

**Teorías Implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: estudio longitudinal en la formación profesional del profesor de Educación Física en la Universidad de Playa Ancha. 2005 – 2008.**

Investigador Responsable: Mg. Tegualda Isabel Alarcón Jiménez

## 1.- INTRODUCCIÓN

El comportamiento de enseñanza como conducta adquirida por el profesor, no se ha estudiado sistemáticamente en el medio nacional. Según Estebaranz (2001) es necesario profesionalizar la enseñanza para mejorar la Educación, porque se intuye que, a pesar de los diversos problemas de infraestructura; conocimientos prácticos y teóricos; la personalidad del enseñante, la enseñanza puede acercar al profesor de Educación Física a la Educación. A aquella Educación que tiene por objetivo socializar e independizar al educando, preparándolo para que sea capaz de solucionar problemas en forma individual o colectiva.

Este estudio se desarrolló en el contexto de la Didáctica centrada en la formación profesional, consolidando una línea de conocimientos sobre el Comportamiento de Enseñanza (Siedentop, 1998). Al respecto Wright (1992), informa que la investigación sobre la formación del profesor de Educación Física ha establecido que es la enseñanza que los profesores recibieron cuando ellos mismos eran estudiantes lo que determina qué enseñaran y cómo lo enseñaran.

De acuerdo con Wright (1992), se puede decir que los profesionales se encuentran influidos en sus comportamientos, ideas y creencias por las experiencias vividas como escolares de la enseñanza básica, media y luego por la enseñanza superior, etapas donde se encuentran en contacto diario con el comportamiento de enseñar y van construyendo dentro de sí un conocimiento que no es consciente.

Estas ideas o concepciones son llamadas en la literatura “teorías implícitas”, las que son construcciones de conocimiento realizadas a partir de experiencias que, en su mayor parte, son de origen sociocultural. De acuerdo a la teoría sobre la construcción del pensamiento, la perspectiva individual considera al individuo como el principal protagonista de la construcción de teorías al interactuar con el entorno físico y social, esto le permite ir transformando los objetos e incorporar esta nueva información, todo lo cual le permite que, posteriormente,

pueda descubrir y relacionar. Por otra parte, la perspectiva cultural considera que el conocimiento se construye en las comunidades sociales y que su transmisión se realiza a través de las actividades cotidianas; esto es, que los integrantes de esas comunidades forman las ideas, las palabras, imágenes y percepciones (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Estebaranz (2001) afirma que el rol de los profesores será asegurar que los estudiantes aprendan a “como aprender”. Esto supone que el profesor debe estar preparado y quede estar capacitado para tomar diversas decisiones propiciando un aprendizaje activo y cooperativo, como también social para un mundo globalizado que está en cambio permanente.

Rozengard (1998) señala que los profesionales heredan la tradición de su disciplina y reflexionar sobre la enseñanza es dar la posibilidad de revisar tradiciones implícitas o argumentos conscientes o no conscientes con los que cada uno legitima su propia práctica

La Enseñanza (Monereo et al., 2000) es la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos.

Enseñar supone tomar intencionadamente decisiones sobre el aporte de los conocimientos de una disciplina o materia que se enseñan, en qué momento del desarrollo del niño es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible. Es una acción de mediación entre los adultos y jóvenes. Se pueden enseñar procedimientos para que cada sujeto aprenda.

En medios no profesionales y esencialmente en el periodo de crianza, los procedimientos utilizados para aprender y para enseñar confluyen en gran medida, produciéndose una circularidad en la que se hace lo mismo para aprender (ejemplo: repetirse a uno mismo el dato varias veces), que para enseñar (ejemplo: repetírselo a otro varias veces), situación que se rompe cuando se introduce algún grado de reflexión, es decir, cuando el sujeto se detiene a pensar sobre que hace para entender algo o para explicar algo, y en función de qué lo hace. APRENDO COMO ME LO ENSEÑARON; ENSEÑO COMO LO APRENDI (Monereo et al, 2000).

Sería conveniente formar al profesor como aprendiz de su materia, de modo que pudiese aprender cómo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar los procedimientos de aprendizaje de que dispone. Si se entiende que el futuro profesor es un

aprendiz, se pueden definir características del aprendiz estratégico; esto es, la conciencia, la intencionalidad y la regulación de la actividad como características definitorias del comportamiento estratégico (Monereo et al. 2000).

El *Comportamiento de Enseñanza* consiste en la toma intencionada de decisiones para lograr cambios comportamentales en el escolar, esta toma de decisiones se traduce luego en comportamientos observables del profesor, ya que son conductas externas traducidas en gestos, posturas y comunicación verbal.

Rozengard (1998) afirma que el aprendizaje de enseñar es un proceso que dura años y que ha comenzado cuando el futuro docente, aun niño, ha visto actuar a otros adultos y particularmente a docentes en situación de enseñar.

Marrero (1993, en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y Marrero (1998, en Delgado y Cuellar, 2000) estudia las teorías implícitas de los profesores y concluye que la concepción que tengan los profesores sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo los llevará a decidir y actuar en la práctica, o sea, a tomar decisiones; a adoptar estrategias de enseñanza, a evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este autor identifica las siguientes teorías implícitas: Teoría Interpretativa, Teoría Emancipatoria; Teoría Expresiva; Teoría Dependiente; Teoría Productiva. Las teorías implícitas de los profesores se definen como sigue:

La teoría **Interpretativa (TII)**, que explica la enseñanza como centrada principalmente en el alumno, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se busca una coordinación entre el profesorado en la enseñanza y le concede más importancia a los procesos que a los productos.

La teoría **Expresiva (TIEx)**, que explica la enseñanza centrada esencialmente en la actividad del alumnado, experimentando, indagando, participando con sus opiniones y realizando actividades que le preparen para la vida.

La teoría **Productiva (TIP)**, que explica la enseñanza centrada esencialmente en los resultados y el logro de los objetivos, supeditando todo a los resultados. Es una enseñanza basada en los objetivos, con lo cual la evaluación juega un papel de control.

La teoría **Emancipatoria (TIEm)**, que explica la enseñanza a partir de una tendencia ideológica y social. Su enfoque crítico está comprometido valores sociales, éticos y morales.

La teoría **Dependiente (TID)**, que explica la enseñanza considerando al profesor como quien controla la enseñanza del alumno, estableciendo una distancia con él y manteniendo en todo momento el control y la disciplina. El profesor marca el ritmo de aprendizaje de sus alumnos.

Al indagar sobre la enseñanza se provee de bases para tomar decisiones en el currículo para la formación de profesores de Educación Física. Provee de información sobre tipos y características del conocimiento profesional, sobre los procesos de adquisición del comportamiento de enseñanza. Esto contribuye a re pensar las competencias y los perfiles profesionales y poder determinar las estrategias que permitan al futuro profesor tener un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de la materia, de los alumnos, del contexto, de los propósitos y valores educativos (Montero, 2001). Imbernón (2001) señala que para destronar el predominio de la enseñanza simbólica es necesario que la metodología de la investigación comience en el proceso de enseñanza en sí, vinculando la teoría con la práctica.

Carvalho (1996) señala que las investigaciones sobre la enseñanza se centran en el tipo de socialización que afecta al futuro profesor, tales como los niveles de vivencia que influyen en la adquisición del comportamiento de enseñanza; la estructura escolar cuando fue alumno; la estructura de educación superior cuando fue alumno para ser profesor; estructura ocupacional como miembro de un grupo profesional; y la estructura educacional como profesor. Otros factores que afectan el proceso de socialización ocupacional de los profesores son la familia, el club deportivo o los medios de comunicación de masas.

Carreiro da Costa (1996) identifica las siguientes fases durante las cuales los futuros profesores y profesores de EF construyen sus concepciones y competencias profesionales: fase anterior a la formación; la fase de formación inicial; fase de inducción y la fase de formación en servicio.

**Fase anterior a la formación:** el individuo recibe la influencia de su medio socio cultural y realiza un aprendizaje por observación de los comportamientos de sus profesores, desarrollando estrategias y contenidos que le proporcionan una referencia sobre que es un profesor de EF.

**Fase de Formación Inicial:** el individuo adquiere los conocimientos científicos y pedagógicos y las competencias necesarias para enfrentar su profesión. De acuerdo con Carreiro da Costa es la fase en la cual deben ser promovidos los cambios de creencias y concepciones que la persona trae consigo.

**Fase de Inducción:** Corresponde al momento que enfrenta la práctica profesional y deben ser ayudados de forma intencional y sistemática a iniciarse en la profesión docente. Debe dárseles una orientación continua ya que se les pide las mismas responsabilidades y tareas que a los profesores con experiencia.

**Fase de Formación en Servicio:** es el momento en el cual el profesional integra todas las actividades recibidas y comienza a mejorar su desempeño profesional y desarrolla sus propias competencias.

Las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, como también para predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el suyo propio. Esto implica aceptar que la mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social o, si se prefiere, en presencia de otras mentes.

Imbernón (2001) señala que ciertos principios de acción son interiorizados durante la etapa escolar y que son difíciles de eliminar y llama a esta primera etapa de socialización profesional “adquisición del conocimiento pedagógico vulgar”.

Por lo tanto, la enseñanza debe ser comprendida como un sistema de acciones intencionales cuyo cometido es propiciar el aprendizaje. Esta enseñanza debe adoptar diversas formas de acuerdo a los contenidos y a los estilos de aprendizaje que posean los alumnos como también se debe analizar las funciones éticas, culturales y sociales de la enseñanza.

Aparicio (1995) menciona que tradicionalmente los profesores piensan que enseñar es transmitir a los alumnos los conocimientos que poseen; pero sostiene que además, que se debe reflexionar en hacer algo distinto, ya que el aprendizaje es individual, razón por la cual algunos alumnos aprenden mejor que otros. O sea, se puede pensar que para *aprender a enseñar* la clave está en los alumnos de pregrado de la Carrera de Educación Física y que se deben seleccionar estrategias diferentes a las que se ejecutan actualmente para mejorar el

proceso de enseñar de los futuros profesionales. Por el momento se tiende a entregar o transmitir contenidos y no hay preocupación por las actividades mentales que realizan estos futuros profesionales para aprender a enseñar esos contenidos.

La controversia se sitúa en torno a sí el aprendizaje de la enseñanza ha de estar basada en la experiencia o, más bien, debe de ser de naturaleza conceptual. La investigación de Tillrmas, De Jong y Mathijsen (1990, en Aparicio, 1995) informa que un aprendizaje basado en la experiencia es menor al aprendizaje elaborado conceptualmente, acompañado de un adecuado diseño de prácticas a través de las cuales puedan aplicarse estructuras conceptualmente adquiridas.

Existe la necesidad de formar profesionales competentes conocedores de su materia pero, además capaces de reflexionar sobre la didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas. En el presente trabajo se busca estudiar el comportamiento de enseñanza desde la preconcepción que traen al respecto los alumnos de primer año de la Carrera de Educación Física para contrastarla con la concepción que construyen los alumnos a fin de determinar si éstos modifican esta concepción durante su formación profesional.

En el estudio descriptivo, de diseño transversal de Alarcón y Reyno (2007) acerca de las teorías implícitas de los estudiantes de diferentes promociones de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad de Playa Ancha, se informó que los alumnos al ingresar a primer año poseen una TIEX; y al estudiar los resultados de las promociones anteriores se advierte que poseen la misma teoría implícita sobre la enseñanza. Este estudio permitió realizar una proyección hipotética de cambio de pensamiento o ideas durante la formación profesional de la Promoción 2005, se percibe a través de la extrapolación de los resultados de las promociones anteriores que no se producirían cambios de TI. Esto se contrapone con lo planteado por Gimeno (1998), Carreiro da Costa (1996) y Soares (1996) que plantean que la formación profesores como un *continuun* y que las experiencias vividas en ésta, deberían transformar el pensamiento de los estudiantes de pedagogía.

Al fundamentar el presente trabajo se plantean los siguientes objetivos:

## **OBJETIVOS:**

- 1) Conocer como definen el comportamiento de enseñanza en la Educación Física, los alumnos de la promoción 2005 de la Facultad de Educación Física que están estudiando la Carrera de Pedagogía en Educación Física; durante su formación profesional (2005-2006-2007-2008)
- 2) Conocer la o las teorías implícitas de enseñanza que poseen los estudiantes; durante su formación profesional (2005-2006-2007-2008)
- 3) Conocer si se produce un cambio de las teorías implícitas durante su paso por la formación profesional.

## **METODOLOGIA**

El presente estudio corresponde a una investigación descriptiva, de diseño longitudinal, ya que se estudiaron las ideas concebidas por los estudiantes al respecto de enseñanza durante cuatro años de su formación profesional. Dada las características de los datos y los instrumentos de recolección de los mismos se define como un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo. Se puede añadir que es un estudio de tipo pre-experimental ya que se estudiaron las variables a partir de la aplicación a los estudiantes de un pre test (abril 2005) y la aplicación del mismo instrumento luego de estar expuestos al proceso de formación profesional en tres oportunidades (2005-2006-2007-2008). Se considera ex post facto dado que los estudiantes en estudio están siendo afectados por el proceso de formación profesional, pero los investigadores no tienen ningún control sobre las variables independientes ni sobre las dependientes. El cambio de comportamiento se debe presentar sólo por estar insertos en una realidad que influye en sus conocimientos y toma de conciencia del comportamiento profesional. Se consideran como variables de estudio dependientes a la concepción de “enseñar en la Educación Física” y la teoría implícita de enseñanza en Educación Física de acuerdo a lo planteado por Marrero (1993, en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993) y Delgado et al. (1998).

### **Variables de Estudio.**

- Definición de Comportamiento de enseñanza
- Idea de enseñanza concebida por los estudiantes de Pedagogía en Educación Física antes de sus estudios sistemáticos de formación profesional y durante ellos.

### **Población y/o Muestra De Estudio.**

Se estudiaron las teorías implícitas sobre “enseñanza” que poseen los alumnos de Pedagogía en Educación Física. Dado que la enseñanza es independiente de los recursos materiales, de la formación del profesor y de su personalidad (Mosston y Ashworth, 1996), esta investigación se centrará en los conocimientos conscientes e inconscientes de los alumnos de la Pedagogía en Educación Física sobre enseñanza. Una vez detectado esos conocimientos se identificó si ellos cambian su concepción de enseñanza durante su formación inicial.

Se realizó un muestro casual intencionado, tomando todos los alumnos de la promoción 2005, regularmente matriculados en la Carrera de Educación Física, que quisieron participar del estudio y se les aplicó el mismo instrumento del año 2005, en el año 2006, en el año 2007 y en el año 2008. En la TABLA N° 1 se observa la distribución de la muestra en cada año de aplicación de los instrumentos.

TABLA N° 1: Población y distribución de la muestra ordenados por año y por género

Años	2005 (n)	2006	2007	2008
<b>Género</b>				
Damas	29	24	22	24
Varones	40	26	23	25
Total	69	50	45	49

### **Instrumento /material**

Se les solicitó, en cada oportunidad, a los estudiantes que respondieran a la pregunta ¿qué es enseñar en Educación Física? en forma escrita y con sus propias palabras.

Se aplicó, además, una Encuesta sobre las Teorías Implícitas, con respuestas cerradas, tipo Selección Múltiple con 5 frases. Cada una de ellas contiene las principales características de una Teoría Implícita presentadas por Marrero, (1993; en Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993); y Delgado et al. (1998)

### **Delimitaciones del estudio.**

El estudio está delimitado a estudiar que idea de enseñanza traen los estudiantes al ingresar a la Pedagogía en Educación Física y como perciben los alumnos qué es enseñar.



### **Limitación del estudio.**

Como limitación es la presencia de los estudiantes de esta promoción a las sesiones de aplicación del instrumento y la disminución de la población que se sufrió a través de los años. Se supone que un 30 % de los alumnos de una promoción abandonan los estudios por diferentes razones y un 10% no asiste regularmente a clase, lo cual pone en riesgo la posibilidad de generalizar los resultados. Pero los resultados de este estudio han sido contrastados con el estudio transversal que se realizó durante los años 2003 y 2004 (Alarcón y Reyno, 2004).

### **Análisis de la información**

Para analizar los resultados de las respuestas abiertas se aplicó un Análisis de Contenido Semántico que permitió detectar las concepciones de enseñanza y a estos indicadores detectados se les aplicó un análisis de tipo descriptivo.

Los resultados de la pregunta cerrada fueron tratados a través de una estadística descriptiva y de una prueba binominal de diferencias significativas para hacer una comparación entre los datos resultantes de los años 2005 y del año 2008.

### **Análisis de los Resultados**

Los resultados son presentados a través de gráficos y a través de histograma de proceso para determinar en forma el cambio de las teorías implícitas a través de la formación profesional (FI) de la promoción 2005. La información sobre la relación entre los datos de cada año se presenta a través de TABLAS. Los resultados que se presentan a continuación muestran la frecuencia, en porcentajes, de la promoción 2005 por cada teoría implícita en cada año de estudio. Para determinar si el cambio detectado fue significativo se presenta los resultados de la prueba Binominal de Diferencias entre el Primer año y el Cuarto año de aplicación del instrumento.

En la TABLA N° 2 y en el GRÁFICO N° 1 se puede observar los resultados obtenidos en el Análisis de Contenido Semántico, aplicado con el objetivo de conocer como definen el comportamiento de enseñar en Educación Física.

TABLA N° 2: Distribución de los datos de pregunta abierta, en % por año de FI y por TI.

	2005	2006	2007	2008
TID	26,18	21,90	14,88	15,52
TIP	10,30	5,71	11,57	10,34
TIEx	8,15	15,24	9,92	14,66
TII	6,87	11,43	11,57	7,76
TIEm	4,72	9,52	4,13	6,03
NHR	43,78	36,19	47,93	45,69

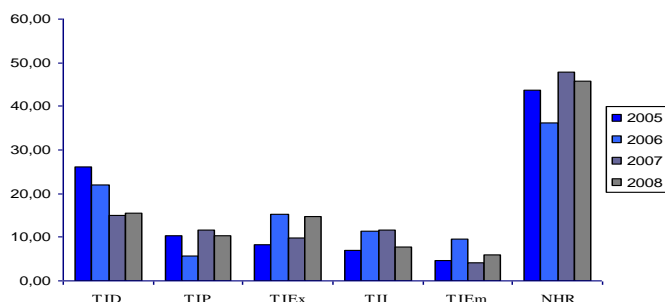


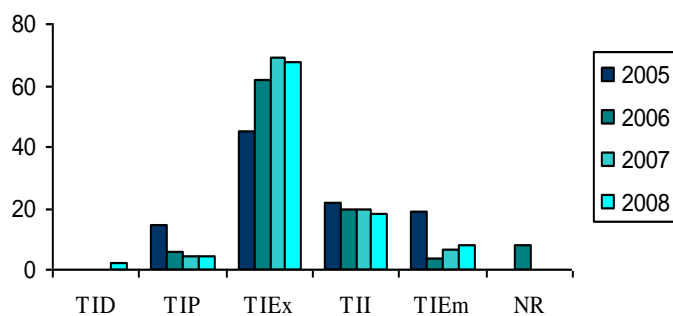
GRÁFICO N° 1: Distribución de las frecuencias de los indicadores de las respuestas abiertas, por TI, en cada año de FI.

En el análisis descriptivo se puede observar que en cada año surgen con frecuencias entre el 14,88% al 26,18% los indicadores que caracterizan una Teoría Implícita Dependiente, la cual aparece con mayor frecuencia cuando los estudiantes se encontraban en primer año de la formación inicial. Cabe hacer notar que en las descripciones se rescataron con frecuencias mayores a cualquier teoría implícita, indicadores que no tienen relación con ninguna teoría ni descripción de enseñanza.

En la TABLA N° 3 y en el GRÁFICO N°2 se puede observar los resultados descriptivos obtenidos en relación al objetivo de conocer cuál es la teoría implícita con la cual llegan los estudiantes en primer año y cual es la teoría que van desarrollando a través de su formación profesional.

**TABLA N° 3:** Distribución de los datos de la pregunta cerrada en %, por año de FI y por TI.

	2005	2006	2007	2008
TID	0	0	0	2
TIP	14,5	6	4,4	4,1
TIEx	44,9	62	68,9	67,4
TII	21,7	20	20	18,3
TIEm	18,8	4	6,6	8,2
NHR	0	8	0	0



**GRÁFICO N° 2:** Distribución de las frecuencias de las respuestas cerradas, por TI, en cada año de FI.

En el análisis descriptivo se puede observar que en cada año se destacan las frecuencias de respuesta cerrada hacia Teoría Implícita Expresiva, entre el 44,9 % al 68,9% de frecuencias. La TIEx es la descripción más seleccionada por los estudiantes en cada año de FI. Cabe hacer notar que la TID es la menos seleccionada por los estudiantes presentando 0% en el Primer, Segundo y Tercer año y sólo en 4to año un 2 % de estudiantes selecciona esta TI.

Para determinar si hubo un cambio entre el Primer y el Cuarto año de FI en las respuestas de los estudiantes, se aplicó la Prueba no paramétrica Binominal de Diferencias. Para ello se consideraron las respuestas cerradas de aquellos estudiantes (47) que participaron en la toma de información ambos años. Para realizar el siguiente análisis se consideró la hipótesis de trabajo  $H_a$ : existen diferencias significativas entre las categorías de cambio y no cambio hacia las TI en la muestra del año 2005 y en la muestra del año 2008.

**TABLA N° 4:** Resultados de la Prueba Binominal de diferencias significativas hacia las TI de los alumnos de la promoción 2005, en año 2005 y en año 2008.

<b>Categoría</b>	<b>n°</b>	<b>Proporción Observada</b>	<b>Proporción de Prueba</b>	<b>Significación Asintótica</b>
<b>No cambió de TI</b>	21	0,45	0,5	0,56
<b>Si cambió de TI</b>	26	0,55		

Según los resultados obtenidos, se observa en la TABLA N° 4 que las diferencias entre las categorías no son estadísticamente significativas, ya que el valor de la significación asintótica es de 0,56; valor mayor a 0.05 que determina las diferencias significativas, por lo tanto la hipótesis de trabajo establecida es refutada, demostrando que no existen diferencias significativas entre ambas categorías.

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio tiene como objetivo general conocer como definen el comportamiento de enseñar los estudiantes de Pedagogía en Educación Física cuando ingresan a la FI y como la definen una vez que están insertos en el proceso de FI. Además, se buscó detectar cual es la teoría implícita que traían al ingresar a su FI y verificar si cambiaba esta teoría a medida que estaban siendo influidos por la adquisición de nuevos conocimientos relevantes a su profesión; comportamientos de los docentes y participaban del proceso de vinculación con el medio.

Las conclusiones son presentadas de acuerdo a los objetivos del trabajo para su mejor comprensión.

Al respecto del objetivo “Conocer como definen el comportamiento de enseñanza en la Educación Física, los alumnos de la promoción 2005 de la Facultad de Educación Física que están estudiando la Carrera de Pedagogía en Educación Física; durante su formación profesional (2005-2006-2007-2008)”, se puede concluir que en forma escrita los estudiantes tienden a definir el comportamiento de enseñanza a través de indicadores que representan a la Teoría Implícita Dependiente que explica la enseñanza considerando al profesor como quien controla la enseñanza del alumno, estableciendo una distancia con él y manteniendo en todo momento el control y la disciplina. El profesor marca el ritmo de aprendizaje de sus alumnos, por lo tanto su concepción sobre enseñar ha sido construida a partir de sus experiencias como

escolares y durante su FI no han modificado internamente esta concepción, corroborando lo planteado por Imbernón (2001) que las ideas preconcebidas socio-culturalmente son muy difíciles de ser modificadas. Por otro lado estos resultados comprueban las informaciones de Alarcón y Reyno (2004) obtenidas de la observación directa a profesores en el sistema municipalizado, en las cuales predomina la utilización de estilos de enseñanza tradicionales que corresponden a una forma de enseñar centrada en el profesor.

Para el objetivo “conocer la o las teorías implícitas de enseñanza que poseen los estudiantes durante su formación profesional (2005-2006-2007-2008)”, se estudiaron los resultados rescatados de la Pregunta Cerrada detectándose que los estudiantes en cada año de estudios tienden a seleccionar preferentemente la descripción de la Teoría Implícita Expresiva que explica la enseñanza centrada esencialmente en la actividad del alumnado, experimentando, indagando, participando con sus opiniones y realizando actividades que le preparen para la vida.

O sea, a través de las respuestas al cuestionario cerrado se refleja una teoría opuesta a la TID que representa una forma de enseñanza centrada en la corriente pedagógica tradicional y conductista en cuanto a su esencia y la TIEx representa una forma de enseñanza centrada en la corriente pedagógica activa y constructivista. Se puede concluir que a través del mecanismo de selección de una alternativa ellos seleccionan aquella que se acerca más al discurso dentro del sistema de FI, pero al momento de definir predomina lo que ellos han estado acostumbrados a recibir y a hacer.

Se puede concluir además, que los estudiantes tienen dificultad para escribir sus pensamientos, ya que en la pregunta abierta se refirieron a la enseñanza con muchos parámetros o ideas que no dicen relación con este comportamiento.

Para el objetivo “conocer si se produce un cambio de las teorías implícitas durante su paso por la formación profesional”, se puede concluir que no existe un cambio de pensamiento al respecto de definir el comportamiento de enseñanza ni de seleccionar una forma de enseñanza predeterminada. Se puede observar en los resultados que los alumnos mantienen los indicadores que corresponden a una TID y seleccionan preferentemente las características de la TIEx durante todos los años de su FI. Con respecto al análisis realizado para detectar si se producen diferencias significativas en lo declarado por los alumnos de la promoción 2005

hacia las TI, se aplicó a 47 alumnos que habían respondido en ambas oportunidades el cuestionario, la prueba estadística Binominal.

Los resultados arrojados por la prueba evidencian que las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que las variaciones en las declaraciones de los alumnos no son importantes entre ambos años de toma de cuestionario. Esto indica que los estudiantes, después de tres años de formación profesional mantienen sus concepciones sobre la finalidad de la enseñanza de la EF.

En general se puede concluir que al inicio de primer año, los alumnos tienden a preferir las TI en el siguiente orden TI Expresiva, TI Interpretativa; TI Emancipatoria y la TI Productiva, no mostrando selección hacia la TI Dependiente. En los años 2006 y 2007 los resultados resultan en mismo orden con tendencia a cambiar la frecuencia de selección hacia la TI Emancipatoria y TI Productiva. Al inicio del Cuarto Año, los alumnos de la promoción 2005 prefieren las TI en el siguiente orden decreciente, la TI Expresiva con una preferencia de 67,3%; la TI Interpretativa con una preferencia de 18,4%; la TI Emancipatoria con una preferencia de 8,2%; la TI Productiva con una preferencia de 4,1% y la TI Dependiente con una preferencia de 2%.

Al revisar los resultados obtenidos en primer y cuarto año, éstos señalan que las TI Expresiva y Dependiente presentan una tendencia a aumentar en cuarto año siendo mayor el aumento de preferencia hacia la TI Expresiva la que varía en un 20%. Las TI Interpretativa; Emancipatoria y Productiva presenta una tendencia a disminuir en el último siendo mayor la disminución para las TI Emancipatoria y Productiva con una variación de un 10% para ambas teorías.

En cuanto al nivel de significancia de los cambios en la sección de las TI los resultados arrojados por la prueba Binominal de Diferencia evidencian que las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que las variaciones en las declaraciones de los alumnos no son importantes entre ambos años de toma de cuestionario. Esto indica que los estudiantes, después de tres años de formación profesional mantienen sus concepciones sobre la finalidad de la enseñanza de la EF. Estos resultados concuerdan con las informaciones resultantes del estudio transversal realido por Alarcón y Reyno (2007)

De acuerdo a Carreiro da Costa (1996) los estudiantes al ingresar están finalizando la Fase anterior a la Formación en la cual ha realizado un aprendizaje por observación de los comportamientos de enseñar y por ello tienden a definir el enseñar con características de tipo conductista y tradicional, pero desde el segundo año al cuarto se encuentran en la fase de formación inicial en la cual deben ser promovidos los cambios de creencias y concepciones que los estudiantes traen consigo, cambios que no se han detectado.

Los resultados evidencian que durante la Formación Inicial están faltando estrategias y oportunidades que les permitan a los estudiantes conocer sus creencias, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones conscientes e intencionadas en su profesión.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Alarcón, T; Reyno, A. (2004):** Estilos de enseñanza de la Educación Física en la Enseñanza Media municipalizada de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile). **Revista de Ciencias de la Actividad Física. Vol. 12 N° 23.**

Alarcón, T. & Reyno, A (2007) Teorías implícitas en la Educación Física: estudio Transversal. **VI Congreso Internacional de Investigación y Perfeccionamiento en Ciencias de la Actividad Física.** Agosto 2007. Arica. Chile.

Aparicio, J. J. (1995). Enseñar a aprender: el adiestramiento de tácticas y estrategias de aprendizaje. En: **El papel de la psicología del aprendizaje en la formación del profesorado** (p. 73) Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. España.

Carvahlo, L.M. (1996) A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. En: **Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática.** Lisboa. Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Carreiro da Costa, F. (1996): Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. En: **Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática.** Lisboa. Edição Faculdade de Motricidade Humana.

- Delgado, M.A. (1997) Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador Deportivo. Experiencia en formación inicial y permanente. España. Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
- Delgado, M.A. Medina, J.; Viciano, J. (1998): [en línea] Comparación de la Valorización de estilos de enseñanza por futuros profesores de Educación Física en Formación Inicial y profesores de Educación Física en formación Permanente. [en línea] Argentina. Revista Digital Año 3, Nº 12. Disponible <http://www.efdeportes.com>
- Delgado, M.A.; Cuellar, M.J. (2000) Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. Revista Digital. Educación Física y Deportes. [en línea] Argentina. Revista Digital Año 5, Nº 25. Disponible <http://www.efdeportes.com>
- Estebaranz, A (2001) La enseñanza como tarea del profesor. En: Marcelo, C. (editor). La función docente. Madrid. Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2001) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: **Marcelo, C. (editor). La función docente.** Madrid. Editorial Síntesis.
- MARRERO, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". **En: Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid. Ed. Visor.
- Monereo, C.; Castelló, M; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M.L. (2000) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. España. Editorial Graó, de IRIF, SL
- Montero, L. (2001) La construcción del conocimiento en la enseñanza. En: **Marcelo, C. (editor). La función docente.** Madrid. Editorial Síntesis.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1996): La enseñanza en la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Editorial Hispano Europea. España.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. Marrero, J. (1993): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. España. Visor Distribuciones, S.A.



Rozengard, R. (1998) La capacitación y la formación en Educación Física. Revista Digital Educación Física y Deportes. Año 3. N° 11. Argentina. [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)

Siedentop, D. (1998): Aprender a Enseñar la Educación Física. España. INDE, Publicaciones.

Soares, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação em Educação Física.

**En: Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática.**

Lisboa. Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Wright, S. (1992): Formar a un profesor: Un modelo diferente. Actas Congreso Científico Olímpico. Pedagogía y Educación Física Comparada. Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía. España. Vol. III, N° 24, pp.101-105.