

# APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR SOBRE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA

Ana Beatriz Jiménez Llanos y Lidia Cabrera Pérez

Universidad de La Laguna

*En el presente artículo presentamos los resultados de un estudio sobre las teorías implícitas del profesorado de Educación Primaria e Infantil, Educación Secundaria y Educación Superior en torno a los medios de enseñanza. Más concretamente se muestra cuáles son las concepciones representativas que el profesorado de estos niveles tiene sobre los medios, si algunas son exclusivas de un nivel en particular y cuál es la contribución de dichas concepciones a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.*

*In this article we present the results obtained about teaching media implicit theories in Pre-School, Primary, Secondary and Higher Education teachers. Further we show which are teachers' representative beliefs about teaching media and whether some of these beliefs are exclusive for a particular grade. Finally, we show how teachers beliefs about teaching media influence on the general beliefs system about education for all teachers' grades.*

**DESCRIPTORES:** *Teorías Implícitas, Medios de Enseñanza, Tipicidad, Polaridad, Análisis de Componentes Principales, Estructura de Creencias, Niveles Educativos.*

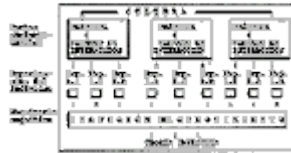
## 1. Introducción.

Para estudiar las concepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP), Educación Secundaria (ES) y Educación Universitaria (EU) sobre los medios de enseñanza hemos optado por el constructo denominado *Teorías Implícitas* (T.I.), que se ha venido utilizando en los últimos años para estudiar, entre otras, las concepciones educativas de los docentes. En la Universidad de La Laguna, concretamente, se han realizado y se siguen desarrollando numerosas investigaciones de esta naturaleza, tales como las de Marrero (1988, 1993), Aguiar y otros (1990, 1992), Sánchez Rodríguez (1991), Baena (1992, 1993, 1995) y Martínez Licona (1995). Al mismo tiempo, también nos sumamos a otra línea de investigación en nuestra Universidad, centrada en el estudio de los medios y materiales de enseñanza, con trabajos como los de Area (1986, 1991, 1995), Area y Correa (1992a, 1992b), Area y otros (1996) y Güemes (1994).

Basamos nuestra elección en que las T.I. tienen una gran ventaja sobre los constructos -tales como *creencias, valores, actitudes*, etc.- generados, desde diversas disciplinas, por otros modelos que han querido explicar la génesis y el proceso de construcción del conocimiento: "se analiza su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, permite conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo" (Triana, 1988:25). Sin embargo, no debemos confundir el constructo "teoría implícita" con el homónimo, acuñado por Clark y Peterson en 1976.

## 2. Las teorías implícitas: Una aproximación conceptual.

En el ámbito educativo, las T.I. del profesorado se definen como "teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa" (Marrero, 1993:245). Por tanto, como elaboraciones individuales, las T.I. tienen su soporte en el sujeto; pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Es decir, "postulamos que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aún siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en que se produce" (Marrero, 1992:12). Ambos elementos (cognición y cultura) se integran en un proceso denominado *socioconstructivismo*, mediante el que se generan las T.I. sobre un cierto ámbito (Marrero, 1992; Rodrigo y otros, 1993a, 1993b), y que representamos en la Figura 1.



Sin embargo, las T.I. suponen una serie de implicaciones teóricas cuyo desarrollo sobrepasa el alcance de este artículo.

Desde el punto de vista del estudio del pensamiento del profesorado, el modelo socioconstructivista de las T.I. supera las limitaciones de otros modelos teóricos -que han acuñado conceptos tales como *constructos personales, concepciones del profesor, creencias, teorías personales, perspectivas, conocimiento práctico personal*, etc.-, 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: 14).
- b) Reconoce la dimensión individual y social del pensamiento del profesorado.
- c) Toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades o invariantes del mismo.
- d) Contempla con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental de los profesores y profesoras.

De esta forma, el modelo es fundamental para (Marrero, 1993):

- Establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues las T.I., en cuanto síntesis entre lo individual y lo social, guían la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas docentes.
- Comprender la enseñanza en general y desarrollar innovaciones adecuadas y programas de formación del profesorado, ya que, por un lado, las diferentes T.I. son un filtro que determina que el profesorado sea más o menos permeable a determinadas propuestas, estrategias, etc.; y, por otro lado, también filtran el currículum, transformándolo a su imagen, al llevarlo a la práctica.

### 3. La investigación sobre opiniones del profesorado sobre los medios.

Nuestro estudio "podría" ubicarse en la corriente de investigación sobre los medios de enseñanza que, en palabras de Castaño (1994b:284), tiene por finalidad "explorar cuáles son las apreciaciones, intereses, opiniones, expectativas, etc. de los profesores sobre los medios de enseñanza".

Así, por ejemplo, en nuestra Universidad, Area y Correa (1992a) estudiaron aspectos tales como frecuencia y finalidades de uso de diversos medios en el aula, disponibilidad de éstos en el centro, su uso en la planificación de la enseñanza, etc.

Otras investigaciones se han centrado en determinados medios. Tal es el caso de Cabero Almenara y otros (1993) o de Gallego Arufat y otros (1997), que se ocuparon, entre otros aspectos, de las opiniones del profesorado sobre el uso de la informática y de la televisión en el aula, respectivamente.

En definitiva, se trata de una línea de investigación cuyo acercamiento descriptivo ha generado interesantes conclusiones, sintetizadas por Castaño (1994a).

Sin embargo, como hemos indicado al comienzo de este apartado, el estudio que presentamos sólo "podría" incluirse en esta línea de investigación. Ello porque nosotros no estudiamos las "opiniones, valoraciones, etc.", sino las CREENCIAS, a través de un constructo claramente definido que articula cognición y cultura escolar: las teorías implícitas. En otras palabras, no es lo mismo lo que se opina que lo que se asume (como veremos, total o moderadamente), además implícitamente, es decir, sin ser conscientes de ello y, por lo tanto, siendo incapaces de verbalizarlo espontáneamente. Creemos, pues, que nuestro estudio abre otra línea de investigación en el campo de los medios y materiales de enseñanza. Además, estudiamos no sólo al profesorado de Infantil y Primaria (dominante en estas investigaciones), sino también al de los demás niveles de enseñanza, lo que consideramos otra aportación de nuestro estudio.

### 3.1. Objetivos de la investigación.

La investigación que presentamos forma parte de otra más amplia en la que estudiamos las T.I. sobre la enseñanza de los docentes de distintos niveles educativos. En concreto, los objetivos de este estudio son:

1. Determinar cuáles son las concepciones sobre los medios de enseñanza representativas del profesorado de EIP, ES y EU.
2. Determinar si existen concepciones exclusivas de un nivel concreto, no compartidas por los otros.
3. Determinar cuál es la contribución de las concepciones sobre los medios de enseñanza a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.

### 3.2. Método.

● **Muestra:** Está compuesta por 276 docentes de las dos provincias canarias, de los cuales 101 (36.6%) pertenecen a EIP, 57 (20.7%) a ES y 118 (42.8%) a EU.

● **Instrumento:** Utilizamos el *Cuestionario Atribucional de las T.I. del profesorado sobre la enseñanza*, elaborado por Marrero (1988), adaptándolo a ES y EU. Éste -usado, por ejemplo, por Güemes (1994) para seleccionar a docentes con diferentes T.I.- contiene 162 ítems referidos a cinco teorías culturales, detectadas mediante análisis historiográfico, y cuyo dominio de proposiciones se estableció mediante brainstorming. Dichas teorías son:

\*□*T. Tradicional:* Caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y el énfasis en los contenidos.

\*□*T. Técnica:* Mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior; sólo que ahora el énfasis es en los objetivos.

\*□*T. Activa:* Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el énfasis en 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 cinco teorías está articulada por diez subdominios, que hacen referencia a elementos sustantivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Conocimiento, Aprendizaje, Disciplina y Gestión, Planificación, Interacción profesor-alumnos, MEDIOS, Evaluación, Enseñanza en general, Profesor y Medio social. Sin embargo, nos limitaremos a los resultados referidos exclusivamente al subdominio *Medios*, que acoge ideas relativas al uso de medios didácticos y a la naturaleza de los mismos.

• **Procedimiento:** 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.

### 3.3. Resultados.

#### 3.3.1. ¿Cuáles son las concepciones sobre los medios representativas del profesorado de cada nivel educativo?

Para responder a este primer objetivo, adaptamos el *índice de tipicidad* de forma que indicara cuán representativo es un ítem respecto a cierto nivel educativo -y no a una teoría, como era habitual en las investigaciones sobre T.I.-. Para analizar los resultados adoptamos idénticos intervalos de tipicidad que los construidos por Marrero (1988), y que son: Tipicidad Baja (hasta 2.99), Tipicidad Media (desde 3.00 hasta 4.9) y Tipicidad Alta (Desde 5.00 hasta 7.00).

En la Tabla 1 ofrecemos el intervalo de tipicidad en que se inscriben los ítems correspondientes el subdominio MEDIOS.

Teorías (2 ítem cada una)	Infantil y Primaria (EIP)			Secundaria (ES)			Universitaria (EU)		
	T.BA JA	T.ME DIA	T.AL TA	T.BA JA	T.ME DIA	T.AL TA	T.BA JA	T.ME DIA	T.AL TA
Tradicional	117, 94	-	-	117, 94	-	-	117, 94	-	-
Técnica	-	-	91, 82	-	-	91, 82	-	-	82, 91
Activa	-	26	9	-	-	26, 9	-	-	26, 9
Construc tiva	141, 16	-	-	16, 141	-	-	16	141	-
Crítica	-	102, 10	-	-	10, 102	-	-	102, 10	-

**Tabla 1. Tipicidad de los enunciados del subdominio MEDIOS en cada nivel educativo.**

El análisis de la Tabla 1 nos permite desarrollar el siguiente **Perfil de Concepciones sobre los Medios** del profesorado de los distintos niveles educativos.

• **El profesorado de EIP:** considera poco ventajoso utilizar un único libro de texto (T.Tradicional), pues, lejos de facilitar su trabajo y el del alumnado, produce dos efectos perniciosos, enunciados por la T. Crítica: fomenta la pasividad del alumno/a y la falta de imaginación del profesorado, y funciona como transmisor de la ideología de la clase dominante. Sin embargo, tales efectos son asumidos sólo moderadamente, lo que nos hace pensar que desaparecen si se emplean diversidad de textos, siempre que sean de buena calidad, y de materiales de trabajo (T.Técnica y T.Activa), explicación justificada por la alta tipicidad de estas ideas. Tampoco considera eficaz la utilización de materiales de naturaleza estándar (T.Tradicional), lo que supondría, en consecuencia, optar por los de elaboración propia. Sin embargo, la tipicidad moderada otorgada a la idea de preparar personalmente el material de trabajo del alumnado (T.Activa) nos hace intuir una tendencia según la cual elaborarían, sobre

todo, material para uso propio ("apuntes"), mientras que el del alumnado presentaría dos modalidades: elaboración propia o comercial. En cualquier caso, la abundancia de tales materiales es una idea muy asumida.

Todo lo dicho podría explicar la supuesta contradicción hallada por Area y Correa (1992b), según los cuales, a pesar de que los profesores/as se distribuían más o menos al 50% entre los "dependientes" y los "independientes" del libro de texto, las evidencias que desde la realidad socioeducativa se perciben en relación al material curricular indicaban una mayor dependencia.

Los textos y los materiales de trabajo, tanto los necesarios para el desarrollo de las enseñanzas como de trabajo individual, son seleccionados por el profesorado, nunca mediante discusión con toda la clase o por parte del alumnado. Por último, se acepta ampliamente el empleo de una gran diversidad de recursos didácticos (T.Técnica), -de los que podemos encontrar un inventario exhaustivo en Area y Correa (1992a)-. Todo lo expuesto supone que las ideas de las teorías Tradicional y Constructiva son escasamente representativas del pensamiento del profesorado de EIP sobre los medios; mientras que sí lo son las de las teorías Técnica, Activa y Crítica.

- **Profesorado de ES:** en este caso las semejanzas con EIP son considerables, por lo que nos limitaremos a reseñar las discrepancias. Éstas se producen en la elaboración de los materiales de trabajo del alumnado, pues los docentes de ES no asumen las dos modalidades (comercial o elaboración personal), sino que prefieren la segunda (T. Activa). Por lo tanto, en ES no son representativas las teorías Tradicional y Constructiva y sí la Técnica, la Activa (más que en EIP) y la Crítica.

- **Profesorado de EU:** encontramos una concepción muy similar a la de los otros dos niveles, en especial a ES. Las divergencias se presentan respecto a EIP en la elaboración personal de los materiales de trabajo del alumnado y respecto a EIP y ES en la selección del material de trabajo individual: se asume, moderadamente, que sea el alumnado quien lo elija. En síntesis, en Universidad es escasamente típica la teoría Tradicional y sí el resto, en especial la Técnica y la Activa.

### 3.3.2. ¿Existen concepciones exclusivas de un nivel educativo en concreto?

Responder a este interrogante supone también adaptar el *índice de polaridad*, de forma que haga referencia a niveles educativos y no a teorías. Así, nuestro índice de polaridad determina el grado en que un cierto ítem es aceptado de forma exclusiva (polaridad positiva) por un cierto 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.

En la Tabla 2 ofrecemos los valores de polaridad (superiores e inferiores) de los enunciados sobre Medios.

	POLARIDAD POSITIVA		POLARIDAD NEGATIVA	
	Más alta	Más baja	Más alta	Más baja
EIP	0.0506	0.0315	-0.0779	-0.0111
ES	0.1537	0.0003	-0.1206	-0.0017
EU	0.1128	0.0121	-0.1416	-0.0228

**Tabla 2. Valores de polaridad (superiores e inferiores) del subdominio MEDIOS por nivel educativo.**

Podemos observar que los valores de polaridad son muy bajos, próximos a 0, incluso los máximos, lo que supone que los diferentes enunciados sobre los medios de enseñanza contienen ideas compartidas tanto por el nivel en cuestión, como por cualquier otro.

Por lo tanto existen enunciados total, moderada y poco o nada relevantes para el pensamiento de los docentes de EIP, ES y EU sobre los medios (según el índice de tipicidad); pero estos enunciados más o menos prototípicos para un nivel suelen serlo también para otros, puesto que no se polarizan hacia ninguno (según el índice de polaridad).

Un análisis de la polaridad por teorías, que se muestra en la Tabla 3, puede ser interesante, siempre sin perder de vista que no existen enunciados polarizados y que, por lo tanto, nuestros comentarios deben tomarse sólo como indicadores de cierta tendencia.

Teorías/Ítems		EIP	ES	EU
Tradicional	It. 117	-0.0121	0.1537	-0.1416
	It. 94	-0.0701	0.0929	-0.0228
Técnica	It. 91	-0.0189	-0.0594	0.0782
	It. 82	0.0315	0.0069	-0.0384
Activa	It. 9	-0.0344	-0.0784	0.1128
	It.26	-0.0302	-0.0017	0.0319
Constructiva	It. 141	-0.0111	-0.0865	0.0976
	It. 16	0.0449	-0.0743	0.0294
Crítica	It. 10	0.0506	-0.1206	0.0699
	It.102	-0.0779	0.0003	0.0776

**Tabla 3. Polaridad de los ítems del subdominio MEDIOS por teorías y nivel educativo.**

Así pues, parece ser que tanto el uso de un sólo libro de texto (117), como el de materiales comerciales (94), parecen más propio de ES que de los otros dos niveles. Por lo tanto, hay una tendencia de la teoría Tradicional a polarizarse hacia ES.

El uso de diversos libros de texto de buena calidad (91) puede circunscribirse a Universidad, mientras que el uso de todo tipo de medios (82) es más propio de EIP. En síntesis, la teoría Técnica se distribuye entre EIP y EU.

El empleo de diferentes libros de texto y muchos materiales (9), así como el uso de materiales elaborados por el profesor/a (26) pueden considerarse característicos de Universidad. Por lo tanto, la teoría Activa manifiesta una tendencia a polarizarse hacia este nivel educativo.

La selección de materiales y textos conjuntamente por profesores/as y alumnado (141) parece más propio del nivel universitario. En cuanto a la selección de los medios en función de los objetivos que se han propuesto (16) parece más propio de EIP. En síntesis, la teoría Constructiva parece polarizarse hacia Universidad y EIP

Rehusar el empleo del libro de texto argumentando que fomenta la pasividad del alumno/a y la falta de imaginación del profesor/a (10) y que funciona como transmisor de la ideología de la clase dominante (102) parece más propio de Universidad. En síntesis, hay una tendencia de la teoría Crítica a polarizarse hacia Universidad.

### 3.3.3. Contribución de los MEDIOS a la estructura general de creencias sobre la enseñanza.

Con objeto de determinar la estructura de T.I. sobre la enseñanza asumida por el profesorado de EIP, ES y EU realizamos distintos Análisis de Componentes principales para cada nivel. Seguimos así la línea metodológica iniciada por anteriores investigaciones sobre T.I. (Correa y Camacho, 1993). No explicaremos aquí los resultados completos de estos análisis, sino el papel del subdominio MEDIOS en esa estructura de creencias.

• **Profesorado de EIP:** La síntesis de creencias viene definida por 5 componentes, que explican el 48% de la varianza y que se corresponden en buena medida con cada una de las teorías culturales citadas anteriormente. El subdominio MEDIOS está presente en dos teorías: Crítica (1 ítem) y Constructiva (2 ítems). Estos 3 ítems hacen referencia a: rechazar el libro de texto por considerarlo transmisor de la ideología de la clase dominante, a que los profesores/as y alumnos/as seleccionen conjuntamente los materiales y textos y a su selección en función de los objetivos.

Para valorar la importancia de un subdominio en la solución de componentes final, realizamos un análisis de las comunalidades. Partiendo de la idea de que los enunciados con mayor comunalidad contribuyen en mayor medida a la configuración de las creencias del profesorado, calculamos la *comunalidad promedio* de cada subdominio, obteniendo la siguiente secuenciación:

1º ENZ	C=.5648	2º PRO	C=.5235	3º MED	C=.5180
4º CTO	C=.5104	5º DIG	C=.4958	6º ITA	C=.4820
7º EVA	C=.4212	8º PLA	C=.4075	9º API	C=.4016
10º MSO	C= 0				

Según lo anterior, MEDIOS contribuye de forma considerable a la estructura atribucional de creencias de los docentes de EIP, siendo determinantes en las Teorías Crítica y Constructiva.

• **Profesorado de ES:** la síntesis de creencias está conformada por 5 componentes, también asimilables a los señalados para EIP, que explican el 52.2% de la variabilidad total. MEDIOS únicamente está presente en dos teorías: Tradicional y Activa, en ambos casos con 1 ítem. Éstos hacen referencia al uso de un único libro de texto, pues facilita el trabajo del alumnado y del profesor/a (Tradicional) y a que el profesorado elabore personalmente los materiales de trabajo de sus alumnos/as (Activa). Igualmente, calculamos la *comunalidad promedio* de los subdominios:

1º MED	C=.6259	2º PRO	C=.5784	3º CTO	C=.5777
4º PLA	C=.5570	5º ENZ	C=.4973	6º MSO	C=.4967
7º API	C=.4796	8º DIG	C=.4649	9º ITA	C=.4244
10º EVA	C= 0				

Los ítems del subdominio MEDIOS tienen la comunalidad media mayor; son, por tanto, los que más han contribuido a la configuración factorial final. Es decir, si bien los ítems seleccionados son escasos, éstos resultan primordiales para la estructura factorial. Así, la contribución de los medios

a la configuración de creencias educativas de los profesores de ES es mayor que la detectada en EIP, siendo importantes para la definición de las Teorías Tradicional y Activa.

• **Profesorado de EU:** la síntesis de creencias se conforma mediante 5 componentes, asimilables a los de niveles anteriores, que explican el 50.2% de la variabilidad total. En dicha estructura hay un único ítem correspondiente a MEDIOS, perteneciente a la teoría Constructiva y hace referencia a que los materiales y textos sean seleccionados por el profesor/a y los alumnos/as. El continuo obtenido a partir del cálculo de la *comunalidad promedio* es:

1º CTO	C=.5683	2º EVA	C= .5514	3º MED	C=.5167
4º ENZ	C= .5130	5º PLA	C= .4988	6º DIG	C=.4821
7º PRO	C= .4820	8º MSO	C=.4593	9º ITA	C=.4354
10º API	C= 0				

Observamos como el único ítem seleccionado tiene un peso importante en la estructura factorial. En este caso, MEDIOS tiene la misma relevancia que en EIP, resultando esencial en la descripción de la Teoría Constructiva.

En resumen, basándonos simplemente en la cantidad de enunciados del subdominio que participan de la estructura factorial, no se puede decir que los Medios tengan mucha importancia para conformar las concepciones educativas de los docentes de los tres niveles educativos. Sin embargo, los enunciados, a pesar de ser pocos, contribuyen altamente a la configuración factorial, es decir, los Medios son un elemento importante en la explicación de las creencias educativas del profesorado de ES, EIP y EU, por este orden.

Conceptualmente existen ciertas similitudes entre EIP y EU, pues en ambos niveles se piensa que los materiales y textos deben ser seleccionados conjuntamente por el profesorado y sus alumnos/as. Además, estos docentes eligen opciones más innovadoras y menos centradas en el profesor/a, frente a los de ES, que optan por ideas más tradicionales y centradas en su propia figura.

## 5. Conclusiones.

**1)** Es posible determinar las ideas sobre los MEDIOS total, moderada o nada asumidas por los docentes de los tres niveles, lo que determina distintos *Perfiles de las T.I. sobre Medios*. En función de éstos podemos hablar de teorías dominantes: en EIP predomina la teoría Técnica, con aportaciones de la Activa y la Crítica; mientras que en ES y EU sobresalen la Técnica y la Activa, matizadas por la Crítica y, en EU, por la Constructiva. Las teorías Tradicional y Constructiva - aunque menos en EU- determinan las ideas que no se asumen.

**2)** No existen enunciados polarizados, lo que supone que el profesorado de los diferentes niveles educativos sostiene concepciones similares sobre los medios de enseñanza, asumiendo o rechazando los mismos principios en una elevada proporción.

**3)** Los Medios son un elemento importante en la configuración y explicación de las creencias educativas del profesorado de los tres niveles, aunque no un elemento diferenciador.

**4)** Se confirma, en el ámbito de las creencias, que el profesorado de todos los niveles sigue siendo altamente dependiente de la tecnología impresa. Ni el auge de las nuevas tecnologías, ni tan siquiera el transcurrir del tiempo -otras investigaciones anteriores habían afirmado lo mismo en el ámbito de las opiniones- han logrado erradicar esta tendencia. Y ello porque popularizar y fomentar el uso de otros medios resulta vano si no se cambian las T.I. del profesorado sobre los medios, expuestas en este artículo.



## Referencias bibliográficas.

AGUIAR PERERA, M<sup>a</sup> V.; REYES GARCÍA C.I.; RGUEZ. PULIDO, J. y SOSA MORENO, F. (1990). Estudio sobre el pensamiento y planificación del profesorado universitario. **Qurrriculum**, 2,73-81.

AGUIAR PERERA, M<sup>a</sup> V. y SOSA MORENO, F. (1992). Las teorías implícitas del profesor en formación inicial. En **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas**. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

AREA MOREIRA, M. (1986). Un estudio sobre las decisiones docentes de uso del libro de texto en situaciones de enseñanza. En **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. VILLAR, L.M. (Ed.). Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

AREA MOREIRA, M. (1991). **Los medios, los profesores y el currículo**. Barcelona. Sendai Ediciones.

AREA MOREIRA, M. (1995). La Educación de los Medios de Comunicación y su integración en el curriculum escolar. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, 4.5-19.

AREA MOREIRA, M. y CORREA PIÑERO, A.D. (1992a). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. **Qurrriculum**, 4.79-100.

AREA MOREIRA, M. y CORREA PIÑERO, A.D. (1992b). ¿Qué opinan los profesores de E.G.B. sobre el uso del libro de texto en las escuelas? **Qurrriculum**, 4.101-116.

AREA MOREIRA, M. (Director) y otros. (1996). **La educación de los medios de comunicación como tema transversal. Elaboración de una guía curricular para el profesorado de Educación Primaria**. La Laguna. Proyecto de investigación financiado por el CIDE. Documento inédito.

BAENA CUADRADO, M<sup>a</sup> D. (1992). Teorías implícitas del profesor, tareas académicas y enseñanza de las ciencias. En **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas**. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

BAENA CUADRADO, M<sup>a</sup> D. (1993). Interacción teoría-práctica en el profesorado de ciencias. Dos estudios de casos. **Qurrriculum**, 6-7. 121-137.

BAENA CUADRADO, M<sup>a</sup> D. (1995). **Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado. Estudio de casos en enseñanza de las ciencias**. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna. Tesis doctoral inédita.

CABERO ALMENARA, J. (Coord.) y otros. (1993). **Investigaciones sobre la informática en el centro**. Barcelona. PPU.

CASTAÑO, C. (1994a). **Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza**. Leioia, Servicio de publicaciones del País Vasco.

CASTAÑO, C. (1994b). La investigación en medios y materiales de enseñanza. En **Para una tecnología educativa**. SANCHO, J.M<sup>a</sup>. (Ed.). Barcelona. Horsori.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1976). **Teacher stimulated recall of interactive decisions**. Stanford Center for Research and Development in Teaching. California. Stanford University

CORREA PIÑERO A.D. y MARRERO ACOSTA, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación. En **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas**. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds.). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

CORREA PIÑERO A.D. y CAMACHO, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, M. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

GALLEGO ARUFAT, M<sup>a</sup> J. (Dir.) y otros. (1994). **El profesorado y la televisión**. Granada. Universidad de Granada.

GÜEMES ARTILES, R. (1994). Libros de texto y desarrollo del curriculum en el aula. Un estudio de casos. La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Tesis doctoral inédita.

MARRERO ACOSTA, J.(1988). **Teorías implícitas y Planificación del profesor**. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Tesis doctoral inédita.

MARRERO ACOSTA, J. (1989). **Teorías implícitas sobre la enseñanza**. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Documento inédito.

MARRERO ACOSTA, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas**. ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Eds.). Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

MARRERO ACOSTA, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

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 decisiones sobre situaciones problemáticas)**. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Tesis doctoral inédita.

RODRIGO, M<sup>a</sup> J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (1993a). Así es o así os parece. En **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

RODRIGO, M<sup>a</sup> J., RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (1993b). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. RODRIGO, M<sup>a</sup> J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (1991). **Teorías implícitas en psicomotricidad y su relación con las teorías implícitas sobre la enseñanza**. La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Proyecto de investigación de doctorado inédito.

TRIANA PÉREZ, B. (1988). **Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales**. La Laguna. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Tesis doctoral.

