas-orientadas	1	,170(*)	,362(**)	-,139(*)	-,005	,152(*)	,062
Trabajo dirigido	,170(*)	1	,148(*)	-,002	,214(**)	,161(*)	,046
Trabajo con grupo clase	,362(**)	,148(*)	1	,009	-,119	,201(**)	,073
Enseñanza expositiva	-,139(*)	-,002	,009	1	,178(**)	-,045	-,007
Tareas cerradas-obligatorias	-,005	,214(**)	-,119	,178(**)	1	-,051	-,074
implicación	,152(*)	,161(*)	,201(**)	-,045	-,051	1	,301(**)
satisfacción	,062	,046	,073	-,007	-,074	,301(**)	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3 Correlaciones satisfacción e implicación con tareas instructivas

c) Correlaciones satisfacción e implicación (cuestionario 3, subescalas A' y B') con gestión del aula (cuestionario 2, subescala B).

Centrándonos en la categoría de la acción docente y, en concreto, en las tareas de gestión tenemos que: las tareas de gestión de tipo negociada correlacionan de forma negativa y estadísticamente significativa con las de tipo autocrática ($\gamma = -.472$, $p < .01$) y mantienen una tendencia negativa con las de tipo implícita ($\gamma = -.118$); las tareas de gestión de tipo autocrática correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo implícita ($\gamma = .285$, $p < .01$) y de forma negativa y estadísticamente significativa con las de tipo negociada ($\gamma = -.472$, $p < .01$). Las tareas de gestión de tipo explícita no presentan correlaciones estadísticamente significativas con ninguno de los otros tipos, tan sólo se observa una tendencia negativa con las de tipo implícita ($\gamma = -.071$). Finalmente las tareas de gestión de tipo implícita correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa con las de tipo autocrática ($\gamma = .285$, $p < .01$) y marcan una tendencia negativa en la correlación con las de tipo explícita ($\gamma = -.071$) y las de tipo negociada ($\gamma = -.118$). De forma general se aprecia también un cierto posicionamiento bipolar entre el núcleo negociada-explícita y el núcleo autocrática-implícita.

Si analizamos las correlaciones entre estos dos núcleos obtenidos respecto de las tareas de gestión y los dos componentes del cuestionario de satisfacción con el trabajo (implicación/esfuerzo y satisfacción) encontramos que: con respecto al núcleo negociada-explícita las tareas de gestión de tipo negociada correlacionan de forma positiva y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = .158$, $p < .05$), mientras que si nos centramos en el núcleo autocrática-implícita, las tareas de gestión de tipo autocrático correlacionan de forma negativa y significativa con el componente implicación/esfuerzo ($\gamma = -.218$, $p < .01$).

	negociada	autocratica	explicita	implicita	Implic.	Satisfac.
F.1 (negociada)	1	-,472(**)	,122	-,118	,158(*)	,063
F.2 (autocratica)	-,472(**)	1	,000	,285(**)	-,218(**)	-,100
F.3 (explicita)	,122	,000	1	-,071	,117	-,020
F.4 (implicita)	-,118	,285(**)	-,071	1	-,066	,055
Implicación	,158(*)	-,218(**)	,117	-,066	1	,301(**)
Satisfacción	,063	-,100	-,020	,055	,301(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones satisfacción e implicación con gestión

Análisis de contraste de medias

Finalmente, se realizó una prueba de contraste de medias, después de agrupar a los profesores en categorías, en función de su grado de satisfacción hacia su profesión e implicación en el trabajo. Tomando la media aritmética como punto de corte, se agrupó a los sujetos de la muestra en profesores de satisfacción alta versus satisfacción baja y en profesores con implicación alta versus implicación baja respectivamente. La prueba t de Student para el contraste medias de dos grupos independientes nos permitió comparar los grupos resultantes (satisfacción alta vs. satisfacción baja y implicación alta vs. implicación baja) respecto a las variables consideradas en el estudio (creencias, acciones docentes y gestión del aula). Los resultados se muestran en las Tablas 5 y 6.

Variable	Categorías	N	Media	D. T.	t Student
c-profe	1	137	3,5511	,69562	
	2	98	3,2823	,89622	2,48*
c-alumno	1	138	4,2645	,63512	
	2	103	4,6715	,60654	-5,01**
c-proces	1	139	3,9815	,66670	
	2	102	4,3235	,66823	-3,93**
Tareas cerradas obligatorias	1	133	2,8446	,28293	
	2	97	2,6907	,44161	3,03**
negociada	1	120	2,2500	,58608	
	2	89	2,3708	,59605	
autocratica	1	121	1,9731	,64534	2,76**
	2	88	1,7188	,67468	
implica1	1	136	4,3321	,63359	
	2	100	4,7400	,62105	-4,92**

1= baja implicación (por debajo de la media)

*= quasi significativo

2= alta implicación (por encima de la media)

*= significativo al 0,05

**= significativo al 0,001

Tabla 5: Prueba t de Student de contraste de medias entre profesores con baja satisfacción vs. alta satisfacción.

Variables	Categorías	N	Media	D. T.	T de Student
c-alumno	1	125	4,2840	,55399	
	2	116	4,5704	,72036	-3,44**
c-proces	1	125	3,9771	,63355	
	2	115	4,2770	,70933	-3,45**
Trabajo con grupo-clase	1	116	2,3420	,54633	
	2	107	2,5358	,44570	-2,91**
Autocrática	1	108	1,9560	,64835	
	2	100	1,7850	,68536	1,84 [†]
Satisfacción	1	124	4,0444	,48141	
	2	115	4,9783	,45911	-3,64**

1= baja implicación (por debajo de la media)

2= alta implicación (por encima de la media)

†= quasi significativo

*= significativo al 0,05

**= significativo al 0,001

Tabla 6: Prueba t de Student de contraste de medias entre profesores con baja implicación vs. alta implicación.

4. Discusión de los resultados y conclusiones

En este trabajo de investigación hemos examinado la relación existente entre las concepciones educativas, las acciones docentes instructivas y de gestión del aula, y los niveles de implicación y satisfacción docente en el trabajo. Para ello hemos utilizado tres cuestionarios a los que respondió el profesorado de la muestra. Los resultados de los análisis factoriales y la consistencia interna obtenida demuestran que las escalas utilizadas presentan un comportamiento adecuado.

En el presente apartado abordaremos la discusión de los resultados y la emisión de conclusiones centrandó nuestras reflexiones alrededor de dos puntos básicos:

1. Relación entre las perspectivas docentes y el grado de satisfacción e implicación en el trabajo.

Al comprobar la relación de las perspectivas docentes con el grado de satisfacción en el trabajo del profesorado de Secundaria de la muestra estudiada, en base a los resultados empíricos obtenidos y que se muestran en las tablas anteriores, constatamos que se da una relación significativa y positiva entre la perspectiva docente constructiva y el grado de satisfacción docente, mientras que se da una relación significativa y negativa entre la perspectiva docente transmisiva y el grado de satisfacción docente.

Al comprobar la relación de las perspectivas docentes con el grado de implicación/esfuerzo en el trabajo del profesorado de Secundaria de la muestra estudiada, en base a los resultados empíricos obtenidos y que se muestran en las tablas anteriores, constatamos que se da una relación significativa y positiva entre la perspectiva

docente constructiva y el grado de implicación/esfuerzo docente, mientras que se da una relación significativa y negativa entre la perspectiva docente transmisiva y el grado de implicación/esfuerzo docente.

A partir de estos resultados comprobamos como la perspectiva docente transmisiva correlaciona con un bajo nivel de satisfacción e implicación por parte del profesorado, mientras que la perspectiva constructiva correlaciona con un alto grado de satisfacción e implicación. Estamos en condiciones, por tanto, de confirmar la hipótesis de partida ya que existe una relación directa entre la perspectiva docente adoptada por el profesorado de Educación Secundaria y su grado de satisfacción e implicación con su trabajo.

De la misma forma, y en función de los resultados empíricos obtenidos, estamos en condiciones de confirmar las diferentes hipótesis de trabajo ya que:

- Existe un alto grado de congruencia o concordancia entre las concepciones educativas del profesorado y su conducta docente (instruccional y de gestión) (H.1.), de tal forma que se da una relación directa y positiva entre las concepciones y creencias psicopedagógicas centradas en el profesor y en el producto con las tareas instructivas de carácter expositivo y una gestión del aula autocrática, y una relación directa y positiva entre las concepciones y creencias psicopedagógicas centradas en el alumno y en el proceso con las tareas instructivas de carácter abierto-orientadas y una gestión del aula negociada, no así al contrario. En función de ello, podemos confirmar la existencia de un posicionamiento bipolar conformado por las perspectivas docentes transmisiva y constructivista.
- Se da una asociación positiva y significativa entre las concepciones docentes centradas en el alumno-proceso y el nivel de implicación y satisfacción manifestado; y viceversa, una asociación negativa y significativa entre las concepciones docentes centradas en el profesor-producto y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado (H.2.).
- Se da una asociación positiva y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más constructivista, y el nivel de implicación y satisfacción manifestado; mientras que se da una asociación negativa y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más transmisivo, y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado (H.3.).

Ahora bien, aunque se confirmen estas hipótesis de partida y se dé una mayor relación entre la perspectiva docente constructiva y unos mejores niveles de implicación y satisfacción docente, la realidad que se sigue observando en la mayoría de las aulas –incluso en las de corte más constructivista– no es demasiado esperanzadora. El balance sobre el estado de salud de la profesión docente en nuestro contexto educativo apunta

hacia una gran falta de deseo educativo, hacia una gran apatía profesional y minusvaloración socio-profesional (García López y Martínez Céspedes, 2001) . Los retos que la sociedad de la información y la comunicación audiovisual, el interculturalismo y las consecuencias de una globalización desaforada plantean a la educación y a los docentes en la actualidad hacen necesario explorar nuevos caminos educativos. Para ello debemos salir de los planteamientos dicotómicos generados entre los planteamientos de las perspectivas docentes transmisivas y constructivistas que centran sus propuestas, de forma casi exclusiva, en uno de los dos polos en interacción del hecho educativo. Precisamos fórmulas de conciliación educativa, nuevos marcos capaces de integrar estos dos puntos de vista en una misma realidad: proceso y producto, alumno y profesor.

La formación permanente del profesorado ha sufrido un cambio en los últimos años hacia posturas más grupales y de mejora de todo el centro, frente a la predominancia de modelos de mejora individual. Por tanto, la unidad de análisis para entender el desarrollo y formación del profesorado es la escuela, no sólo considerada como un lugar de trabajo, sino también de formación compartida (León Guerrero, 1997). La escuela, pues, se concibe como unidad de aprendizaje y trata de responder a las necesidades que ésta va planteando, enfatizando la formación colaborativa y la reflexión compartida como claves para el desarrollo personal y profesional. De esta forma, la escuela es la unidad de cambio y no el profesorado aislado; se promueve la participación y el aumento de autonomía/poder del profesorado, así como la conciencia de su papel en los procesos de cambio; se percibe la necesidad de apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para favorecer el proceso de desarrollo y la utilización de un modelo de proceso o de resolución de problemas.

Los beneficios de la formación del profesorado no puede ir solamente dirigidos al ámbito personal de los sujetos que la reciben, sino que por encima de ellos están los beneficios relativos al ámbito social en el cual trabaja: la escuela, el barrio, la ciudad o el pueblo. Para intentar dar respuesta tanto a las necesidades del profesorado como a las que se derivan del sistema educativo, se opta por diversas modalidades de formación: inicial y permanente, de expertos, formación en centros, seminarios y grupos de trabajo, etc. De ellas y en consonancia con la importancia de entender la educación de los alumnos como un proyecto común de un equipo docente y su comunidad educativa, cabe remarcar la importancia de la formación centrada en la institución escolar, de manera que el objetivo más importante a conquistar es la transformación de la cultura escolar. La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobre todo en el centro y el aula como medios social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso (Imbernón, 1994).

Resumiendo, las estrategias fundamentales para la formación permanente del profesorado desde la perspectiva de formación en centros serían la reflexión individual, la investigación colectiva y el trabajo cooperativo entre profesorado y otros componentes de la comunidad escolar y responsables educativos.

5. Bibliografía.

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas Cuadernos de Pedagogía, 311, enero, 54-59.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Ballenilla, F. (1995). Enseñar investigando, ¿cómo formar profesores desde la práctica? Sevilla: Díada.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad Revista Española de Pedagogía, 216, 253-274.
- Bosch Caballero, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de Secundaria sobre algunos aspectos de la educación Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (2).
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Doménech, F. (1999). Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario. En Actas III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Doménech, F. (2004). Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase. Colección Píscie, Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Doménech, F., Traver, J. A., Moliner, O. y Sales, A. (2005). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. En Revista de Educación -en prensa-.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. En Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Cofederación de MRPs. Trabajar en la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas. Gandía.
- Flecha, R. (2004). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. En AAVV., La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Ponencias XIII Congreso Nacional i II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Universitat de València.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure.
- García López, R. y Martínez Céspedes, R. (coord) (2001). Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. València: L'ullal edicions i Federació d'Ensenyament CCOO del País Valencià.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Jiménez, J.R. y Pozuelos, F.J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad Investigación en la escuela, 44, 5-17.
- León Guerrero, M.J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (coords) Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 407-430). Madrid: Pirámide.
- López Ruiz, J.I. (2000). Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela. Málaga: Aljibe.

Norusis, M.J. (1999). SPSS for Windows (Versión 10.0). Chicago; IL: SPSS Inc.

Traver, J. A. (2004). L'aprenentatge cooperatiu: el valor del diàleg a l'educació. En IV Jornades d'intercanvi d'experiències del CEFIRE de Godella. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Direcció General d'Ensenyament.

Traver, J. A. (2005). Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad. En Col·lecció CD Magna Vol. 5. Tesis Doctorales Curs 2000-01. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Traver, J. A., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente Revista Iberoamericana de Educación -en prensa-.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.

Ventura, M. (2004). Formación del profesorado 20 años después Cuadernos de Pedagogía, 332, febrero, 65-67.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.