

Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física

Implicit theories and education projects, a paradigm perspective for physical education

Carolina Alejandra Poblete Gálvez
carolina.poblete@ucv.cl

Rodrigo Gamboa Jiménez
rodrigo_gamboa@ucv.cl

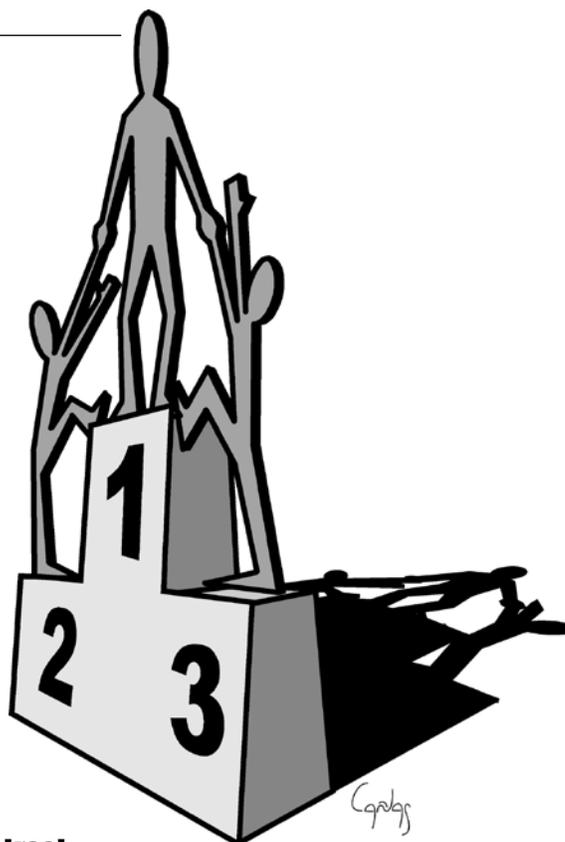
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Escuela de Educación Física.
Viña del Mar, Chile.

Artículo recibido: 17/06/2013
Aceptado para publicación: 04/07/2013

Resumen

Los conocimientos aprendidos durante el proceso de socialización, alimentado de ideas almacenadas de forma no consciente llamadas teóricas implícitas, podrían ser la clave que explique el sentido que tiene la educación física en las escuelas. El conocimiento académico que se genera en ellas no es el único que emana de la práctica educativa, también hay uno cotidiano propio de las personas que conviven en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La siguiente investigación descriptiva exploratoria, es una radiografía de las teorías implícitas de la educación física en estudiantes, docentes y directores de escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar (Chile). A través del cuestionario de las teorías implícitas TIEF (Delgado et al., 2002), se evidencian las decisiones que subyacen las prácticas educativas y ponen de manifiesto ciertas orientaciones y preferencias acerca del rol de la clase de Educación Física y su relación con los proyectos educativos institucionales.

Palabras clave: teorías implícitas, concepciones previas, proyecto de mejoramiento educativo, educación física.



Abstract

Knowledge learned during socialization process is reinforced by ideas that reside in mind unconsciously, known as implicit theory. This could be a key aspect for understanding the role physical education has in school. Education does not deal with academic knowledge only, it is also related with daily knowledge that is created among people who share learning and writing processes. This is an exploratory descriptive study that deals with implicit theories in physical education on students, teachers, and school principals from municipal schools located in Viña del Mar, Chile. An implicit theory questionnaire (TIEF, in Spanish) (Delgado et al, 2002) was applied, and results show that decisions based on educational practices determine certain preferences about the role physical education has and its relationship with institutional projects.

Keywords: implicit theories, previous knowledge, educational improvement.

Introducción

La definición de los paradigmas que determinan el valor que la sociedad Chilena ha dado a la clase de educación física, es un tema pendiente, en tanto tal, desde el punto de vista ontológico es necesario avanzar hacia el cuestionamiento del proceso de construcción del sentido de la práctica educativo física.

En Chile, la educación física forjó sus cimientos ideológicos en las corrientes llegadas desde Alemana y Suecia a principios del siglo pasado, pero hoy, a un siglo desde su instalación como práctica permanente en los colegios surge la pregunta: ¿Cuál es el sentido que orienta el desarrollo de esta área del conocimiento pedagógico?

Aprender a aprender no sólo es enseñar procedimientos, también es entender que es el aprendizaje para el estudiante y el profesorado. Así es como conocer esos niveles o al menos las posibles concepciones previas, resultaría ser una herramienta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos explican, redefinen, relevan y dan forma a los cambios propuestos. Es así como la manera en que estos procesos mediadores operan depende en gran medida de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, conjuntamente a sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que guían y posibilitan los cambios pretendidos (Macchiarola & Vogliotti, 2003).

En este contexto existen tres niveles de análisis de la forma de pensar y los marcos de referencia de las personas (Pozo, 2006). Un primer nivel superficial o de respuestas conformado por un conjunto, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta de forma explícita, consciente e inmediata, y responde a los rasgos que representan de los modelos mentales. Un segundo nivel denominado teorías de dominio, constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos dominan en un campo de conocimiento, son menos conscientes y explícitas. Por último, el tercer nivel, las teorías implícitas que serían representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema

operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Son más estables o arraigadas que las teorías de dominio.

Las teorías implícitas estarían constituidas de hecho, a partir de un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información que restringiría no solo la selección de la información procesada, sino que también las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Pozo & Monereo, 1999).

Teorías implícitas o teorías de marcos son sistemas operativos que se forman a temprana edad que formatean las representaciones elaboradas y restringe las formas en que se procesa un escenario concreto afectando su funcionamiento cognitivo (Rivier, 2001). Por tanto, las teorías implícitas son más generales que las teorías de dominio, las que pueden influir en distintas teorías de dominio a la vez.

Lo anterior ligado directamente con el ámbito educativo, el estudiante puede cambiar las teorías de dominio pero mantener las mismas teorías de marco, el cambio de estas últimas se podría generar sólo superando las fuerzas de restricción que imponen dichas teorías por medio del sistema operativo cognitivo. Cabe mencionar que las restricciones que se imponen en este sistema operativo provienen de supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

El conocimiento referencial del sentido de la práctica educativa física, que revelan quienes lo vivencian en el colegio, entendidos como conocimiento cotidiano traídos desde el hogar u espacios extraescolares, traen aparejado preconcepciones, experiencias almacenadas y cargado de significados (Pozo, 1999a). Las teorías implícitas son un conjunto relativamente integrado de conocimientos con cierto grado de consistencia interna (Rodrigo et. all., 1993), pero que permanecen en la memoria de largo plazo para ser utilizadas en los nuevos conocimientos presentados (Pozo & Gómez Crespo, 1998). Por tanto cabe preguntar: ¿cuáles serán las teorías implícitas de la educación física que subyacen en los establecimientos educacionales que nos entregan un ideario de los que significa su práctica?

Las teorías implícitas, también llamadas de teorías de esquema son un conjunto de prototipos utilizados por las personas, tanto en el conocimiento cotidiano como el escolar, para entender o memorizar nueva información (Pozo, 2006). El aprendizaje escolar resulta entonces del enganche que ocurre entre las teorías de esquemas del conocimiento cotidiano y las teorías de esquema del conocimiento escolar, y por tanto, condicionarían de manera antelada las respuestas ante los intentos de enseñarla bajo supuesto determinado.

Las teorías implícitas estarían constituidas de hecho, a partir de un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información que limitaría no sólo la selección de la información procesada, sino también las relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Pozo & Monereo, 1999). En el caso del aprendizaje en educación física, este se genera a través de las experiencias vividas relacionadas con lo conceptual, la práctica, la salud y

sus implicaciones axiológicas, afectivas y sociales (Delgado & Zurita, 1998).

Las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2001). Pero estas reglas podrían ser modificadas por medio de las posibilidades que se otorgan a la creación de los modelos mentales ligados a las variadas demandas académicas y procesos de vinculación entre el profesorado y estudiantado, con el componente de variabilidad necesaria para aprender el conocimiento en forma súbita y no lineal o acumulativa. Esto suscitaría la reconstrucción de modelos mentales afectando las teorías implícitas de base.

El cambio conceptual de la teoría implícita tendría que ser una de las meta finales de la enseñanza, y no sus métodos educativos cotidianos (Chi, 1992). Es así como el cambio conceptual de una materia es una problemática ontológica solo cuando existe incompatibilidad entre teoría científica o escolar y teoría mantenida por la persona, partiendo de la base que las personas clasifican ontológicamente bajo tres supuestos: lo que es materia, lo que son procesos y lo que son estados mentales, y que por lo tanto se produciría cambio conceptual cuando algún concepto ya no sea parte de uno de estos tres supuestos y requerirá cambiar a otra categoría, (Chi, 1992; Delgado, 2008). En base a esto último, se abre la interrogante de conocer las teorías que manejan los y las estudiantes como base de sus propios aprendizajes, pero también las teorías implícitas de profesores y directivos que subyacen en su hacer profesional.

Por su parte, el profesorado se ha encontrado por mucho tiempo atrapado en sus propias teorías implícitas colocando la intuición por sobre la intencionalidad que debe tener la tarea del docente (Pozo, 1999b). Lo anterior trae aparejado una serie de cuestionamientos de la incidencia real de la formación inicial de docentes o más específicamente el cuestionamiento hacia la pregunta: ¿existe conocimiento y reconocimiento explícito de los que se piensa en verdad a cerca de los que se va a enseñar? Es probable que bajo la premisa de las teorías implícitas y aprendizajes previos, muchas de las personas que aprenden a enseñar a aprender, simplemente lo hagan desde las concepciones personales y por lo tanto elijan aquellas materiales y metodologías cercanas a lo que consideran es lo correcto enseñar. Interesante es develar este enigma bajo la pregunta: ¿se conocen las teorías implícitas que subyacen el hacer profesional docente?, ¿por qué conocerlas podría resultar importante? Existen una serie de medidas impulsadas por los gobiernos para mejorar la calidad de la educación, sin embargo, hay una carencia hacia el análisis del pensamiento y referencias de quienes enseñan.

Una de las medidas generadas por el Ministerio de Educación basado en los principios de la Reforma Educacional Chilena, son los PME (proyecto de mejoramiento educa-

tivo), en donde los establecimientos pueden orientar sus líneas de acción al logro de ciertos objetivos, para con esto mejorar las prácticas pedagógicas. Cabe destacar que esta estrategia de gestión se ha venido desarrollando desde los años 90. Un estudio realizado por Fundación Chile, analiza cómo se gesta la idea a partir de recomendaciones del gobierno hacia la dotación de una autonomía técnica a las escuelas para elaborar sus proyectos educativos, lo cual permitiría la existencia de una oferta variada que se ajustaría mejor a la diversidad de situaciones, de necesidades y de opciones valóricas en torno a la educación (Fundación Chile, 2003). Este tipo de gestión gubernamental demanda no solo el carácter técnico de la comunidad escolar, sino además todo su ser e identidad como comunidad, con sus creencias y saberes que ponen en juego para optar al beneficio del financiamiento público de los PME, y que compiten anualmente por dicho financiamiento en un marco institucional que evalúa la calidad de los proyectos en términos de su impacto potencial sobre el aprendizaje de competencias fundamentales. El elemento central de la confección de los proyectos de mejoramiento demanda contribuir, pero además producir capacidades de diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras educativas en las escuelas, a través de una activación de sus docentes (Cox, 2004).

La gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes. En la actualidad, y desde los últimos cinco años, con la incorporación de los modelos de gestión de calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de los movimientos de instituciones educativas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Ahora bien, si se considera este movimiento de las escuelas efectivas, cabe preguntar ¿efectivas para qué o para quiénes? Y entonces para lograr dicha efectividad: ¿cuáles son los temas de relevancia para la educación chilena?, ¿es la educación física un tema relevante para el currículum nacional? Y por consecuencia: ¿desde qué temas centrales y fines?

Concebir teorías implícitas en educación física supone enmarcar los supuestos en ideas y concepciones acerca de esta. No se puede estar ajeno a la idea de que las actividades físicas al interior de los establecimientos educacionales son el reflejo de proyectos educativos que tienen ciertas miradas y objetivos, y por tanto, concepciones acerca del cuerpo que muchas veces sin previo cuestionamiento se enfrentan y se enseñan por considerarse absolutamente correcto y beneficioso.

El mundo posmoderno en el que circula la actual educación, y particularmente la educación física, está impregnada de señales y demandas que han pasado a ser núcleo central de las concepciones y funciones de la actividad física en general, y por consiguiente, transmitidas hacia

la clase de educación física. No por nada se ha creado el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en la especialidad, y programas como “Elige Vivir Sano” (programa gubernamental de promoción de hábitos de vida saludable) son agenda nacional.

La educación física tiene una historia de más de 80 años de instalación en los establecimientos educacionales en forma obligatoria, y los temas relevantes de su práctica han sido precisamente el mejoramiento de la raza chilena en las primeras décadas, y la salud de la población en décadas más actuales.

Dos estudios liderados por Miguel Ángel Delgado, revelan por una parte teorías implícitas de estudiantes de pedagogía en educación física, y por otra, las de estudiantes de establecimientos educacionales bajo el supuesto de entre 4 y 5 teorías que por antecedentes históricos contextuales, fines, temáticas, medios, contenidos y modelos, han sido preferencia del ideario educativo físico (Delgado et al., 2002; Delgado & Zurita, 1998).

En términos generales Delgado define las teorías implícitas como concepciones implícitas, síntesis dinámicas sobre lo que se conoce y piensa sobre educación física, la experiencia vivida en su etapa escolar y el valor asignado a la misma (Delgado, 2008). Las teorías implícitas en educación física serían de acuerdo a este autor.

La teoría de la **salud** que considera esencial la educación física como medio de promoción de la salud, y concede a la educación física un valor sobre todo de tipo rehabilitador y de recuperación de tipo físico y de apoyo a dificultades en el aprendizaje escolar; se enfoca a la prevención de enfermedades.

La teoría del **rendimiento**, la cual pretende que la educación física fundamentalmente se dedica a desarrollar las capacidades físicas de las personas; considera que la educación física es esencialmente la gimnasia educativa, y le concede un valor de utilidad para realizar actividades de la vida diaria. Se centra fundamentalmente en el deporte como contenido esencial de la educación física.

La teoría **recreativa**, interpreta la educación física que se realiza en las clases como un medio de entretenimiento y diversión. Lo importante es el proceso y pasárselo bien.

La teoría **expresiva**, entiende la educación física como un medio de mejorar su imagen corporal, lo que permite moldear el cuerpo. El dominio esencial es la expresión y comunicación corporal.

La teoría **educativa**, donde la educación física tiene un valor formativo para la persona. Con la educación física se desarrolla a la persona de forma integral.

Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. El carácter explícito o implícito de las teorías es vinculado con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia (Rodrigo, 1993).

En las síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente

ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar la relación cognitiva de la persona con el mundo para comprenderlo.

En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo.

Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas, en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia (Macchiarola & Vogliotti, 2003).

1. Método y material

El objetivo central de la presente investigación es conocer las teorías implícitas de la educación física de 3 agentes educativos: profesorado, directores y estudiantes de octavo año de los establecimientos educacionales básicos de la Corporación Municipal de Viña del Mar, Chile, que han incorporado la clase de educación física en forma activa al proyecto de mejoramiento educativo institucional (PME). De los 42 Establecimiento que forman parte de la Corporación Municipal de Viña del Mar, en sólo 24 de ellos se encuentran los PME a disposición. De este universo, 8 establecimientos declaran explícitamente la práctica de actividades físicas o deportivas como estrategia de mejoramiento dentro de sus planes educativos.

El motivo por el cual se elige este nivel educacional es debido fundamentalmente a que los y las estudiantes de este nivel se encuentran en una fase terminal del proceso de enseñanza básica, en el cual las competencias debiesen estar ya adquiridas, y por consiguiente, las concepciones y opiniones proporcionadas son más representativas del proceso de educación básica.

En dichos establecimientos, se aplicó a docentes, directores y estudiantes, un cuestionario de las teorías implícitas (Delgado et al., 2002), con algunas modificaciones en el lenguaje de las aseveraciones para su mejor comprensión. Y para no perder el sentido del cuestionario se elabora conjunto de indicadores para cada uno de las aseveraciones contextualizadas, con el fin de ser corregidas o mejoradas previa evaluación de 3 expertas en la temática, quienes miden y dan su juicio respecto al nivel de pertinencia de estos indicadores en cuanto a la dicción y el sentido del contenido.

En relación a esta evaluación de 3 expertos, se establecieron los promedios de aceptación de cada indicador según dicho juicio. Los resultados obtenidos corresponden a de un total de 50 aseveraciones, 47 con puntaje máximo y las tres restantes con puntaje 3,5. De lo cual se puede concluir que ha sido muy bien evaluado por los expertos en la temática.

Antes de la aplicación a la muestra parte del estudio, se realiza una prueba piloto a un grupo curso que no es parte de la muestra parte de la investigación. Lo anterior para corroborar la claridad del instrumento, y el entendimiento de los diferentes elementos que lo componen por parte de quien lo contesta.

Este cuestionario identifica el nivel de pertenencia hacia alguna de las teorías implícitas de la educación física por medio de un índice de tipicidad (Delgado et al., 2002), en cada establecimiento educacional. Además se identificó el nivel de exclusividad de pertenencia hacia alguna teoría por medio de un índice de Polaridad (Ibid., 2002), en cada teoría implícita identificada en los establecimientos educacionales.

Conjuntamente a lo anterior, se identificó la relación de concordancia entre los resultados de polaridad y tipicidad para cada establecimiento en sus agentes educativos, y su relación con los planteamientos de los proyectos educativos institucionales. De la población total de escuelas municipales con proyecto de intervención vigente, y con las particularidades que responden a la característica de la investigación y del total de personas entrevistadas, un 100% responde el cuestionario, con lo cual se obtiene una muestra de 154 estudiantes de octavo año básico, 8 profesores que imparten la clase de educación física y 2 directoras y 6 directores.

2. Resultados

2.1. Índices de tipicidad de los agentes educativos

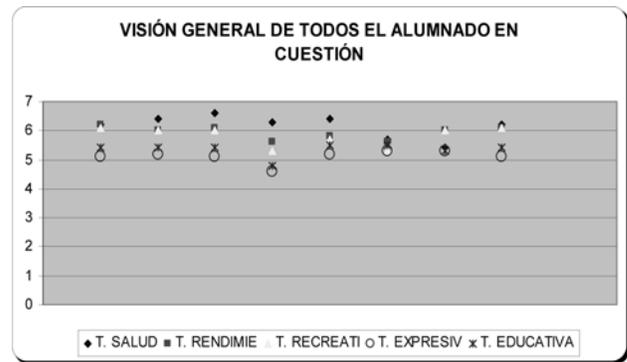
La visión particular por cada agente educativo en sus índices de tipicidad, se detallan en los gráficos que se presentan en el presente artículo, teniendo como referencia el cuadro 1 en la que se distinguen dichos índices y su descripción. 0,00 - 2,99 definido como tipicidad asignada con un valor bajo, 3,00 - 4,99 tipicidad asignada con valor medio, y 5,00 - 7,00 tipicidad asignada con valor Alto.

Cuadro 1. Indicadores de tipicidad

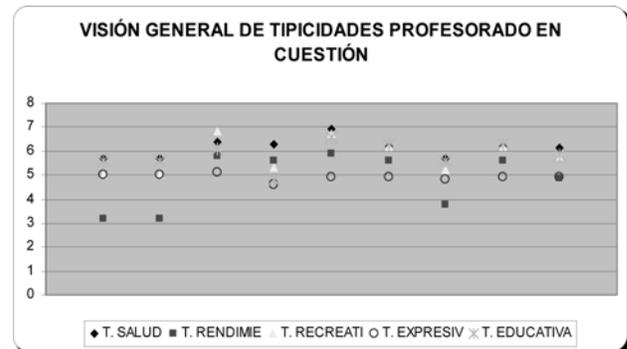
Tipicidad	Descripción
0,00 y 2,99	Tipicidad asignada con un valor bajo
3,00 y 4,99	Tipicidad asignada con valor medio
5,00 y 7,00	Tipicidad asignada con valor alto

Para el caso del grupo de estudiantes, se puede observar en el gráfico 1 altas tendencias hacia la teoría de la salud, y más baja tendencia hacia la teoría expresiva. Lo anterior considerando que en general todas las tipicidades están en rango alto.

Por su parte, el profesorado a través del gráfico 2, muestra la tendencia a pertenecer en mayor nivel a las teorías de la salud, la educativa y la recreativa, las que se distribuyen en el rango alto de tipicidad. La teoría expresiva se observa en similitud de tendencias para todo el profesorado, específicamente nivel 5.00, la que corresponde al nivel inicial de la tendencia alta. Para la teoría del rendimiento, se muestran 3 casos ubicados en el rango medio de tipicidad.

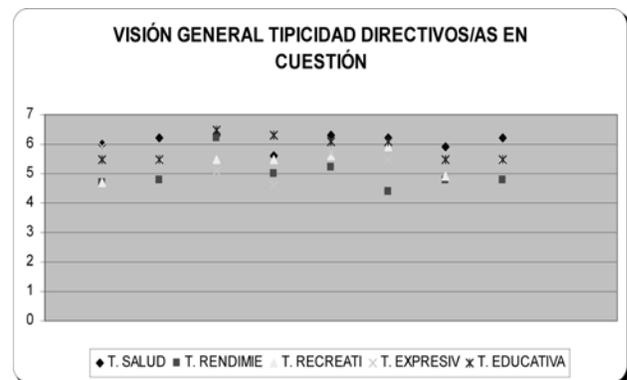


Gráf. 1 Distribución de las tipicidades por cada teoría del estudiantado.



Gráf. 2 Distribución de las tipicidades por cada teoría del profesorado.

Finalmente para todos los y las directoras, en el gráfico 3, se observan niveles altos para la teoría de la salud, un poco más abajo, pero también en niveles altos, la teoría educativa. Las otras teorías se dispersan entre niveles altos y medios.



Gráf. 3 Distribución de las tipicidades por cada teoría de los directores.

2.2. Índices de polaridad de los agentes educativos

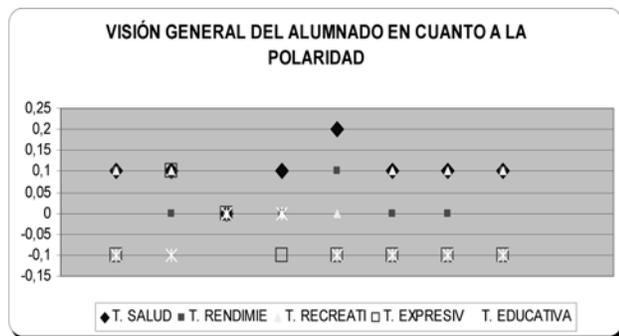
En segundo término, para la visión particular en cada agente educativo en cuanto a sus índices de polaridad, se presentan en los gráficos 4, 5 y 6, teniendo como referencia el cuadro 2 en la que se mencionan dichos índices y su respectiva descripción. Donde (+ 1) positiva, indica que ese sujeto se asocia de forma exclusiva a esa teoría ya que

es completamente típico de esa teoría y nada típico de las restantes; y (- 1) negativa, indica que ese sujeto no se asocia a esa teoría ya que es completamente típico de las otras teorías.

Cuadro 2. Indicadores de polaridad

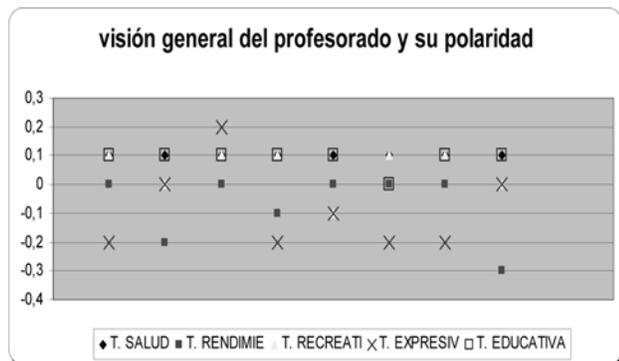
Polaridad	Descripción
(+ 1) positiva	Indica que ese sujeto se asocia de forma exclusiva a esa teoría ya que es completamente típico de esa teoría y nada típico de las restantes
(- 1) negativa	Indica que ese sujeto no se asocia a esa teoría ya que es completamente típico de las otras teorías.

Para los resultados asociados al índice de polaridad, para el caso del estudiantado, en el gráfico 4 se refleja una pertenencia exclusiva hacia las teorías de salud, y levemente más abajo hacia la teoría recreativa.



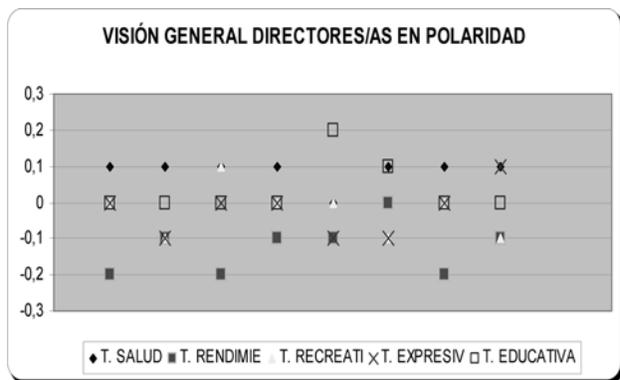
Gráf. 4 Distribución de las polaridades por cada teoría del estudiantado

A través de la gráfica 5 se observa que el profesorado en cuanto a su polaridad releva la exclusividad hacia la teoría de la salud, y levemente más abajo la teoría educativa. La teoría expresiva se releva como de menor exclusividad.



Gráf. 5 Distribución de las polaridades por cada teoría del profesorado.

Para el caso de los directores y directoras, en la gráfica 6 se observa que la exclusividad polar está dada por la teoría de la salud, un poco más abajo en exclusividad la teoría educativa. Finalmente la teoría del rendimiento está en su nivel de menor exclusividad.



Gráf. 6 Distribución de las polaridades por cada teoría de los directores

2.3. Concordancia entre los índices de tipicidad y polaridad de los agentes educativos

En el cuadro 3, se muestran datos de concordancia entre los índices de tipicidad y polaridad. Asociado a este dato, las acciones concretas de los proyectos de mejoramiento educativo de las 8 escuelas participantes de la presente investigación.

Los resultados del cuadro 3 muestra una visión general en la que la teoría de la salud se presenta en mayor concordancia con un total de 16 veces, le siguen la teoría educativa con 8 veces, recreativa 4 veces, rendimiento 3 veces y expresiva 1 vez.

En este contexto, se marca una fuerte tendencia en donde la teoría de la salud aparece de manera preponderante sobre las otras 4 teorías implícitas, y aparece de manera dominante en los tres estamentos partes del estudio: profesorado, estudiantes y directores.

2.4. Relación entre los proyectos de mejoramiento educativo y las teorías implícitas que predominan en cada uno de los establecimientos educativos

Conjuntamente a lo anterior, se señalan las acciones concretas de los proyectos de mejoramiento de las escuelas participe del estudio y su relación con las teorías implícitas que predominan en cada uno de ellos.

El establecimiento N. 1, proyecta en su programa el deporte de selección con un sentido de desarrollo integral, en el cual, las teorías implícitas que imperan principalmente la salud, la educativa, el rendimiento y la recreativa. A la luz de los resultados, se puede estimar como principal idea a relevar en cuanto a la relación entre los PME y las teorías implícitas evidenciadas, que una de las prioridades de este establecimiento al parecer son los resultados relacionados con el rendimiento deportivo, reflejo de ello, es la tendencia al rendimiento en tipicidad por parte del estudiantado, pero sin embargo, el profesorado no presenta dicha polaridad, como tampoco la dirección, lo que puede dar cuenta que los objetivos planteados son mirados desde distinta perspectiva implícita.

Cuadro 3 Relación entre los programas de mejoramiento educativo y las teorías implícitas del alumnado, profesorado, directores y directoras que pertenecen a la comunidad de los respectivos establecimientos.

E N°	Acciones PME	Estudiantado	Profesorado	Director
		Teorías implícitas presentes Concordancia polaridad y tipicidad		
1	Prioridad en el deporte de selección. Desarrollo de talleres deportivos para el desarrollo integral de los estudiantes.	Salud Rendimiento Recreativa	Educativa	Salud
2	Se realizan planes de mejora de la infraestructura para la práctica de talleres de desarrollo personal ligados al deporte y actividad física.	Rendimiento	Salud	Salud
3	Se potenciar las actividades extraprogramáticos, de acuerdo a las preferencias estudiantiles.	Salud	Educativa	Educativa Salud
4	Se implementan proyectos en cooperación con las universidades y centros ligados a la salud para abordar problemas de obesidad y malos hábitos de vida a través de la actividad física.	Salud	Salud	Educativa Salud
5	Se Fomenta la actividad física en acciones extracurriculares como medio de participación activa en la vida escolar.	Salud	Rendimiento Salud Educativa	Educativa
6	-Se realiza una programación semestral de actividades recreativas y deportivas con la comunidad cercana.	Salud	Recreativa	Educativa
7	Se fomentan actividades deportivas extracurriculares como una forma de incentivar la vida sana, lejos de drogas y violencia.	Salud Recreativa	Educativa	Salud
8	Se realizan aumentos de las horas de actividad física en el curriculum oficial a través de talleres complementarios para la jornada escolar completa. Entre ellos: taller de desarrollo motor, baile, ajedrez, y tenis de mesa. Además de actividades extracurriculares, como malabarismo, natación y rugby.	Salud Recreativa Rendimiento	Salud	Expresiva

En el establecimiento N. 2, las teorías implícitas que imperan son la de salud y rendimiento, sin embargo, este establecimiento determina en su PME la necesidad de crear talleres deportivos y de actividad física con el objetivo de desarrollar en sus estudiantes hábitos de buena convivencia. Si se profundiza más el análisis, se puede observar que la teoría de la salud es la más destacada, por ello, se hace poco factible inferir alguna relación con los datos obtenidos. Por tanto, si se considera el contexto de esta escuela, se puede señalar que en la actividad física la comunidad pueden encontrar la fórmula para superar los problemas de violencia y poca participación. Para resaltar esto último, y apoyado con los resultados en las coincidencias polares en la teoría de la salud, se puede concluir que este podría resultar un factor positivo para el PME de esta escuela.

El establecimiento N. 3, las teorías implícitas que predominan son salud y educativa, junto a ello, es importante relevar que centran su atención en las preferencias estudiantiles. En este establecimiento N. 3, quienes mayoritariamente están infiriendo en las decisiones del desarrollo de las actividades físicas son la profesora y director, por lo que la teoría educativa pudiese ser un pilar positivo y bien viable para el desarrollo de las propuestas extra-curriculares, pero la falta de concordancia entre agentes educativos, sobre todo en polaridad, puede ser un factor disidente al momento de plantear objetivos específicos. Conjuntamente a lo anterior, el obtener resultados "0" para las polaridades en el estudiantado, da cuenta de la poca claridad acerca

de las propias concepciones acerca de la educación física. Puede ser que no existe inclinación específica, o por otra parte el cuestionario aplicado no surgió efectos para este grupo.

El establecimiento N. 4 pone énfasis en actividades para mejorar la salud, elemento que concuerda con sus teorías implícitas que predominan y se asociadas con la de la salud y la educativa. Esta concordancia hará posiblemente que los proyectos a desarrollar se transformen en un camino viable en el área del combate contra la obesidad infantil. Al menos, se puede inferir que existe una tendencia a valorar esta teoría desde la mirada de los tres agentes educativos de acuerdo a los índices de polaridad obtenidos.

En el establecimiento N. 5, las teorías implícitas que prevalecen son salud, educativa y rendimiento, colocando como centro en la participación de las actividades física, un sentido de pertenencia a la escuela. En el caso de este establecimiento educativo N. 5, que centra su PME en la vinculación del estudiante con la vida escolar a través de las actividades físicas extracurriculares, está fuertemente influenciada por su director y profesor, quienes con una tendencia hacia la teoría educativa, ven en la actividad física una medio para la socialización del estudiantado y la inclusión de los proceso educativos que se pretende implementar.

Para el establecimiento N. 6, predominan las teorías implícitas de la salud, la recreativa y la educativa y centra su

PME en actividades de tipo recreativas con la comunidad cercana al establecimiento. La teoría recreativa para esta escuela, se plasma en la realidad muy claramente con las actividades recreativas señaladas anteriormente y que se pretende llevar a cabo. Sin embargo, el nivel de coincidencia polar en los tres agentes educativos hacia la teoría implícita de la salud, no se refleja claramente en el PME. Posiblemente si se indaga más en la práctica de las actividades a realizar por el establecimiento y sus fundamentos de base, podrían evidenciarían más claramente esta relación.

El establecimiento N. 7, implementa a través de su PME talleres deportivos con el propósito de mejorar la salud de la comunidad educativa, lo cual coincide claramente con una de las teorías implícitas que prevalecen, la de salud. Conjuntamente a ella, predominan las teorías recreativa y educativa. En la realidad de esta escuela, en la profesora predomina la teoría implícita educativa, lo cual contribuye con un gran aporte a los procesos formativos al interior del establecimiento. Y por otra parte, la coincidencia polar hacia la teoría de la salud en los tres agentes educativos, podría ser motivo viable para la idea que se pretender llevar a cabo, sin embargo, sería necesario llegar a los fundamentos de base y las actividades plateadas para inferir mayores supuestos.

En el establecimiento N. 8, las teorías implícitas que predominan son la de salud, recreativa, rendimiento y expresiva. El caso de este último establecimiento, sin duda es un caso ejemplificador en la forma que ha planteado su proyecto de mejoramiento educativo. Esta escuela, presenta altos índices de resultados positivos en las pruebas de estándar nacional para las asignaturas de lenguaje, matemática y comprensión del medio (mejor SIMCE a nivel de las escuelas municipalizadas de la región). Por su parte, esta institución ha considerado aumentar horas de práctica de actividades deportivas recreativas y las horas de educación física a 8 horas semanales equiparando con las asignaturas antes mencionadas y consideradas de primer orden. Por medio de ello, se propende justificar la variedad de escenarios educativos e implementar una forma de distender las presiones propias de las asignaturas en aula cerrada. Las actividades motrices han tomado pie en esto, donde la teoría de la salud se manifiesta en los tres agentes educativos y el estudiantado tiene una visión implícita de la clase de educación física centrada en la recreación. Además, se quiere relevar la incidencia de la directora en quien predomina la teoría expresiva, pues en ninguna de las escuelas se había presentado un taller de baile como propuesta concreta, lo cual es reflejo directo de los resultados obtenidos.

3. Discusión

Dilucidar las conclusiones que nacen a partir del conocimiento de las teorías implícitas de la educación física de personas que cada semana viven el proceso activo y consciente de esta actividad, resulta muy particular, debido a que los resultados arrojados en el cuestionario invita una

vez más a considerar el análisis del pensamiento humano con la diversidad de posibilidades que esto significa.

Posiblemente se hubiesen esperado resultados homogéneos que facilitarían las conclusiones en términos empíricos y positivista, pero sin duda, el misterio del pensamiento y el actuar humano nos alerta a seguir otros caminos, que sin embargo, y consientes de haber escogido un instrumento de investigación que no resuelve otras interrogantes más que el análisis cuantificable de la pregunta de investigación planteada en este estudio, ¿Cuáles son las teorías implícitas de la educación física que se esconden en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar (Chile), que han incorporados de forma significativa la clases de educación física en sus proyectos de mejoramiento educativo?, ha dejado al descubierto más interrogantes que respuestas al proceso investigativo, lo que se considerara una fortaleza.

Las teorías implícitas de la educación física revelan aquellas ideas que se encuentra arraigadas acerca de lo que se debe enseñar, o de una u otra manera lo que es más importante desarrollar con el hacer profesional. El grupo de establecimientos seleccionados que poseen en sus programas de mejoramiento educativo acciones concretas relacionadas con la motricidad en sus variadas manifestaciones, fueron analizados desde sus teorías implícitas presentes en 3 agentes educativos: estudiantado, profesorado y directores o directoras, según sea el caso; debido a que son quienes forman parte de la concreción de los proyectos de mejoramiento educativo, ya sea en su confección, ejecución o directo beneficio.

A partir de los resultados de la presente investigación, como primer punto de discusión, se plantea la fuerte preponderancia de la teoría implícita de la salud, considerando la educación física esencial como medio de promoción de la salud, que en ambos índices de medición, logra gran representatividad por parte de los tres agentes.

Por otro lado, si se observan las tipicidades obtenidas por todos los y las estudiantes de 8vo año básico que participan de los proyectos de mejoramiento educativo institucional en los que se pone de manifiesto las clases de educación física como plan de acción concreta para el logro de ciertos objetivos, se puede destacar que desde una mirada general, el estudiantado tiende a la teoría de la salud. En este análisis, se puede pensar que dichas teorías son reflejo del rol de las clases de educación física en los establecimientos, pero sin duda no ha de ser sólo las clases, sino que también posiblemente inciden también agentes como los medios de comunicación, en especial la televisión que han contribuido muy fuerte al concepto de vida saludable a través del deporte.

Lo interesante es tener conocimiento de que hay una tendencia hacia esta teoría, y de manera constante en la mayoría de los establecimientos en cuestión. En contraposición, se aleja de la preferencia del estudiantado la teoría expresiva, aunque no en valores y en cantidad muy significativas. Conjuntamente a lo anterior, destacar que los valores de tipicidad son bastante altos en rango para todas las teorías,

lo que pone de manifiesto la variedad en concepciones hacia el área.

Si se observan los datos obtenidos para el grupo de profesores y profesoras, se encuentran similitudes con las del estudiantado en la preferencia hacia la teoría de la salud. Esto puede hacer suponer que existen códigos de concordancia entre dichos agentes que facilitarían el proceso de construcción del conocimiento si los objetivos se centraran en esta área. Otras de las teorías que predominan son la teoría educativa y recreativa, aunque no en forma tan exclusiva como la teoría de la salud para el caso de todos los directores.

El caso que presenta mayor constancia en rango alto es el de la teoría de la salud, la teoría educativa y la teoría recreativa. La teoría que se aleja de los rangos más altos y que alcanza niveles medios en tres oportunidades es la teoría del rendimiento, al parecer en tres directivos esta teoría resulta poco significativa. Sería interesante investigar si es posible verificar esta tendencia baja hacia la teoría del rendimiento, considerando que las escuelas están en constante desafío frente a la competición, en muchos aspectos como por ejemplo los deportivos, también y en muy fuerte medida en el plano cognitivo. Será poco significativo para este grupo el cumplir con estándares de rendimiento o ¿es sólo que consideran a la educación física como una instancia de recreación en base a la salud de las personas?

En el polo opuesto de este análisis, la teoría expresiva es la más ausente de este grupo investigado. En el establecimiento que más se manifiesta, es en la escuela N° 8, en la cual se han propuesto como actividad evidente un taller de baile, se debe destacar que esta tendencia tanto en tipicidad como en polaridad es representativa sólo de la directora, lo que no asegura la consecuencia de la práctica.

Es importante señalar que el considerar a la salud como temática principal de abordaje educativo físico, es materia de análisis desde los inicios de la institucionalización de esta asignatura en las escuelas chilenas por los gobiernos de cada época. Es posible entender entonces que las propias decisiones gubernamentales han marcado los enigmas

de las teorías implícitas de la educación. Por tanto sería interesante conocer cuáles son las teorías implícitas que subyacen a las personas que toman las decisiones en educación, su impacto y consecuencias posteriores. Además analizar cómo, a través de las modificaciones de los modelos mentales (Rodrigo, 1993), aquello que se considera perpetuado puede ser modificado desde la reestructuración epistemológica, ontológica o conceptual (Pozo, 1999a).

La relación de los programas de mejoramiento educativo y las teorías implícitas, abren mayores interrogantes investigativas. En el caso de las escuelas N. 1, 2, 3, 5 y 8, abren interrogantes como: ¿son consecuentes las ideas del programa y sus teorías implícitas inherentes? o ¿son estas acciones reflejo de las teorías implícitas de la comunidad educativa? Por otra parte, la verificación de las acciones declaradas en los programas es un elemento que no puede dejar de considerarse. Los programas y proyectos en educación están cargados de interpretación y filtros que determinan las decisiones (Pozo & Gómez, 1998). Cuando se reflexiona sobre las propias acciones y teorías implícitas, las representaciones de los que piensa se convierten en conocimientos conscientes que permiten adoptar una actitud proposicional o proactiva antes futuras decisiones.

Las escuelas 4 y 7, evidencian un elemento interesante, en ambos casos existe una relación directa entre lo que se propone hacer y lo que se piensa a través de las teorías implícitas de la comunidad, en este caso la teoría de la salud. Se podría establecer una hipótesis positiva en cuanto a la viabilidad y consecución del éxito del programa de mejoramiento educativo.

Sin duda, el conocer y reconocerse desde las teorías implícitas es una forma de verificar y planificar mejores propuestas en consecuencia y ética frente a lo que esperamos del desarrollo de la motricidad y a través de la motricidad en las clases de educación física. La educación está sujeta a diversas teorías implícitas, a pesar de su evidencia tangencial, sólo a través de las declaraciones explícitas de los que se considera correcto y necesario frente al contexto contingente. ©

Autores:

Carolina Alejandra Poblete Gálvez. Doctora, Docente Agregada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física. Jefe de Carrera, Coordinador Administrativo Eje de Prácticas Docentes, Integran Laboratorio de Aprendizaje y Desarrollo Motor. Viña del Mar, Chile.

Rodrigo Gamboa Jiménez. Doctor, Docente Jerarquizado Jornada Completa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física. Jefe de Docencia, Coordinador Laboratorio de Aprendizaje y Desarrollo Motor. Coordinador Académico Eje de Prácticas Docentes. Viña del Mar, Chile.

Bibliografía

- Chi, Michelene T. H. (1992). Conceptual Change within and across Ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science, in Giere R. (editor) *Cognitive Models of Science*. Minnesota Studies in the Philosophy of science, 15, 129-186.
- Cox Donoso, Cristian Ricardo. (2004). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. *Revista de Educación*, 312, 52-83.
- Delgado Noguera, Miguel Ángel. (2008). Teorías implícitas de la Educación Física. Recuperado el 16 de mayo del 2012 en www.5congreso-aecd.unileon.es/comunicaciones/delgadoteorias.pdf.
- Delgado Noguera, Miguel Ángel & Medina Casaubón, Jesús Manuel & Chillón Garzón, Palma. (2012). Cuestionario sobre las teorías implícitas de la educación física. ¿Qué opina el alumnado sobre la educación física? Recuperado el 18 de mayo del 2012 en www.efdeportes.com/efd50/opina.ht.
- Delgado Noguera, Miguel Ángel & Zurita Molina, Félix. (1998). Estudio de la teorías implícitas de la educación física en la formación inicial en los maestros en las diferentes facultades de ciencias de la educación de la universidad de Granada. Diferencias en función del género. Retos nuevas tendencias en educación física deporte y recreación, 5, 27-38.
- Fundación Chile. (2003). *Manual de mejoramiento de la gestión escolar*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Macchiarola de Sigal, Viviana & Vogliotti, Ana María. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (1987). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (1999a). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (1999b). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En: Pozo, J. & Monereo, C. El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo (pp. 87-108). Madrid, España: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio & Gómez Crespo, Miguel Ángel. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: el conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, España: Serie colección Pedagógico Manual, Ediciones Morata.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio & Monereo Font, Carles. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Ed. Aula XXI, Santillana.
- Riviere, Ángel. (2001). *Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Serie Sico-cognitiva y educativa (3.º ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rodrigo López, María José. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*. En: Rodrigo, M. Rodríguez, A. & Marrero, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 95-122). Madrid, España: Visor.
- Rodrigo López, María José & Rodríguez Pérez, Armando & Marrero Acosta, Javier. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. España: Ed. Visor.



Viene de la pág. 464

en “dotar a la unión económica y monetaria de la estabilidad necesaria para que se vuelva a crecer de forma sostenida” y ha instado al resto de socios europeos a “cumplir y poner cuanto antes en marcha nuestros compromisos comunes. Todos debemos hacer los deberes insoslayables en nuestros país pero la U.E. debe hacer más”, ha remarcado finalmente el presidente español.

Ambos líderes también se han mostrado de acuerdo en lanzar este mensaje común en la reunión que mantendrá el próximo Consejo Europeo de junio 2013. Rajoy ha recordado que “toda

Continúa en la pág. 500