



Palabras clave

paradigma mediacional, pensamiento del profesor, teorías implícitas

Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física

■ JORDI DÍAZ LUCEA

Doctor en Pedagogía. Licenciado en Educación Física.
Facultat de Ciències de l'Educació.
Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

This essay is part of much more extensive research which intends to study the teacher's thought and analyse the factors that affect his decisions when solving certain points of his teaching tasks, taking Physical Education as a main reference.

The teacher's implicit theories about education are in a group of aspects which condition his decisions. These theories are a bunch of personal beliefs which rule the teachers' behaviour in front of a specific situation. This essay intends to get a closer approach to these theories and analyses them according to their presence and influence on the teachers' thinking and their consequences on the teaching and learning process.

This research follows a cross curricular pattern and tries to depict and interpret at the same time the group of factors that form these theories in the obligatory secondary stages.

Key words

mediational paradigm, teacher's thinking, implicit theories

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación mucho más amplia que, tomando la programación de la Educación Física como eje referencial, pretende estudiar el pensamiento del profesor y analizar los factores que inciden en las decisiones que éste toma cuando resuelve ciertos aspectos vinculados con sus tareas docentes.

Entre el conjunto de aspectos que condicionan las diferentes decisiones del profesor se encuentran las teorías implícitas que éste posee respecto a la enseñanza. Estas teorías son el conjunto de creencias personales que rigen la manera de comportarse de los docentes delante de situaciones concretas. El presente estudio trata de acercarse al conocimiento de estas teorías y analiza con detalle la presencia y la incidencia de las mismas en el pensamiento de los docentes y sus consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación sigue un diseño transversal y trata de describir a la vez de interpretar el cúmulo de factores que forman estas teorías en los docentes de las etapas obligatorias de educación.

Introducción

El profesor, como transmisor del conocimiento y de la cultura en el ámbito escolar, está condicionado por todo un conjunto de teorías y creencias, las cuales influyen, en

mayor o menor medida, en el resultado de la enseñanza.

Se puede llegar a hacer explícito todo un repertorio de objetivos, contenidos, estrategias que regirán el proceso formativo enmarcado, todo él, en una concepción filosófica y pedagógica concreta de la enseñanza. Esto significa que los contenidos serán seleccionados en tanto que sean de una utilidad práctica y que sirvan para resolver problemas propios del área de formación; que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes serán las apropiadas a cada situación, etc. Todo esto sin menoscabo de la teoría de aprendizaje que se utilice: conductista cuando fuese necesario; gestáltica o cognitiva cuando así convenga.

Podemos, pues, entender las teorías explícitas como el conjunto de principios que orientan el currículum y que determinan una orientación didáctica del profesor sin que ella esté determinada previamente y condicionada a lo largo del proceso. Pero, en la realidad escolar no sucede tal como se describe ya que las teorías explícitas se ven alteradas cuando interviene la acción del profesor. Es precisamente en este momento cuando todo un conjunto de creencias personales, concepciones, constructos, etc., del profesor inciden, de forma importante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva del modelo de transmisión de la información observamos que, entre las fuentes culturales o el objeto cul-

tural motivo de aprendizaje y el destinatario del mismo; es decir, el alumno, se encuentra el profesor como un mecanismo intermedio encargado de transmitir la cultura, como un puente de unión entre el conocimiento y el alumno.

A este respecto Gimeno (1988) dice que el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

Es cierto que la transmisión de la cultura también está influida por el dominio y conocimiento que el profesor tenga del propio contenido y de su habilidad en la utilización de las técnicas didácticas y de transmisión del objeto cultural. Pero en este caso, nos referimos al ruido que el enseñante introduce en la transmisión del conocimiento cuando en el proceso de enseñanza afloran aquellos aspectos de la personalidad del formador que no son captados en el proceso de selectividad y que aparecen dadas determinadas circunstancias, envolviendo el acto didáctico: tales como teorías o creencias propias, producto de sus vivencias estudiantiles; el conjunto de significados adquiridos explícitamente durante su formación; el conjunto de experiencias adquiridas a lo largo de su trayectoria profesional sobre diversos aspectos del currículum (contenidos, metodología, evaluación...), sobre cómo enfrentar conflictos en el aula; actitudes autoritarias ante las relaciones maestro-alumno; rechazo consciente o inconsciente de las teorías explícitas y consecuentemente de las normativas curriculares, etc.

Todo ese conjunto de factores que inciden en la forma de actuar del profesor se ha venido en denominar *teorías implícitas* y acompañan, de forma consciente o inconsciente, las diferentes acciones que éste realiza. Estas creencias propias del formador pueden emerger al codificar los contenidos culturales, al planificar las estrategias didácticas, al elegir los medios que hay que utilizar, al evaluar, al entrar en contacto con el entorno, etc. Esta influencia, en cualquier sentido que se dé, nos haría pensar que un currículum tendría tantas interpretaciones como formadores haya.

Las teorías implícitas de los profesores

Las teorías implícitas constituyen, pues, el conjunto de creencias que rigen la manera de comportarse delante de situaciones diferentes. En el mundo de la Didáctica, las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo y que intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción.

Partiendo del supuesto defendido por diversos autores de que la idea que cada profesor tiene sobre la enseñanza y la educación es una construcción personal y genuina formada a partir de la influencia de diferentes concepciones, podemos referirnos a las teorías implícitas de los profesores. A través de la experiencia y de la interacción con el medio se va construyendo en cada individuo un bagaje cultural genuino, el cual incide en su forma de pensar y repercute en las diferentes acciones que desarrolla tanto personales como profesionales.

Los juicios y decisiones que hace el profesor derivan de su forma de interpretar la experiencia. Para entender el pensamiento del profesor, es necesario no solamente investigar sus actividades y sus procesos de información, sino averiguar cuáles son los motivos que le impulsan a actuar de aquella manera, es decir, es necesario conocer las teorías y creencias que éste tiene.

En el caso de la enseñanza, ésta se ve influida por ese bagaje cultural de cada profesor. Marrero (1993) destaca al respecto que la identidad cultural del conocimiento pedagógico de cada profesor tiene una incidencia determinada en su actuación docente. La configuración de estas concepciones y, en concreto, la idea de enseñanza que cada uno posee, tiene un carácter histórico. Las diferentes concepciones y tradiciones educativas que han transcurrido a lo largo de la historia han hecho, en mayor o menor medida, mella en la formación de esa identidad cultural de cada profesor.

A partir del siglo XVII se distinguen cinco grandes corrientes pedagógicas: la tradicional, la activa, la crítica, la técnica y la constructiva, pudiendo vincularse todas ellas a diferentes teorías implícitas, las cuales inciden en el desarrollo de la actividad docente.

A continuación sintetizamos las principales características que Marrero realiza de las cinco corrientes pedagógicas:

- La *corriente pedagógica tradicional* se fundamenta en una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad —moral o física— sobre el alumno, quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad considerada universal e incuestionable.
- La *corriente pedagógica activa* parte de los postulados de Rousseau y en concreto defiende la idea de que el niño no es un adulto, sino una persona en crecimiento y que debe ser tratada en consecuencia. La enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del alumno y dar respuesta a los problemas



que a él se le plantean. La actividad de los niños es importantísima en su proceso de aprendizaje y debe fundamentarse en su curiosidad por las cosas, en su necesidad exploratoria de indagar y en el aprendizaje por la experiencia.

- La *corriente crítica* está inspirada en la obra de Marx y da lugar a planteamientos antiautoritarios de la enseñanza. Para la educación crítica no existe el hombre abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado.
- La *corriente pedagógica técnica* centra sus esfuerzos en lograr la eficacia de los métodos educativos y, en general, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se buscan analogías con la cibernética y con la teoría de sistemas, se plantean las taxonomías de objetivos y se desarrollan programas de enseñanza que huyen de la ambigüedad y buscan la eficacia a través de diseños que puedan medir y evaluar el logro de los objetivos marcados.
- Finalmente, la *corriente constructiva* arranca de aportaciones de Rousseau y de Piaget y de las aportaciones realizadas por los movimientos de la Escuela Nueva. Educar es adaptar al niño al mundo social adulto; es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor... Los métodos nuevos tienen en cuenta la naturaleza propia del niño y acuden a las leyes de la constitución psicológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

En este sentido podemos considerar la hipótesis de que estas corrientes pedagógicas han dejado algún tipo de huella o de recuerdo en los profesores a través de su propia experiencia o de la transmisión de la cultura y del conocimiento. En este caso, la mentalidad pedagógica del profesor está constituida por la pervivencia de alguna de estas corrientes. Con el presente estudio pretendemos descubrir el mayor o menor grado de presencia o de incidencia de las teorías implícitas en el pensamiento del profesor y, consecuentemente, en el desarrollo de su actividad profesional. Partiendo de estos supuestos, Marrero (1993) establece un conjunto de cinco teorías implícitas relacionadas con las respectivas corrientes pedagógicas:

- La teoría implícita **dependiente** se relaciona con la corriente pedagógica tradicional. Es logocéntrica y se apoya en la *sabiduría* y el saber hacer del profesor a la vez que es reproductora de los valores institucionales, los cuales son impuestos a los alumnos. Es decir, la enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesor y de unos valores impuestos.
- La teoría **productiva** se sustenta en la corriente técnica e implica el eterno desequilibrio entre la eficiencia (hacer bien las cosas y con un reducido costo) y la eficacia orientada al logro de los objetivos. El esfuerzo educativo se orienta al logro del producto dejando en segundo lugar el proceso. En definitiva, esta teoría persigue el logro de resultados y la potenciación de la eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La teoría **expresiva** se identifica con la corriente pedagógica activa. Considera esencial la actividad del alumno y se manifiesta partidaria del *aprender haciendo*. El alumno realiza actividades de aprendizaje permanentemente, esas actividades le sirven como representación sensible de sus ideas, deseos y/o sentimientos. Todo ello le sirve de preparación para la vida.
- La teoría **interpretativa** se inscribe en la corriente constructiva y busca el significado o la explicación de un mensaje o fenómeno determinado. Tiene un carácter eminentemente psicocéntrico y enfatiza la enseñanza en el proceso más que en el producto, en la eficiencia más que en la eficacia. Las relaciones entre el docente y el discente son democráticas.
- La teoría **emancipatoria** se relaciona con la corriente pedagógica crítica y posee un marcado carácter moral y político. Defiende que la formación tiene el propósito de liberar al alumno de cualquier clase de dependencia, sobre todo política, ideológica y moral y se contrapone a las teorías reproductivas sociales. Es una teoría que estimula el análisis y la participación crítica de los alumnos. El contexto tiene incidencia en el proceso educativo y en este sentido hay que valorarlo.

Material y método

El presente estudio forma parte de una investigación mucho más amplia orientada al

estudio del pensamiento del profesor en las acciones referentes a la programación de la Educación Física. En conjunto se pretende conocer qué es lo que hace el profesor y por qué lo hace a la vez que orientar un modelo de programación. En este sentido, uno de los objetivos perseguidos es conocer los factores que inciden en las decisiones del profesor cuando resuelve la programación (decisiones pre-activas de la enseñanza) y algunas otras más vinculadas a la docencia (decisiones interactivas).

El estudio de las teorías implícitas es un trabajo difícil por lo cambiante que puede resultar el pensamiento del profesor pero aun así, encontramos diversos investigadores que han trabajado en esta línea en el ámbito de la educación en general y de la formación de profesores. Esto no sucede, en cambio, en el ámbito de la Educación Física en donde casi no se ha investigado al respecto. Todo ello añade una dificultad más a estos estudios por la ausencia específica de metodologías de investigación en el área.

Material

Para la obtención de la información hemos utilizado un cuestionario que fue sometido previamente a una validación mediante la técnica de jueces y experimentado en una prueba piloto anterior a su aplicación. Para el posterior tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el paquete informático "SPSS para Windows".

Método

La población objeto de estudio han sido todos los docentes de Educación Física de las etapas obligatorias de educación de Catalunya siendo la unidad muestral cada uno de los docentes.

Se ha utilizado una muestra estratificada por conglomerados y etapas (polietápica) estableciendo la muestra invitada mediante una afijación proporcional aleatoria.

La metodología se enmarca en el paradigma mediacional de pensamiento del profesor. Se pretende realizar un estudio transversal descriptivo e interpretativo a la vez. En nuestro estudio partimos del supuesto de que las programaciones que realizan los profesores están guiadas por sus teorías implícitas; y que éstas se reflejan posteriormente en la enseñanza interactiva. El contexto psicológico



gico es para cada profesor una mezcla de teorías creencias y valores sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Se desprende de estas afirmaciones que el desarrollo de todo el proceso instruccional del alumno dependerá de la situación de cada profesor. Para llevar a cabo este análisis hemos partido de los trabajos de Marrero (1993) y de las orientaciones para el diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993, pp. 123-160). De los treinta y tres enunciados delimitados por Marrero para el conjunto de las cinco

teorías implícitas, hemos procedido a confectionar una lista propia teniendo presente los criterios siguientes:

- Conservar aquellos enunciados generales y claves que se adapten a nuestro estudio.
- Adaptar aquellos enunciados que consideremos oportunos a las características de nuestro estudio.
- Suprimir aquellos enunciados que no respondan a nuestro estudio o las características del profesor de Educación Física.

- Añadir nuevos enunciados que adapten el cuestionario a las características del profesor de Educación Física y a nuestro estudio.
- Mantener las cinco teorías implícitas y definir nuevos subdominios de las mismas.
- Someter el resultado a una validación mediante la técnica de jueces para confectionar el listado definitivo de enunciados.

El resultado definitivo es el que se muestra en la *tabla 1*.

Tabla 1.
Las teorías implícitas y sus subdominios.

TEORÍA IMPLÍCITA					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio ALUMNO	■ Intento que mis clases tengan un clima de competitividad entre los alumnos, porque esto les motiva a mejorar.	■ Defiendo que la Educación Física debería contribuir a la salud y mejor calidad de vida de los alumnos.	■ Estoy convencido de que aquello que el alumno aprende mediante la experimentación no lo olvidará nunca. ■ Intento que en mi clase los alumnos estén continuamente ocupados en alguna actividad física.	■ En general, organizo mi enseñanza de tal forma que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.	■ Creo que la Educación Física en la escuela debería contribuir a no discriminar a las personas y a disminuir las diferencias sociales y culturales del alumnado.
Subdominio PROFESOR	■ Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos le respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina. ■ Opino que la imagen del profesor es básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física. ■ Creo que el profesor de Educación Física ha de ser un buen ejecutor de las actividades y tareas.	■ Estoy convencido que la formación de los maestros y profesores condiciona la elección de los contenidos que forman parte de su programación de Educación Física.	■ Pienso que es más importante que el profesor de Educación Física domine más los recursos didácticos que la ejecución práctica.	■ La programación me permite coordinarme con mis colegas.	■ A menudo pienso que el profesor de Educación Física no tiene la misma consideración que el resto del profesorado.
Subdominio METODOLOGÍA	■ Me parece que la evaluación objetiva es el único indicador fiable de la calidad de enseñanza.	■ Creo que el mejor método en Educación Física es aquel que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. ■ Creo que los tests físicos estandarizados son la mejor manera de evaluar en Educación Física.	■ Mi opinión es que el alumno aprende mejor por el método de ensayo-error. ■ Al evaluar, opino que es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.	■ Acostumbro a comprobar más el proceso de aprendizaje de mis alumnos que los resultados finales. ■ Pienso que la metodología de la Educación Física ha de girar alrededor del alumno y no de los contenidos.	■ Pienso que es necesaria una renovación de los contenidos y de las metodologías de la Educación Física escolar.
Subdominio CONTENIDOS	■ Estoy convencido que las experiencias del profesor y su bagaje cultural sobre las actividades físicas inciden en la programación y en su tarea docente.	■ Creo que en la programación primero se han de formular los objetivos y después seleccionar los contenidos, las actividades y la evaluación.	■ Pienso que el deporte no debería formar parte de los contenidos de la Educación Física en la escuela.	■ Pienso que la Educación Física no tiene la importancia que se merece dentro de las escuelas e institutos.	■ Pienso que el currículum en la escuela responde y representa la ideología y cultura de la sociedad.
Subdominio CONTEXTOS Y RECURSOS	■ En general, los centros educativos no disponen de instalaciones suficientes para desarrollar correctamente la Educación Física. ■ En general, los centros educativos no disponen del material necesario ni suficiente para desarrollar correctamente la Educación Física.	■ Pienso que, dadas las condiciones generales en que se encuentran los centros, no es posible alcanzar los objetivos generales del área.	■ Creo que las programaciones de Educación Física han de contemplar los medios necesarios para poder alcanzar los objetivos propuestos.	■ Creo que la Educación Física que se hace en las escuelas e institutos no es suficiente para cubrir las necesidades del alumnado.	■ Creo que el entorno social no facilita la tarea del profesor de Educación Física.

Resultados y discusión

Las diferentes valoraciones sobre las teorías implícitas nos aportan distintas perspectivas de análisis de los datos encami-

nadas, todas ellas a conocer perfiles de profesorado, concepciones que éstos tienen sobre la enseñanza y, en definitiva, el estudio de la incidencia que determina-

dos aspectos que las mismas tienen en la programación y, evidentemente, en el proceso y resultado de la enseñanza. (Tabla 2 y Gráfico 1)

Tabla 2.

Valoración sobre las teorías implícitas.

		MEDIA	S
1	Creo que en la programación primero se han de formular los objetivos y después seleccionar los contenidos, las actividades y la evaluación.	3,8	1,1
2	La programación me permite coordinarme con mis colegas.	3,4	1,1
3	Me parece que la evaluación objetiva es el único indicador fiable de la calidad de enseñanza.	2,6	1,0
4	Pienso que, dadas las condiciones generales en que se encuentran los centros, no es posible alcanzar los objetivos generales del área.	2,9	1,0
5	Mi opinión es que el alumno aprende mejor por el método de ensayo-error.	2,6	0,8
6	En general, los centros educativos no disponen de instalaciones suficientes para desarrollar correctamente la Educación Física.	3,6	1,2
7	Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	2,4	1,0
8	Pienso que el deporte no debería formar parte de los contenidos de la Educación Física en la escuela.	1,4	0,7
9	En general, los centros educativos no disponen del material necesario ni suficiente para desarrollar correctamente la Educación Física.	3,3	1,2
10	Acostumbro a comprobar más el proceso de aprendizaje de mis alumnos que los resultados finales.	3,8	0,8
11	Pienso que la metodología de la Educación Física ha de girar alrededor del alumno y no de los contenidos.	3,5	0,8
12	Estoy convencido de que la formación de los maestros y profesores condiciona la elección de los contenidos que forman parte de su programación de Educación Física.	4,0	0,9
13	Pienso que es necesaria una renovación de los contenidos y de las metodologías de la Educación Física escolar.	2,8	1,0
14	Intento que mis clases tengan un clima de competitividad entre los alumnos, porque esto les motiva a mejorar.	1,9	0,9
15	Estoy convencido de que aquello que el alumno aprende mediante la experimentación no lo olvidará nunca.	3,9	0,9
16	Creo que el mejor método en Educación Física es aquél que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	2,0	0,9
17	Creo que las programaciones de Educación Física han de contemplar los medios necesarios para poder alcanzar los objetivos propuestos.	4,0	0,9
18	Opino que la imagen del profesor es básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física.	3,7	0,9
19	En general, organizo mi enseñanza de tal forma que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.	3,7	0,9
20	Creo que los tests físicos estandarizados son la mejor manera de evaluar en Educación Física.	1,7	0,8
21	A menudo pienso que el profesor de Educación Física no tiene la misma consideración que el resto del profesorado.	3,4	1,1
22	Defiendo que la Educación Física debería contribuir a la salud y mejor calidad de vida de los alumnos.	4,5	0,6
23	Estoy convencido de que las experiencias del profesor y su bagaje cultural sobre las actividades físicas inciden en la programación y en su tarea docente.	4,5	0,7
24	Intento que en mi clase los alumnos estén continuamente ocupados en alguna actividad física.	4,1	0,8
25	Creo que el profesor de Educación Física ha de ser un buen ejecutor de las actividades y tareas.	2,9	1,0
26	Pienso que el currículo en la escuela responde y representa la ideología y cultura de la sociedad.	3,2	1,0
27	Creo que la Educación Física en la escuela debería contribuir a no discriminar a las personas y a disminuir las diferencias sociales y culturales del alumnado.	4,5	0,7
28	Al evaluar, opino que es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.	4,7	0,4
29	Pienso que la Educación Física no tiene la importancia que se merece dentro de las escuelas e institutos.	4,1	0,9
30	Creo que la Educación Física que se hace en las escuelas e institutos no es suficiente para cubrir las necesidades del alumnado.	3,8	1,1
31	Pienso que es más importante que el profesor de Educación Física domine más los recursos didácticos que la ejecución práctica.	3,9	0,9
32	Creo que el entorno social no facilita la tarea del profesor de Educación Física.	3,4	1,0



En una primera observación a los resultados obtenidos se destacan los siguientes aspectos importantes:

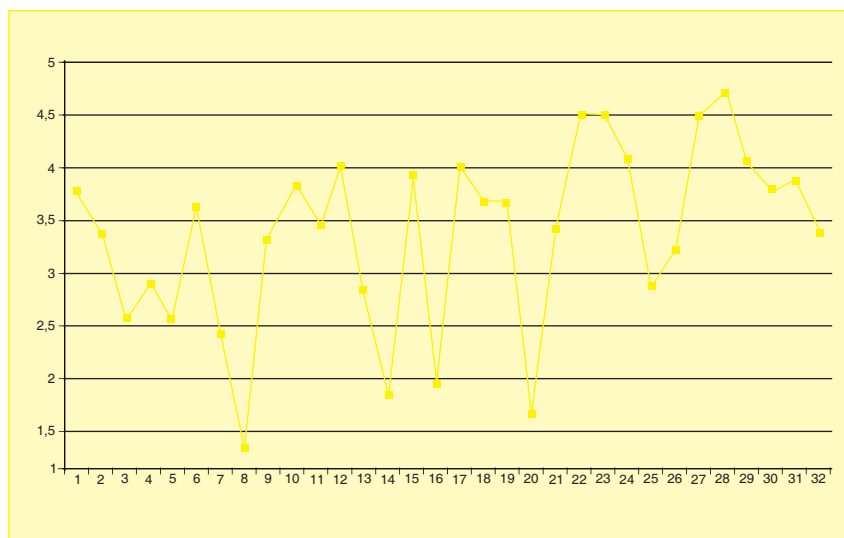
- El primero hace referencia a la idea y al lugar que ocupa la Educación Física en la escuela. En este sentido se manifiesta que ésta debe contribuir a la salud y mejor calidad de vida de los alumnos y que a la vez habría de contribuir a no discriminar a las personas y a disminuir las diferencias sociales. En este mismo contexto se acepta que la escuela o la institución escolar no otorga a la Educación Física la importancia que se merece.
- El segundo aspecto destacable se refiere a la incidencia que tienen en el proceso de enseñanza las características personales de los profesores.
- El tercero se refiere a la manera de entender la evaluación y, en general, la metodología de la Educación Física. En el primer caso ésta se orienta hacia el proceso y no el producto, rechazando los tests físicos estandarizados como instrumento prioritario para la evaluación. En cuanto a la metodología, se opta por una que incentive la participación del alumno, centrada en su propia actividad motriz, lejana a la competencia entre los alumnos y centrada en el propio alumno y en los contenidos, no priorizando los objetivos como eje del proceso.
- Se acepta plenamente el deporte como contenido curricular.

De una parte, el estudio detallado de las cinco teorías implícitas (dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria), y de otra, sus respectivos subdominios, nos ofrece la posibilidad de analizar con mayor detalle un amplio repertorio de cuestiones que inciden de manera directa sobre la enseñanza. Veamos los resultados globales obtenidos.

- a) Teoría dependiente (Gráfico 2).
- b) Teoría productiva (Gráfico 3).
- c) Teoría expresiva (Gráfico 4).
- d) Teoría interpretativa (Gráfico 5).
- e) Teoría emancipatoria (Gráfico 6).

Con todas las teorías en conjunto, podemos observar puntuaciones altas en todas ellas, con un claro predominio de la teoría inter-

Gráfico 1.
Valoración sobre las teorías implícitas.



pretativa seguida de la emancipativa. Consideramos que estos resultados pueden ofrecer diferencias si se realiza un análisis comparativo de otros factores tales como el nivel de enseñanza (primaria y secundaria), personales, profesionales y contextuales... (Gráfico 7)

La comparación entre todos los subdominios nos ayuda a ver la incidencia que las teorías tienen sobre los diferentes factores básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se refleja en el gráfico 8.

El análisis de los respectivos subdominios nos aporta información sobre la incidencia de las teorías implícitas en cada uno de los mismos. (Gráfico 9)

Finalmente, si interrelacionamos las diferentes teorías y sus respectivos subdominios podemos obtener mayor información sobre el fenómeno. Esta interacción la construimos a partir del conjunto de subdominios con cada una de las teorías implícitas. La tabla 3 muestra esta interacción.

Un análisis más detallado, sin olvidar que los resultados pueden tener alguna variación si los sometemos a análisis posteriores entre diferentes factores, nos permite hacer estas consideraciones:

- Las teorías implícitas de los docentes conciben a los alumnos desde una perspectiva productiva seguida de la emancipatoria.

Gráfico 2.
Valoración de la teoría implícita dependiente.

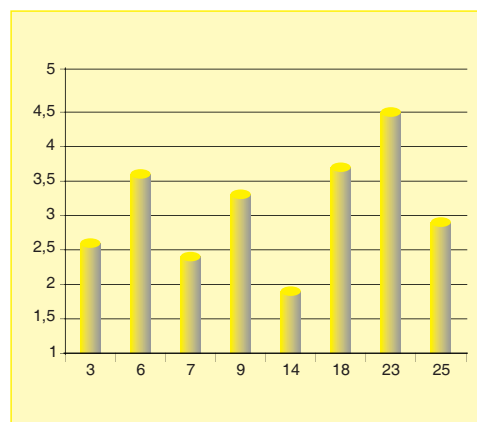


Gráfico 3.
Valoración de la teoría implícita productiva.

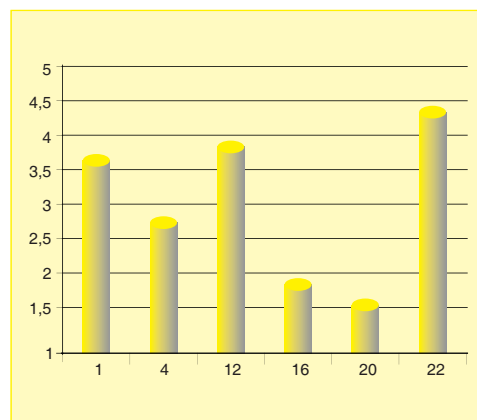
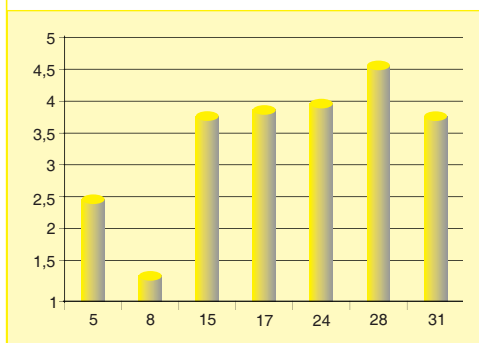
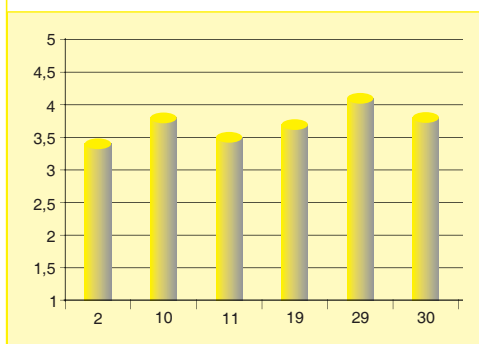


Gráfico 4.

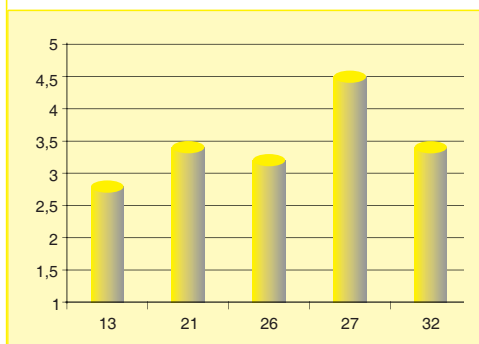
Valoración de la teoría implícita expresiva.

**Gráfico 5.**

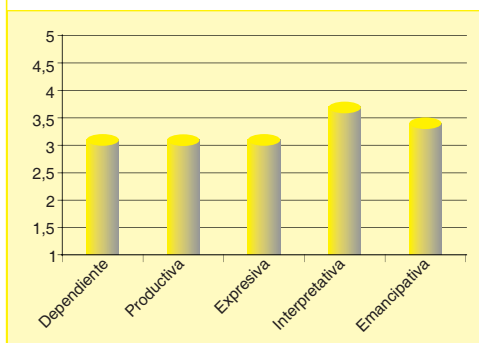
Valoración de la teoría implícita interpretativa.

**Gráfico 6.**

Valoración de la teoría implícita emancipatoria.

**Gráfico 7.**

Valoración conjunta de las cinco teorías implícitas.



- Los docentes son concebidos a sí mismos con predominancia de la teoría productiva seguida de la expresiva.
- La metodología considerada predominante se fundamenta por igual en las teorías expresiva e interpretativa.
- Los contenidos son vistos y concebidos con predominio de la teoría dependiente seguida de la interpretativa.
- Finalmente, el contexto y el recurso se orientan en la teoría expresiva seguida de la interpretativa.

En general, podemos concluir este análisis diciendo que es la teoría interpretativa la que domina entre los docentes de la Educación Física, ya que es la que más veces aparece en primer lugar en cada uno de los subdominios y tiene la media de puntuación más alta de todas.

La segunda teoría dominante consideramos que es la expresiva ya que también es la que más aparece en primer lugar entre los subdominios, aun teniendo una media de puntuación una décima inferior a la emancipatoria la cual, según nuestra opinión, ocuparía el tercer lugar.

Conclusiones

Cierta dominancia de la teoría implícita interpretativa

A pesar de que son pocas las diferencias en relación con la presencia de las diferentes teorías implícitas entre los profesores se aprecia una mayor relevancia de la interpretativa.

Es cierto que el pensamiento del profesor está influenciado y, a la vez, condicionado por el conjunto de las diferentes teorías implícitas estudiadas y, si bien la teoría interpretativa es la que aparece en primer lugar, hemos comprobado que las demás también ocupan un lugar destacado en el pensamiento y en las consiguientes decisiones que los docentes toman en el transcurso del desarrollo de su trabajo.

A pesar de que la teoría interpretativa aparezca como la dominante entre los docentes, los estudios muestran algunos resultados contradictorios ya que no se entienden ciertas actitudes y motivaciones y determinadas maneras de proceder en la programación y en la docencia. Algunas de estas actitudes y comportamientos co-

rresponden más a planteamientos típicos de las otras teorías. Esto explica ampliamente que el pensamiento del profesor está influido, en mayor o menor medida, por una determinada teoría según sea el motivo u objeto que ocupa su pensamiento en ese momento.

En otro sentido, podemos entender estos resultados en función de la disparidad que puede existir entre lo que el profesor piensa de cómo es la manera en que debe actuar y cómo, al final, verdaderamente actúa.

No existen concepciones diferentes de los subdominios

Para poder acercarnos más al pensamiento del profesor hemos analizado la incidencia de las diferentes teorías sobre un conjunto de subdominios y así poder determinar, en primer lugar, la existencia de diferentes teorías sobre estos subdominios y, en segundo lugar, la existencia de diferencias entre los distintos grupos de profesores estudiados.

En este análisis hemos hallado una gran diferencia con lo ocurrido en el anterior, que tenía un carácter más general. El resultado nos ha sorprendido cuando hemos comprobado que la teoría interpretativa (la dominante a escala general en cada uno de los diferentes análisis globales realizados), no aparece en ningún caso como la dominante en los distintos subdominios.

En el primer caso hemos comprobado que los subdominios están influidos por una determinada teoría. Así tenemos que, en general, la concepción del alumno y del profesor está condicionada por la teoría productiva; la metodología, el contexto y los recursos, por la expresiva; y los contenidos, por la dependiente.

En el segundo caso, no existen diferencias entre los distintos grupos de profesores analizados coincidiendo todos ellos con lo expresado en el párrafo anterior.

Incidencia de las teorías implícitas en las programaciones

Los resultados sobre las teorías implícitas que acabamos de exponer nos dan pruebas suficientes para pensar que éstas ejercen una importante influencia en las



decisiones que los profesores toman sobre el diseño y el desarrollo de sus programaciones.

Si partimos de la importante diferencia que se produce entre la teoría dominante general (interpretativa) y las que están presentes en cada uno de los subdominios (en ningún caso la interpretativa), hemos de pensar que los profesores actúan de una manera personal según el elemento que en ese momento les mantenga ocupados, a pesar de que existan coincidencias en los resultados.

En este sentido, podemos afirmar que cada profesor ha construido un cúmulo de teorías implícitas propias, las cuales inciden sobre sus decisiones y sobre la programa-

ción y la docencia. También podemos atrevernos a decir que esa construcción de teorías implícitas en los profesores, a pesar de ser personal, tiene unas características comunes en el conjunto de los profesores de Educación Física.

Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas

El presente estudio y la revisión sobre otros realizados al respecto de las teorías implícitas nos aporta información suficiente para demostrar que éstas existen y que los resultados son variados en función de la orientación del estudio.

Las creencias educativas y la conducta de clase se influyen

Se ha comprobado que en los primeros años de ejercicio existe un conflicto entre las creencias educativas y la conducta en clase de los profesores. Sin embargo, parece que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta.

El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta

Este conocimiento surge como consecuencia del desarrollo profesional de cada profesor haciendo de guía y orientando su conducta.

Gráfico 8.
Valoración conjunta de todos los subdominios.

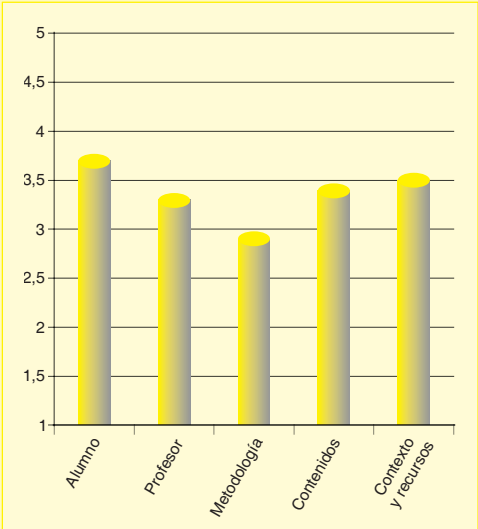


Gráfico 9.
Incidencia de las teorías implícitas sobre los subdominios.

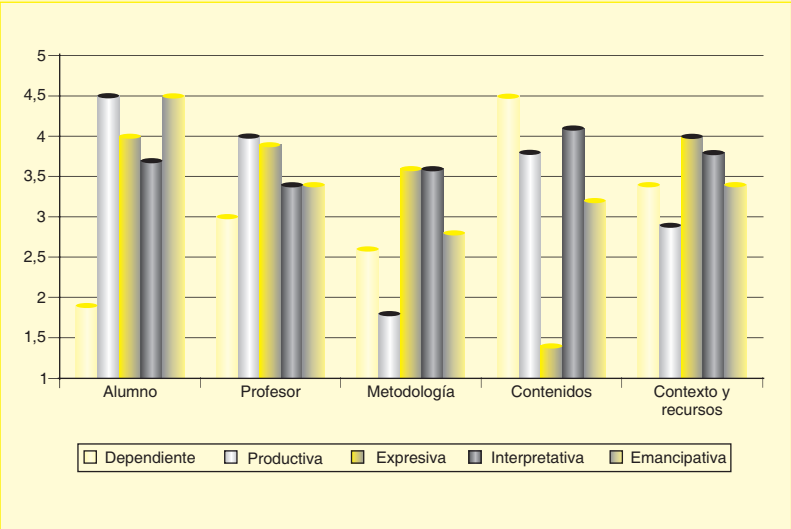


Tabla 3.
Interacción entre las teorías implícitas y sus subdominios.

SUBDOMINIO	TEORÍA IMPLÍCITA									
	DEPENDIENTE		PRODUCTIVA		EXPRESIVA		INTERPRETATIVA		EMANCIPATIVA	
Alumno	14	1,9	22	4,5	15, 24	4,0	19	3,7	27	4,5
Profesor	7, 18, 25	3,0	12	4,0	31	3,9	2	3,4	21	3,4
Metodología	3	2,6	16, 20	1,8	5, 28	3,6	10, 11	3,6	13	2,8
Contenidos	23	4,5	1	3,8	8	1,4	29	4,1	26	3,2
Contexto y recursos	6, 9	3,4	4	2,9	17	4	30	3,8	32	3,4

Bibliografía

- Clark, C. H. y Peterson, P.: "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. C. Wittrock: *La investigación en la enseñanza, III*, Barcelona: Paidós-MEC, 1986, pp. 444-539.
- Correa, A. D. y Camacho, J.: "Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas", en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1993, pp. 123-160.
- Díaz Lucea, J.: *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona: tesis doctoral, 2001.
- Escudero, J. M.: "El pensamiento del profesor y la innovación educativa", en L. M. Villar (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de profesores y toma de decisiones"*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986.
- Gimeno, J.: "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado", en *Educación y Sociedad*, 21 (1983), pp. 55-73.
- Gimeno, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1988.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1983.
- Leon, O. y Montero, I.: *Diseño de investigaciones*, Aravaca (Madrid): McGraw-Hill, 1996.
- Marcelo, C. (ed., lit.): *El pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1992.
- Marcelo, C.: *El pensamiento del profesor*, Barcelona: CEAC, 1987.
- : *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987.
- : *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988.
- Marrero, J.: "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza", en L. M. Villar Angulo (ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986, pp. 462- 476.
- Marrero, J.: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento práctico*, Fuenlabrada (Madrid): Aprendizaje Visor, 1993.
- Pérez Gómez, A.: "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica", en ponencia presentada en *Simposio sobre la teoría y práctica de la innovación en formación y perfeccionamiento del profesorado*, Madrid, 1984.
- Shavelson, R. J. y Stern, P.: "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas", en J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1983.
- Sosa, F. y Tejada, J.: "Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional", en *Educación*, 20, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, pp. 105- 116.
- Tejada, J.: *El docent i l'acció medidora*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997.
- Villar Angulo, L. M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986.
- : *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy: Marfil, 1987.
- Yinger, R. S.: "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional", en L. M. Villar Angulo (ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986, pp. 113-142.