

El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física

Dr. Francisco Carreiro da Costa



Jairo Ruiz / 2003

El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física¹

Francisco Carreiro da Costa*

RESUMEN

Esta comunicación está organizada en cuatro partes. En primer lugar, hablaremos del origen de la investigación centrada en los procesos de pensamiento y acción del profesor, así bien sobre los presupuestos de orden epistemológico que organizan esa investigación. En segundo lugar, describiremos los temas y los problemas más estudiados en el ámbito del paradigma pensamiento y acción del profesorado de Educación Física. En tercer lugar, presentaremos los métodos y los procedimientos de investigación más utilizados en este programa de investigación. Finalmente, enfatizaremos la importancia y la utilidad que los estudios sobre los procesos de pensamiento y acción del profesor tienen sobre la innovación curricular y didáctica de la Educación Física.

PALABRAS CLAVES:

Profesor, pensamiento, acción, currículo y didáctica.

ABSTRACT

The present information is organized in four parts. First, we will refer to the origin of our research focused on the thinking and action processes carried out by the teacher, as well as on the presuppositions of epistemologic order organized in such research. Secondly, we will describe the topics and problems mainly studied at a paradigm level of thought and action in the Physical Education teaching staff. Third, we will describe the methods and procedures mostly used in this research program. Finally, we will emphasize on the importance and the use that studies have on the teachers' thought processes and action with regards to the curricular and didactic innovation in the Physical Education Program.

KEYS WORDS:

Teacher, thinking, action, curriculum and didactic.

* Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
fcosta@fmh.utl.pt

¹ Conferencia proferida en XXI Congreso Nacional de Educación Física "Pensamiento del Profesorado", Tenerife, España, de 18 al 21 de Septiembre, 2003.

ORIGEN Y PRESUPUESTOS DEL PARADIGMA PENSAMIENTO Y ACCIÓN DEL PROFESOR

En la investigación didáctica de la Educación Física ha predominado hasta la década del 80 el paradigma proceso-producto. Este programa de investigación estudia las relaciones entre las variables que se pueden observar en una clase (proceso) y las adquisiciones del alumno (producto). La principal finalidad de la investigación proceso-producto es así el estudio de la interacción entre los profesores y los alumnos con el objetivo de identificar las variables que influyen el aprendizaje. Es un modelo positivista de investigación (Sparkes, 1992), una vez que los estudios han analizado sobretodo la parte visible del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, los comportamientos de profesores y alumnos en la relación pedagógica.

La publicación en 1968, por Jackson, del libro *Life in Classrooms* es el punto de partida para una nueva manera de concebir la enseñanza y la investigación didáctica, perspectiva que ha sido designada por "paradigma de los procesos mediadores centrados en el profesor" también conocida por "pensamiento del profesor". Su contribución principal ha sido valorar esencialmente la parte invisible subyacente a la actividad de

los dos personajes principales del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente las creencias, los pensamientos y las actitudes de profesores y alumnos.

Formalmente, el paradigma pensamiento del profesor aparece con la Conferencia del National Institute of Education, realizada en 1974, sobre el abordaje de dos de los problemas de la investigación educativa. Uno de los paneles de trabajo, el sexto en concreto, se ha tornado decisivo, al sustentar la idea que la investigación del pensamiento del profesor resulta imprescindible para comprender el proceso de enseñanza como una actividad específicamente humana (Clark & Peterson, 1986).

Así, en los años 1970, una perspectiva no determinista sobre la investigación de la enseñanza ha emergido en la educación en general dando una atención muy especial a la complejidad del trabajo de ser profesor, designadamente las creencias, sentimientos, conocimientos que los profesores utilizan cuando realizan su trabajo o cuando intentan mejorarlo (Clark & Peterson, 1986; Lowyck & Clark, 1989). Las razones para lo surgimiento de esta nueva

perspectiva residen en la convicción que la complejidad de la enseñanza apenas puede ser comprendida estudiando la manera como los propios profesores conciben su trabajo. Esta perspectiva de investigación ha influenciado igualmente la investigación en la enseñanza de la Educación Física (Griffey & Housner, 1996, 1999).

¿Por qué razón los profesores se comportan como lo hacen? ¿Qué deben conocer para enseñar bien? ¿Por qué razón los profesores fracasan en su actuación cuando conocen perfectamente lo que es una enseñanza eficaz? ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los expertos en el momento de tomar decisiones? Estas y otras cuestiones son las que la investigación sobre el pensamiento de los profesores busca comprender.

El paradigma de los procesos de pensamiento del profesor (Clark & Peterson, 1986) parte de la proposición, que los profesores son profesionales racionales que

estructuran su actividad a partir de las representaciones que formulan de los fenómenos en los que se ven envueltos, de los significados que les atribuyen y de sus propios valores.

Siguiendo este modelo de estudio del proceso educativo, la mayor parte de las decisiones y comportamientos de enseñanza reflejan lo que los profesores piensan acerca de su función y del papel que atribuyen a la escuela y a la disciplina de Educación Física en la formación de los alumnos.

Puede decirse que este programa de investigación se preocupa fundamentalmente en el estudio de la parte invisible de la enseñanza –las creencias y los procesos cognitivos de toma de decisión y procesamiento de información de los profesores– con el objetivo de comprender el “por qué” de determinados comportamientos de enseñanza y explicar el “cómo” de la enseñanza.

TEMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO DE ACCIÓN DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Las líneas de investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor han incidido en Educación Física sobre cuatro grandes áreas, a saber:

- a) *Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones.* ¿Cuáles son sus orientaciones educativas o concepciones de Educación

Física? ¿Las orientaciones educativas de los profesores están en acuerdo con el currículo institucional? ¿Cuáles son las finalidades que debe perseguir la Educación Física en el contexto escolar? ¿Qué significa que un alumno tiene éxito en Educación Física?. ¿Qué significa tener éxito como profesor? Estas son algunas de las preguntas que han merecido la atención de los investigadores.

b) *La planificación y evaluación.* ¿En qué piensan los profesores cuando planifican? ¿Qué diferencias existen entre los profesores experimentados y los principiantes? ¿Qué criterios y parámetros de evaluación utilizan los profesores? Representan ejemplos de cuestiones que han sido investigadas.

c) *Relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos.* ¿Qué relación existe entre las decisiones “preinteractivas” de enseñanza y los comportamientos interactivos del profesor? ¿Qué relación hay entre la participación de los alumnos en la clase por un lado y las decisiones “preinteractivas” y el comportamiento interactivo del profesor por otro? Estas son cuestiones que han sido objeto de estudio.

d) *Conocimientos y problemas prácticos.* ¿Cuál es el sentimiento de capacidad en el ejercicio profesional de la Educación Física? ¿Cuál es su conocimiento didáctico de lo contenido? ¿Cuál es el sentimiento de eficacia a la hora de concretar los principios didácticos? Estas son cuestiones que también han sido objeto de estudio.

MÉTODOS MÁS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Los métodos de investigación del pensamiento del profesor más utilizados incluyen pensar en voz alta (thinking aloud), la estimulación del recuerdo (stimulated recall), relato escrito, diarios, análisis de protocolos, inventario de preocupaciones, incidentes críticos, cuestionario, en-

trevista, y análisis de contenidos (Clark & Peterson, 1986; Griffey & Housner, 1996; Piéron, 1999).

Pensar en voz alta. Siguiendo esta técnica el profesor puede hablar en voz alta durante la realización de una tarea, ya sea en el momento de planificar una sesión o

en un momento de interacción pedagógica con uno o más alumnos. La voz del profesor puede ser grabada en audio o vídeo para, posteriormente, ser transcrita. Los protocolos escritos son analizados y codificados. Ésta técnica ha sido utilizada con éxito en el estudio de las decisiones de planificación de los profesores en Educación Física (Housner & Griffey, 1985).

Estimulación del recuerdo.

Es una técnica que utiliza registros en audio o en vídeo del comportamiento del profesor. En ella se le pide que recuerde las percepciones, juicios o pensamientos que expliquen su acción en determinados episodios de enseñanza. Se utiliza habitualmente en cuestionarios específicos y protocolos predeterminados. El investigador repite las preguntas sobre las cuestiones a investigar en cada episodio de enseñanza registrado y mostrado al profesor en segmentos de dos, tres, cuatro o cinco minutos.

Relato escrito. Los pensamientos y las creencias de los profesores sobre temas específicos son analizados utilizando documentos escritos. Por ejemplo, se pide a los profesores que digan como procederían ante determinadas situaciones que ocurren en la clase y también que justifiquen su respuesta. Las respuestas son co-

dificadas y clasificadas. A través de esta técnica es posible revelar orientaciones específicas de los profesores con relación a ciertos problemas relacionados con la enseñanza.

Diarios. Documentos escritos que reproducen la vivencia concreta de los profesores a través de la experiencia acumulada. Describen su historia o su versión personal con relación a la realización de determinadas tareas profesionales. En el diario el profesor describe, explica e interpreta su planificación, su trabajo en clase y otras tareas o experiencias personales. Toja (2001) ha utilizado el diario de prácticas en su estudio con alumnas durante el practicum. La técnica permitió conocer las preocupaciones que las alumnas presentaban frente a la práctica a lo largo de todo el proceso; mostró las estrategias de intervención realizadas por las alumnas y la justificación que ellas hacían de las mismas; explicitó los dilemas que se producían entre su concepción teórica y su forma de proceder en la práctica, así como otro tipo de dilemas.

Incidentes críticos. El incidente crítico consiste en una descripción lo más precisa posible, de un acontecimiento que ha marcado de forma particular al profesor. Se solicita una descripción

que permita contextualizar la situación:

- Qué: describir el incidente tal como se ha producido.
- Quién: identificar a las personas que están implicadas en el incidente.
- Cómo: describir las circunstancias que rodean el incidente sin olvidar describir la solución escogida por el profesor.
- Dónde: situar el incidente.
- Cuándo: indicar el momento del curso en el que se ha producido el incidente.

LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO PARA LA INNOVACIÓN E IMPLEMENTACIÓN CURRICULARES

En Educación el foso entre teoría y práctica ha sido largamente descrito no solamente por investigadores sino también por profesores. La literatura en Educación Física refiere igualmente que algunas veces hay diferencias profundas entre, por un lado, los objetivos y los principios establecidos por el currículo y la investigación y la forma como, por otro lado, ellos son implementados en el gimnasio (Anderson & Barrette, 1978; Carreiro da Costa & Piéron, 1997; Piéron, 1988, 1999; Underwood, 1988).

A continuación, presento un ejemplo a partir de mi propia investigación. En Portugal, el currículo de Educación Física de la enseñanza secundaria, entre otros objetivos, procura: (a) promover el hábito de una práctica regular de las actividades físicas

según una perspectiva de salud; (b) promover el aprendizaje de valores y principios éticos así bien de comportamientos sociales. A pesar de la importancia pedagógica de tales propósitos, observamos que los profesores de Educación Física portugueses parecen atribuir poca importancia, en sus clases, a la educación, a la salud y a la promoción de valores éticos (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana, C. & Piéron, 1995; Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho & Pestana, 1996; Neves & Carreiro da Costa, 1998).

El estudio y análisis de la enseñanza de las actividades físicas y de lo que sucede en clase revela la existencia de discrepancias entre lo que los profesores dicen hacer y su acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson & Barrette, 1978; Piéron, 1993, 1999). De hecho, el currículo

implementado por los profesores no se corresponde siempre con el currículo como texto (McNeil, 1996).

Muchos factores pueden explicar la razón de por qué el currículo raras veces es implementado por el profesorado tal y como ha sido concebido institucionalmente, siendo, antes, adaptado por ellos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). En verdad, las acciones de los profesores son frecuentemente condicionadas por factores contextuales (Tyson, 1996) y por cuadros de referencia personales tales como, entre otros, sus creencias sobre los objetivos educativos, los alumnos y el proceso de aprendizaje (Eisner, 1992); sus percepciones sobre lo que es una buena calidad de la enseñanza (Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); su conocimiento y expertise curricular (Grossman, 1995; Ennis, 1994); sus percepciones sobre su propia capacidad didáctica y su sentimiento de auto-eficacia (Onofre, 1992; Onofre & Carreiro da Costa, 1996; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); y también sus atribuciones causales sobre la predisposición de los alumnos (Clark & Peterson, 1986).

Todavía, Pajares (1992) argumenta que las creencias educativas

de los profesores no son solamente el factor que mayor influencia ejerce sobre sus tomas de decisiones, sino también el factor más importante para predecir su actividad pedagógica. En la enseñanza general, estudios sobre las creencias y el conocimiento de los profesores han demostrado que las creencias orientan sus decisiones curriculares y sus acciones en clase (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992) y que los profesores que presentan niveles similares de conocimiento concretizan su enseñanza de maneras distintas debido a las creencias que comparten (Ernest, 1989).

Por otro lado, investigadores interesados en el proceso de cambio curricular han observado que la resistencia que muchos profesores muestran tener con relación a ciertas innovaciones es una consecuencia de la incompatibilidad entre sus valores y creencias y aquellas que perciben ser las de la propuesta curricular (Hargreaves, 1989; Sparkes, 1991). La resistencia de los profesores es particularmente fuerte cuando ellos acreditan que la innovación no es compatible con sus objetivos personales y profesionales.

En Educación Física, estudios recientes sobre los procesos de pensamiento y acción de los profesores han confirmado igualmente

los resultados verificados en la enseñanza general. La actividad pedagógica de los profesores (sus prácticas de planificación y de interacción en clase) es influenciada por sus creencias, valores y expectativas (Ennis & Chen, 1995; Ennis & Zhu, 1991; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003; Rocha & Carreiro da Costa, 1999).

En los Estados Unidos de América, Catherine Ennis y colaboradores, han estudiado de una forma bastante intensiva la influencia de las orientaciones educativas de los profesores de Educación Física en sus decisiones curriculares. Inspirada en las propuestas realizadas por los teóricos del currículo de la educación general (Eisner, 1992; Eisner and Vallance, 1978), Jewett et al. (1995) han descrito cinco sistemas de creencias educativas, también nombradas, de orientaciones educativas², a saber: maestría disciplinar, auto realización, responsabilidad social, proceso de aprendizaje e integración ecológica. Estas orientaciones educativas se distinguen por la prioridad que dan a las tres fuentes principales del currículo (i. e, contenido, individuo y sociedad) y por la forma como conciben el significado de lo que es “una per-

sona bien educada físicamente”. Estos sistemas de creencias funcionan como cuadros de referencia en las tomas de decisión curricular y en la organización del comportamiento de enseñanza.

La maestría disciplinar asigna prioridad al contenido. Los profesores de Educación Física partidarios de esta orientación educativa enfatizan el desarrollo de *skills* motores y el aprendizaje de técnicas deportivas, así bien de contenidos y actividades relacionados con la salud (Jewett et al., 1995).

La autorrealización valora el desarrollo personal del alumno, particularmente su autonomía. Los alumnos aprenden sobre ellos mismos. La excelencia individual tiene prioridad sobre los objetivos socioculturales y los contenidos. Los profesores de Educación Física adeptos de la orientación educativa, auto-realización, conciben el deporte y la actividad física como medios para desarrollar la auto-estima y el auto-concepto de los alumnos (Jewett et al., 1995).

Los partidarios de la responsabilidad social (o reconstrucción social) entienden que la escuela eficaz es la que enfatiza la promoción de objetivos socioculturales. Así,

2 Sistema de valores y de creencias sobre qué enseñar y cómo enseñar. En Educación Física, representa el significado de lo que se considera “una persona bien educada físicamente”.

las escuelas deben contribuir para mejorar la sociedad. El cambio social es visto como el objetivo primero de la escuela. En las clases de Educación Física los alumnos deben aprender a cooperar y asumir responsabilidades (Jewett et al., 1995).

En la orientación, proceso de aprendizaje, el *cómo* aprenden los alumnos es considerado más importante que *lo que aprenden*. Llevando en consideración que la escuela no puede enseñar adecuadamente todas las actividades importantes, los adeptos de esta orientación entienden que los alumnos deben aprender a *cómo* aprender. Así, los profesores de Educación Física partidarios de esta orientación centran su actividad pedagógica principalmente en la enseñanza de skills de resolución de problemas (Jewett et al., 1995).

Finalmente, el centro de la orientación integración ecológica es "the development of individuals who function effectively as citizens of a single world and whose commitment to human futures goes beyond personal competence, local achievement, and national pride" (Jewett et al., 1995: 28). Los alumnos aprenden a relacionar sus propias necesidades con las necesidades del involucramiento natural y social. Los profesores de

Educación Física que comparten esta orientación atribuyen igual importancia al contenido, al desarrollo personal del alumno y a los objetivos sociales (Jewett et al., 1995).

En resumen, los resultados principales de los estudios realizados por Ennis y colaboradores nos informan que:

- a) Los profesores de Educación Física comparten una diversidad de orientaciones educativas, que expresan: diferentes objetivos curriculares (Ennis & Zhu, 1991), distintas expectativas sobre los alumnos (Ennis, Ross, & Chen (1992), y diferentes comportamientos de planificación (Ennis, Mueller, & Hooper, 1990);
- b) La maestría disciplinar no se ha presentado como la orientación educativa dominante en los profesores de Educación Física americanos. Los profesores atribuyen antes una elevada prioridad a los objetivos de los dominios social y afectivo (Ennis, Chen & Ross, 1992);
- c) Los profesores que presentan, sea una combinación orientación maestría disciplinar / proceso de aprendizaje, sea una orientación integración

ecológica / reconstrucción social, dan un gran énfasis a ciertos objetivos de aprendizaje cuando éstos son comparados con otras combinaciones (Ennis, Ross & Chen, 1992); los factores del contexto influyen de manera única a los profesores con distintas orientaciones educativas (Ennis, 1992, 1996).

Considerando que la literatura nos permite admitir que las creencias, valores y convicciones personales de los profesores influyen la manera como organizan y realizan su enseñanza, Carreiro da Costa & Vieira (2002) han realizado un estudio procurando aclarar la siguiente pregunta:

¿Es que los Profesores que poseen diferentes orientaciones educativas sobre la Educación Física realizan interpretaciones igualmente distintas de los programas de Educación Física?

El estudio se ha desarrollado en dos etapas. En primer lugar, se ha aplicado el VOI –Value Orientation Inventory– a 190 profesores de Educación Física (110 hombres y 80 mujeres) con el objetivo de conocer sus orientaciones educativas. En segundo lugar, 12 profesores han sido seleccionados a través de procedimiento estadístico: 2 profesores (1 hombre y 1 mujer) representativos de cada

una de las orientaciones educativas (maestría disciplinar; proceso de aprendizaje; auto realización; integración ecológica; responsabilidad social); y también 2 profesores (1 hombre y 1 mujer) con una orientación educativa indiferenciada que denominamos neutra. Los profesores fueron interrogados a través de entrevista sobre las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las finalidades que la disciplina de Educación Física debe alcanzar en la Escuela? Presente los cinco argumentos más importantes para justificar la Educación Física como asignatura obligatoria en el currículo escolar;
- 2) ¿Cuáles son las finalidades que la disciplina de Educación Física debe alcanzar en la Escuela de acuerdo con los programas oficiales?
- 3) ¿Cuáles deben ser los objetivos de la Educación Física para cada ciclo de escolaridad?
- 4) ¿Cuál es su opinión sobre los contenidos y actividades propuestas en los programas oficiales?
- 5) ¿Cuáles son los parámetros y los criterios que utiliza en la evaluación de sus alumnos?

Los resultados mostraron que todos los profesores cuestionados tenían un buen conocimiento

de los programas de Educación Física oficiales. Por otro lado, ha sido posible verificar que las orientaciones educativas influenciaron la interpretación de los Programas Escolares, las decisiones curriculares y los criterios de evaluación de los alumnos. En realidad, cada una de las parejas de profesores no sólo ha respondido de una forma distinta a las cinco cuestiones, sino que ha argumentado de una manera coherente las creencias y valores propios de la orientación educativa que defendían.

Qué significa tener éxito como profesor y cómo explican los profesores el éxito y el fracaso de los alumnos, son temas que tienen merecida la atención de la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado.

Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Dinis (1992) analizaron las representaciones del éxito y el fracaso profesional y qué significa que un alumno tiene éxito en Educación Física, en 122 profesores (50 mujeres y 72 hombres) a través de cuestionario de preguntas abiertas. Los profesores asocian su éxito o fracaso profesional, en primer lugar, a factores relacionados con las condiciones de la relación educativa y, en segundo lugar, a sus propias características. Relativamente al alumno que ha

fracasado en Educación Física, los profesores lo describen como un alumno “desinteresado”, “que no se empeña”, “que no alcanza los objetivos propuestos”. Sobre las razones que explicarían el fracaso del alumno, la mayor parte de los profesores lo asocia con factores del alumno y de su familia.

Neves (1995) encontró los mismos resultados en un estudio realizado en la región norte de Portugal.

Los resultados de estos dos estudios parecen indicar que los profesores creen ser los principales catalizadores de los aprendizajes de los alumnos, no pareciendo compartir la misma idea cuando se trata de explicar el fracaso de los alumnos. En realidad, los profesores expresan la idea de que no son los responsables cuando el alumno decide no prestar atención, no participar en las actividades o no aprender.

La literatura destaca que las decisiones de planificación del profesor se reflejan en la forma de como conduce la enseñanza, es decir, la forma en que el profesor estructura y realiza la enseñanza, está estrechamente relacionada con los procesos de cognición y toma de decisión. Ambos a su vez se encuentran relacionados con los comportamientos y los efectos observables en la clase.

Metzler y Young (1984) verificaron, por ejemplo, que una planificación adecuada influye las oportunidades educativas de los alumnos, mejorando el "ALT-PE". Imwold, Rider, Twardy, Olivier, Griffin, & Arsenault (1984) compararon igualmente la influencia del proceso de planificación en la práctica de enseñanza. Los autores verificaron que el grupo de los profesores que planificaba, daba más directivas a los alumnos, mantenían la clase mejor organizada, y proporcionaban mayor variedad de actividades. Por otro lado, Byra y Coulon (1994) verificaron que la planificación parece ser un proceso decisivo para que el profesor pueda conducir la enseñanza de una forma eficaz.

Januário (1992) analizó la relación entre las decisiones preinteractivas, los comportamientos interactivos del profesor y la participación de los alumnos (empeño motor y empeño cognitivo) en la clase. El autor verificó que tanto las decisiones preinteractivas como los comportamientos interactivos tienen una influencia significativa en la calidad de la participación de los alumnos en la clase. De hecho, el autor verificó que el empeño cognitivo y motor de los alumnos ha sido afectado, no solamente por los comportamientos del profesor, sino también por las decisiones de planificación.

Según Fenrstermacher (1986) la percepción que los profesores manifiestan sobre su propia eficacia y competencia, constituye la base a partir de la cual estructuran su intervención profesional.

Onofre y Carreiro da Costa (1994, 1996) realizaron un análisis extensivo e intensivo centrado en el sentimiento de capacidad y en el sentimiento de dificultad de profesores de Educación Física en la concreción de estrategias de instrucción, gestión, clima y disciplina. La mayoría de los profesores mostró poseer un nivel elevado de auto confianza en su capacidad general para enseñar. Cuando se analizó con relación a aspectos específicos de la enseñanza, el nivel de confianza de los profesores se presentaba más elevado en la capacidad para dirigir la clase, controlar el comportamiento de los alumnos y proporcionar y mantener un clima amigable y afectuoso en la relación con los alumnos.

En el mismo estudio, la comparación del grupo de profesores con un nivel elevado de auto confianza con el grupo de bajo nivel permitió verificar, que los profesores del primer grupo presentaban, no solamente un sentimiento elevado de competencia, sino también, un sentimiento elevado de capacidad para promover el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, el grupo de profesores

con un bajo sentimiento de capacidad para enseñar, evidenciaba un conocimiento técnico deficiente y no se sentían responsables de los niveles de aprendizaje de los alumnos. Estos profesores no creían que su capacidad para enseñar influyese el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En síntesis, los datos proporcionados por el programa de investigación de los procesos de pensamiento del profesor, permiten describir los profesores con "expertise", esto es, los profesores a quienes se les reconoce gran competencia didáctica, son profesionales que presentan las características siguientes:

- Planean las clases de forma que se creen las mejores condiciones de organización y garantizan las mejores condiciones de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- a) En acuerdo con una perspectiva dialéctica, profesores y alumnos no son ejecutantes pasivos de un currículo recomendado. Ellos son antes actores activos en el proceso educativo. Así, los profesores de E.F. deben ser vistos como constructores de un currículo en lo cual profesores, alumnos y contenido están en interacción dinámica.
- b) Conocer lo que los profesores valoran, como perciben el proceso enseñanza-aprendizaje, como toman sus decisiones de enseñanza, y como evalúan su trabajo, nos permite ser más consecuentes y realistas no solamente en la mejora de la enseñanza de la Educación Física sino también en la formación de sus profesionales.

- Anticipan las situaciones (tienen un pensamiento y preocupaciones de previsión, en vez de poner remedio) imaginando y estructurando varios escenarios alternativos de enseñanza.
- Tienen una idea muy clara de las capacidades de cada uno de los alumnos, de las diferencias de capacidad y de prestación entre ellos, y utilizan este conocimiento cuando planean y evalúan.
- Utilizan información más profunda cuando planean.
- Presentan un sentimiento de compromiso y responsabilidad sobre el comportamiento en clase y los niveles de aprendizaje de los alumnos.

c) Tenemos que ser conscientes, todavía, que la investigación sobre el pensamiento y acción de los profesores ha generado estudios centrados solamente en una parte del todo complejo que es el proceso enseñanza-aprendizaje. Deseamos resaltar que la enseñanza en Educación Física es un proceso interpersonal, intencional, contemplando no solamente el aprendizaje de materias y habilidades específicas, sino también el desarrollo de competencias socioculturales esenciales a la socialización y a la integración cultural de todos los jóvenes. Este proceso moviliza las capacidades, los pensamientos, y las acciones de profesores y alumnos. Es un proceso que no se articula solamente a nivel del comportamiento; es un proceso mediatizado por factores cognitivos intermediarios y por procesos mediadores socio afectivos, asociados tanto a los profesores como a los alumnos. Por otro lado, el proceso enseñanza-aprendizaje no se realiza en un vacío; es una actividad que sucede bajo la influencia de por lo menos tres contextos estrechamente relacionados: el aula, la escuela, y la comunidad.

- d) Las características personales de los alumnos, sus percepciones sobre la Escuela, la Educación Física y las demás materias a estudiar y aprender, sus experiencias anteriores, y el comportamiento de los profesores, son factores que influyen la calidad de su participación en la actividad educativa.
- e) Una adecuada comprensión de la subjetividad del alumno y del papel activo que los alumnos desempeñan en su propio aprendizaje, puede ayudar, enormemente, al profesor a tomar decisiones curriculares más adecuadas, y a proporcionar oportunidades de aprendizaje apropiadas a todos los alumnos.
- f) Los conocimientos pedagógicos que genera la investigación constituyen instrumentos que permitirán a los profesores no sólo analizar la forma en que conciben y realizan su labor de enseñanza, sino además reflexionar sobre su acción, ayudándolos a pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional. Por profesional se entiende alguien que sabe poner sus competencias en acción en cualquier situación, es un

“hombre o mujer en situación”, capaz de “reflejarse en la acción” y de adaptarse, de dominar cualquier situación nueva; presenta la capacidad de adaptación, eficacia, expertise, capacidad de respuesta y de ajuste a lo solicitado, al contexto, y a los problemas complejos y variados a los que se enfrenta en su actividad; un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, W. G., & BARRETTE, G. T. (Eds.). (1978). What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. *Motor Skills: Theory Into Practice*, Monograph 1.

BYRA, M. & COULON, S. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.

CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., & DINIZ, J. (1992). As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 4, Primavera, 11-30.

CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., DINIZ, J. & PESTANA, C. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (não) passa por aqui? In, F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 57-74). Lisboa: Edições FMH.

CARREIRO DA COSTA, F. & PIÉRON, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8 (2), 231-247.

CLARK, C & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296), 3rd ed., New York: Macmillan Publishing Company.

EISNER, E. (1992). Curriculum ideologies. In, P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan Publishing Company.

EISNER, E. & VALLANCE, E. (1978). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing.

ENNIS, C. (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationnalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.

ENNIS, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46, 164-175.

ENNIS, C. (1996). A model describing the Influence of values and context on student learning. In, S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying*

Research to Enhance Learning (pp. 127-147). Champaign: Human Kinetics.

ENNIS, C. & CHEN, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

ENNIS, C., MUELLER, L. & HOOPER, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61 (4), 360-368.

ENNIS, C., ROSS, J. & CHEN, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rational for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 38-47.

ENNIS, C. & ZHU, W. (1991). Value Orientations: A Description of Teachers' Goal for Student Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 1, 33-40.

ERNEST, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematic teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.

FENRSTERMACHER, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing, 27-49.

GRIFFEY, D. & Housner, L. (1996). The study of teacher cognition in sport pedagogy. In P. Schempp (Ed.), *Scientific Development of Sport Pedagogy* (pp. 103-122). New York: Warmann Münster.

GRIFFEY, D. & Housner, L. (1999). Teacher thinking and decision making in physical education: Planning, and

Implementing Instruction. In C. Hardy & M. Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education* (pp. 203-214). London: Falmer Press.

GROSSMAN, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In Lorin W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 20-24). Cambridge: Cambridge University Press.

HARGREAVES, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes: Open University Press.

HOUSNER, L. & GRIFFEY, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.

IMWOLD, C., RIDER, TWARDY, OLIVIER, GRIFFIN, & ARSENAULT. (1984). The effect of planning on teaching behavior of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 50-56.

JACKSON, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

JANUÁRIO, C. (1992). *O Pensamento do Professor - Relação entre as Decisões Pré-Interactivas, os Comportamentos Interactivos de Ensino em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa.

JEWETT, A., BAIN, L., & influye, C. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*. Madison, WI: Brown and Benchmark.

LOWYCK & CLARK, (1989) (Eds.). *Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven: Leuven University Press.

MCNEIL, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive Introduction* (5 th edition). New York: Harper Collins.

METZLER, M. & YOUNG, J. (1984). The relationship between teachers preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 356-364.

NEVES, (1995). Os Professores e os Programas de Educação Física. Representações e Atitudes. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

NEVES, R. & CARREIRO DA COSTA, F. (1998). Os professores e os programas de educação física. In, M. Gonzalez Valeiro, R. Martin Acero, J. Salvador Alonso, J. Fernández Romero, & M. Bobo Arce (Eds.), *Educación Física e Deporte no Século XXI* (pp. 527-536). Santiago: Edición Universidade da Coruna.

ONOFRE, M. (1992). O Auto-Conceito de Eficácia em Educação Física. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

ONOFRE, M. (2000). Conhecimento Prático, Auto-Eficácia e Qualidade do Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física. Unpublished Doctoral Dissertation. Universidade Técnica de Lisboa.

ONOFRE, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 9, 15-26.

ONOFRE, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Technical culture of physical education teachers with high and low self-efficacy perception in interactive teaching. A qualitative study. In, R. Lidor, E. Eldar & I. Harari (Eds.), *Brid-*

ging the Gaps Between Disciples and Instruction. Proceedings of the 1995 AIESEP World Congress (pp. 173-178). Telavive: Wingate Institute.

ONOFRE, M., CARREIRO DA COSTA, F. & MARCELO, C. (2003). Practical Knowledge, Self-Efficacy and Quality of Teaching. Multicase Study in PE Teachers. In L. Sena Lino, R. Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron. *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation. Proceedings of the Madeira AIESEP Congress*, CD.

PAJARES, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporaneos de investigación didáctica. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez, Madrid: Akal, pp. 95-138.

PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques. Observation et Recherche*. Liège: Université de Liège.

PIÉRON, M. (1993). *Analyser l'Enseignement pour Mieux Enseigner*. Paris: Éditions Revue EPS.

PIÉRON, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE.

ROCHA, L. & CARREIRO DA COSTA, F. (1999). The influence of primary school teachers' past experiences in school physical education and their present life styles in their thoughts and practices. In, R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for Life. Proceedings of the AIESEP World Sport Science Congress* (pp. 163-170). New York: Adelphi University.

SNYDER, J., BOLIN, F., & ZUMWALT, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York: MacMillan.

SPARKES, A. (1992). The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Diference of Diference. In Andrew C. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Views*. London: Falmer Press, 9-59.

TOJA, B. (2001). Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La Investigación-Acción como estrategia de formación e investigación. Universidad de A Coruña. Tesis doctoral no publicada.

TYSON, L. (1996). Context of schools. In, S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 55-79). Champaign: Human Kinetics.

UNDERWOOD, G. E. (1986). Curriculum theory and practice in physical education in Secondary Schools in England and Wales. In, Maurice Piéron & George Graham (Eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 171-177). Champaign: Human Kinetics.

VIEIRA, F. (2002). As Orientações Educativas dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Huamana, Universidade Técnica de Lisboa.