

## **El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar**

Autor: Ricard Pradas Casas  
Institución: Universitat de Girona  
País: España  
Dirección: Emili Grahit, 77 17071 Girona  
Teléfono: 972 418317  
Correo electrónico: ricard.pradas@udg.es

### **Introducción**

Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesorado, en el campo de la didáctica, pueden agruparse en tres grandes ámbitos o esferas de análisis: los procesos de planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias (Contreras, 1985; Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988; Clark y Peterson, 1990).

Englobado en este campo de investigación, presentaremos un estudio de caso sobre el pensamiento del profesorado en relación a la toma de decisiones interactivas, en el ámbito de la educación física escolar, desde la perspectiva teórica de la acción situada.

Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio que tiene como objeto de estudio las prácticas educativas escolares, dentro del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la organización de la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos entorno a los contenidos de aprendizaje<sup>1</sup>, en el ámbito de la educación física escolar.

Para ello, en primer lugar presentaremos las premisas teóricas básicas sobre las cuales se ha sustentado nuestro estudio. A continuación, expondremos los detalles de la investigación y, finalmente, detallaremos las conclusiones finales.

### **Planteamiento teórico**

Los paradigmas desde los cuales se ha investigado la práctica educativa, y en consecuencia el papel del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, han abarcado, tradicionalmente, tres grandes grupos (Pérez Gómez, 1989; Contreras, 1990; Angulo, 1999):

- los paradigmas centrados en la personalidad y el comportamiento del profesorado: presagio-producto y proceso-producto,
- los paradigmas mediacionales: centrado en el alumnado y centrado en el profesorado,
- los paradigmas ecológicos.

Destacar, también, las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la práctica reflexiva o del profesional reflexivo (Angulo, 1999; Pérez Gómez, 1988; Schön, 1992; Villar Angulo, 1988).

---

<sup>1</sup> El referente teórico y conceptual desde el cual analizamos estas prácticas educativas escolares es la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, desde la que se considera que los alumnos “construyen” los nuevos conocimientos al relacionarse con el contenido escolar gracias a la ayuda del profesor.

Desde esta perspectiva se otorga mucha importancia a la identificación, comprensión y explicación de los mecanismos y procedimientos que facilitan este proceso de construcción, los cuales reciben el nombre de mecanismos de influencia educativa, y se considera que deben estudiarse a partir del análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que interactúan en el llamado “triángulo interactivo”: los alumnos, los contenidos de aprendizaje y los profesores (Coll y Onrubia, 1999).

### *La investigación en didáctica de la educación física*

En el campo de la didáctica de la educación física, de forma paralela al de la didáctica general, hasta la década de los 80 del siglo pasado las investigaciones se realizaron, mayoritariamente, desde el paradigma proceso-producto (Piéron, 1988, 1999; Siedentop, 1998; Tinning, 1992).

El posterior cuestionamiento de esta perspectiva (Devís, 1994; García Ruso, 2003; Sicilia, 2001) llevó a adoptar, en mayor medida, los paradigmas mediacionales (Lee, 1996) y, sobretudo, ecológicos (Hastie, 2000; Rovegno, 1998; Siedentop, 1998).

En los últimos años, algunas investigaciones han adoptado las premisas teóricas de la práctica reflexiva (Del Villar, 1996) y, más recientemente, de la acción situada (Durand, 2002).

### *La acción docente como acción situada*

Como hemos comentado en la introducción, nuestro estudio se ha realizado desde la perspectiva de la acción situada, la cual plantea el estudio y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un posicionamiento constructivista. En este sentido, diferentes autores (Daniels, 2001; Lacasa, 1994) consideran que el “aprendizaje situado” y la “acción situada”, juntamente con las “cogniciones distribuidas”, son las dos grandes corrientes de trabajos post-vigotskyanos.

La teoría de la acción situada considera la acción como indisociable de la situación en que ésta se produce, de manera que acción y situación se influyen mutuamente y se co-definen de manera continua y sobre la marcha (Gal-Petitfaux y Durand, 2001; Saury, Ria, Sève y Gal-Petitfaux, 2006). Ello implica que no se pueda concebir o estudiar la actuación del profesor sin tener en cuenta la situación en la que se lleva a cabo.

Esta relación, por ser continua y dinámica, es, al mismo tiempo, permanente y cambiante de un momento a otro, en función de la dinámica de la acción. Así, el profesor se desplaza, interviene, observa o corrige según lo que sucede, estableciéndose una relación entre la acción y la situación que hace que no se puedan entender separadamente. Igualmente, esta relación entre la acción y la situación no se puede explicar a partir de relaciones “causa-efecto”, pues la acción del profesor solo tiene sentido en la medida en que se ajusta a aquellos aspectos del contexto que tienen sentido para él. Y, por lo tanto, no puede ser previsible de entrada, sino que sucede sobre la marcha y ajustada no solo a los elementos contextuales, sino a la percepción y el sentido que les otorga el profesor.

Por todo ello, desde esta perspectiva se entiende que la investigación sobre la tarea docente debe centrarse en estudiar a los profesores realizando clases reales, es decir, en contextos reales (Durand, 1996, 2002). En este sentido, este punto de vista puede considerarse muy próximo al de los modelos ecológicos.

Además, para entender las acciones docentes en estas situaciones reales, no es suficiente describir la dinámica de lo que sucede, sino que es necesario conocer el sentido que otorga el profesor a cada una de sus acciones (Durand, 1996, 2002). Esta idea conecta con los principios de la perspectiva de la práctica reflexiva, puesto que se entiende que la información y los datos para el análisis deben recogerse a partir de la reflexión en la acción y, sobretudo, de la reflexión sobre la acción.

Estas dos consideraciones (estudio en el contexto real e importancia del sentido que da el profesor a cada una de sus acciones) tienen importantes consecuencias metodológicas, como veremos más adelante.

## **Trabajo de campo**

### *Objetivos de la investigación*

El objetivo general de nuestra investigación se concreta en estudiar cual es el pensamiento del profesor en relación a las condiciones y las características de su toma de decisiones, durante la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física escolar, a partir del conocimiento, análisis e interpretación de sus propias explicaciones.

A partir de este objetivo general, definimos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones del profesor, en relación a la situación y sus propias acciones.

2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por el profesor, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen.

3. Conocer si la toma de decisiones del profesor está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza.

### *Metodología, diseño e instrumentos de la investigación*

La investigación se ha realizado desde un paradigma naturalista (Guba, 1983; Valles, 2000) e interpretativo (Erickson, 1989; Latorre, Rincón y Arnal, 1996; Stake, 1999), y siguiendo un diseño de estudio de casos (Stake, 1999).

El sujeto de la investigación ha sido una profesora-tutora de un grupo-clase de 5º curso de educación primaria y, a su vez, maestra especialista en educación física del resto de grupos de ciclo medio y superior de una escuela pública de doble línea, en una población de 3.000 habitantes de la provincia de Girona.

Como hemos comentado con anterioridad, desde la perspectiva de la acción situada consideramos dos principios metodológicos fundamentales.

En primer lugar, desde la premisa que el estudio debe realizarse en el contexto real, planteamos el análisis de un proceso de enseñanza y aprendizaje completo, considerando que la evolución de las actuaciones y los comportamientos del profesorado y el alumnado se realizan a lo largo del tiempo. En este sentido, entendemos que el ajuste entre la ayuda del profesor y los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un carácter procesual y temporal, por lo que su estudio no puede hacerse de forma aislada y tendrá que realizarse en toda su dimensión temporal. Por ello, en nuestro estudio hemos analizado una unidad didáctica de iniciación deportiva que consta de seis sesiones.

En segundo lugar, a partir de la premisa por la que otorgamos gran importancia al sentido que da el profesor a cada una de sus acciones, realizamos el análisis de la propia actividad discursiva. Por ello, hemos analizado las explicaciones dadas por la propia profesora en relación a su toma de decisiones.

Así pues, para la recogida de información, se han gravado en vídeo las seis sesiones de la unidad didáctica y, después de cada sesión (al día siguiente), se han realizado entrevistas de estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1990) o de autoconfrontación (Durand, 2002), las

cuales consisten en la reproducción en vídeo de las sesiones de la unidad didáctica durante la cual la profesora recuerda e informa sobre sus pensamientos y decisiones.

Estas entrevistas han sido de tipo no estructuradas (Corbeta, 2003; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), por lo que, durante la entrevista, profesora e investigador han ido comentando lo que visionaban, habiendo explicado previamente a la profesora cual era el objetivo de la investigación y la dirección que deberían tener sus comentarios.

### *Procedimiento de análisis de la información*

Una vez realizadas las entrevistas de autoconfrontación, las hemos transcrito y relacionado con los detalles de la situación observada (situación de interacción), para lo cual, previamente, también se ha realizado la transcripción de las sesiones de la unidad didáctica.

Para poder interpretar posteriormente estos datos, hemos dividido las entrevistas en diferentes secuencias, las cuales consisten en fragmentos con significación propia en relación a la situación de interacción observada. Posteriormente, hemos identificado las que son susceptibles de análisis (a las cuales hemos llamado secuencias de análisis), en función de los objetivos planteados.

En la tabla siguiente presentamos un ejemplo del cuadro utilizado para la posterior interpretación de estas secuencias de análisis.

SECUENCIA DE ANÁLISIS 1F <sup>2</sup>			
SITUACIÓN DE INTERACCIÓN			ENTREVISTA
La profesora ha dado la consigna de utilizar libremente el stick y la pelota, individualmente. Los alumnos se desplazan por toda la pista, realizando diferentes acciones (básicamente, conducciones y lanzamientos).			
Tiempo	Transcripción	Situación	Transcripción (4'52'')
4'59''	(Profesora) ¡Probad cosas nuevas!	La profesora se desplaza por una zona de la pista.	(Profesora) En esta actividad básicamente esperaba que se les ocurrieran acciones diferentes a conducir la pelota con el stick, y con las consignas quería propiciarlo.
5'09''	(Profesora) ¡Id probando con diferentes pelotas, diferentes cosas que se puedan hacer!	La profesora sigue desplazándose por el centro y un extremo de la pista y observa.	

**Tabla 1.** Ejemplo de transcripción de las secuencias de análisis.

El número total de secuencias identificadas en las seis entrevistas ha sido de 222, de las que 76 han sido consideradas secuencias de análisis, es decir, secuencias relevantes y significativas para nuestro análisis en relación a los objetivos planteados en la investigación. Este número representa un 34,23% del total.

	1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión	6ª sesión	TOTAL
Secuencias totales	38	35	33	37	38	41	222
Secuencias de análisis	14	18	12	9	15	8	76
Porcentaje	36'84%	51'43%	36'36%	24'32%	39'47%	19'51%	34'23%

**Tabla 2.** Secuencias totales y de análisis, por sesiones

<sup>2</sup> Cada secuencia de análisis está identificada con un código, en el que el número hace referencia a la posición de la sesión dentro la unidad didáctica y la letra, a la posición de la secuencia dentro de la sesión. Así, en este ejemplo, estamos analizando la sexta secuencia (correspondiente a la posición de la letra F en el abecedario) de la primera sesión.

## *Interpretación de los datos*

Una vez identificadas las secuencias de análisis, las hemos categorizado a partir de las verbalizaciones de la profesora durante las entrevistas, según los siguientes criterios:

- Intencionalidad: la profesora explicita una intención respecto a, o a partir de, la acción o toma de decisión en la situación observada.  
Hemos clasificado esta categoría en ocho subcategorías:
  - Guía: la intención es favorecer, propiciar o guiar alguna situación relacionada con los objetivos de la sesión y/o las consignas dadas.
  - Prevención: la intención es evitar que se produzca alguna situación alejada de los objetivos de la sesión y/o las consignas dadas.
  - Información: la intención es recoger información relativa a la consecución o no de los objetivos de la sesión y/o de las consignas dadas.
  - Ayuda: la intención es intervenir, actuar,..., ante la conducta de los alumnos relacionada con la tarea propuesta, o sea, ante una conducta dentro de la tarea.
  - Eliminación: la intención es intervenir, actuar,..., ante una conducta de los alumnos no relacionada con la tarea propuesta, o sea, ante una conducta fuera de la tarea.
  - Motivación: la intención es motivar la participación de los alumnos, mejorar el interés de los alumnos en las tareas,...
  - Aprovechamiento del tiempo: la intención es intervenir, actuar, ..., para asegurar el mayor y/o mejor aprovechamiento del tiempo (de la sesión, de la práctica de los alumnos, ...)
  - Control: la intención es intervenir, actuar,..., para asegurar el mayor y/o mejor control de la sesión.

Para realizar el análisis interpretativo, y después de clasificar las secuencias en base a estos criterios, hemos considerado las condiciones de la situación de interacción a las que se refiere la profesora, diferenciando si están relacionadas con la tarea de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, si se refieren a las condiciones de ejecución de la tarea o a una situación de valoración o puesta en común de la tarea) o con el comportamiento de la profesora (por ejemplo, de tipo instructivo, interrogativo o de observación)<sup>3</sup>.

- Personalidad: la profesora explicita ideas generales que definen su forma de ser, de pensar y/o de actuar, como docente.
  - Teorías implícitas: la profesora expone creencias y/o convicciones personales, ideas o principios generales,..., a partir de la situación observada.
  - Estilo docente: la profesora expresa intereses personales, acciones propias,..., de tipo general, los cuales definen y dirigen su acción docente, a partir de la situación observada.
- Afectividad: la profesora explicita sentimientos, emociones, estados de ánimo,..., en la situación observada.
  - Emoción: la profesora expresa su estado de ánimo y/o sentimiento en la situación observada.
  - Empatía: la profesora expresa la percepción y/o comprensión de las emociones y/o los sentimientos de los alumnos, en la situación observada.

---

<sup>3</sup> En este sentido, en la secuencia de análisis 1F expuesta anteriormente, la profesora explicita una intencionalidad de guía durante la entrevista, en relación a un comportamiento propio de tipo instructivo durante la primera sesión.

- Justificación: la profesora explicita un argumento justificativo en la situación observada.
  - Error: la profesora considera que la situación que justifica está producida por un error propio.
  - Falta de tiempo: la profesora expresa que, en la situación observada, habría podido hacer alguna cosa diferente o actuar de manera diferente si hubiera tenido más tiempo.

## Conclusiones

Las conclusiones que se derivan de la interpretación de las 76 secuencias analizadas, en relación a cada uno de los objetivos planteados, pueden resumirse en:

*Objetivo 1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones de la profesora, en relación a la situación y sus propias acciones.*

Al analizar las secuencias de análisis de intencionalidad<sup>4</sup>, comprobamos que los comentarios de la profesora al reflexionar sobre la acción se dirigen, fundamentalmente, al propio comportamiento docente de tipo prescriptivo (situaciones en que la profesora da órdenes que los alumnos deben seguir u obedecer) e instructivo (situaciones en que la profesora realiza intervenciones referidas a la materia o el contenido de enseñanza y aprendizaje).

*Objetivo 2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por la profesora, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen.*

Constatamos que se producen modificaciones más o menos substanciales de la programación inicial (por ejemplo, desde modificar una regla en un juego hasta eliminar una tarea programada y realizar otra no prevista), a partir de la dinámica de interacción, lo cual refuerza la estrecha relación entre situación y acción en el sentido expuesto en el planteamiento teórico. Y en relación con ello, hemos observado, además, la influencia de aspectos emocionales, afectivos e, incluso, no conscientes en la toma de decisiones.

Por otra parte, no hemos identificado ninguna pauta de funcionamiento preestablecida, estandarizada y/o regular en la toma de decisiones.

*Objetivo 3. Conocer si la toma de decisiones de la profesora está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza.*

La profesora realiza consideraciones en relación a teorías implícitas (por ejemplo, entiende que la educación física es una materia especialmente motivante para los alumnos y que aporta un tipo de información diferente sobre la forma de comportarse de los alumnos, en relación al resto de materias) y el propio estilo docente (en este sentido, considera importante fomentar la participación de los alumnos en las actividades y entiende que su participación en las tareas propuestas a los alumnos es un importante elemento motivacional).

Por todo ello, consideramos que tanto la programación inicial como la acción docente de la profesora están “guiadas” por estas concepciones, creencias, conocimientos o teorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, en resumen, consideramos que:

- La profesora tiende a analizar la toma de decisiones, fundamentalmente, a partir de la reflexión sobre el propio comportamiento y, más concretamente, en relación a los de tipo prescriptivo e instructivo.
- Las características y condiciones de la propia situación tienen una gran influencia en la toma de decisiones interactivas.

---

<sup>4</sup> Hemos identificado 40 secuencias de análisis de intencionalidad, lo cual representa la mitad (52'6%) de las secuencias analizadas.

- Con todo, la toma de decisiones interactivas está dirigida por grandes esquemas de pensamiento, como son las teorías implícitas o el estilo docente.

Para finalizar, como ya hemos expuesto en la introducción, este estudio forma parte de un trabajo más amplio que se centrará en el análisis de las relaciones entre la profesora y los alumnos, a partir de la identificación e interpretación de los segmentos de interactividad de las sesiones de la unidad didáctica (Coll, Colomina, Onrubia y Roquera, 1992). Con ello, pretendemos tener un conocimiento más detallado de lo sucedido en el marco de la organización de la actividad conjunta entre la profesora y los alumnos entorno a los contenidos de aprendizaje, y poderlo comparar con el pensamiento de la profesora en relación a la toma de decisiones interactivas.

## **Bibliografía**

Angulo Rasco, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y J.F. Angulo Rasco (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.

Clark, M.C. y P.L. Peterson (1990) Procesos de pensamiento de los docente. En M.C. Wittrock (coord.) *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Paidós/MEC, Barcelona.

Coll, C. y J. Onrubia (1999) *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. UOC, Barcelona.

Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y M.J. Roquera (1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Contreras, J. (1985) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.

Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal, Madrid.

Corbeta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill, Madrid.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y A. Sans (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, Madrid.

Del Villar Álvarez, F. (1996) La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En Del Villar Álvarez, F. (coord.) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, Cáceres.

Devís, J. (1994) La investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.

Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France, París.

Durand, M. (2002) *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Éditions Revue EP.S, París.

Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (coord.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós/MEC, Barcelona.

Gal-Petitfaux, N. y M. Durand (2001) L'enseignement de l'éducation physique comme "action située": propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 70-100.

García Ruso, M. H. (2003) Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación. En Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado". 18, 19 y 20 de septiembre de 2003. Puerto de la Cruz (Tenerife).

Guba, E.G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (3a edición)

Hastie, P.A. (2000) An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

Latorre, A.; Del Rincón, D. y J. Arnal (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones, Barcelona

Lee, A. (1996) How the field evolved. En Silverman, S.J. y C.D. Ennis (coords.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. Human Kinetics, Illinois.

Marcelo, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Ceac, Barcelona.

Pérez, A. y J. Gimeno (1988) Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

Pérez Gómez, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. y otros (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid.

Pérez Gómez, A. (1989) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid (3a edición).

Piéron, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos, Madrid.

Piéron, M. (1999) *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Inde, Barcelona.

Saury, J.; Ria, L.; C. Sève y N. Gal-Petitfaux (2006) Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *EPS*, 321, 5-11.

Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC, Barcelona (Obra original de 1987).

Sicilia, A. (2001) *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Wanceulen, Sevilla.

Siedentop, D. (1998) *Aprender a enseñar la educación física*. Inde, Barcelona.

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

Tinning, R. (1992) *Educación física: la escuela y sus profesores*. Universitat de València, Valencia.

Valles, M.S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis, Madrid.

Villar Angulo, L.M. (1988) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. y otros (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid.