

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN MEJORA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

ACTION RESEARCH IMPROVES INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Juan José Lozano Pino. Universidad de Extremadura. España²

Artículo recibido en julio de 2008 - Artículo aceptado en enero de 2009

Resumen.- Este artículo resume una tesis doctoral (Lozano J. J. 2007) que muestra cómo un grupo de docentes, estudiantes y egresados colaboran con la intención de comprender profundamente y transformar la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (UEX). El objeto de estudio es el currículo específico de dicha titulación y los trabajos se desarrollaron entre los años 2003 y 2006. La metodología utilizada es la investigación acción colaborativa plasmada en un proceso de tres ciclos de análisis y plan, acción observada y reflexión.

El grupo colaborativo se reúne durante un curso completo para analizar la docencia que se ofrece y elaborar un plan de acción que la mejore. Durante ese mismo curso y el siguiente el profesorado aplica el plan docente en sus respectivas asignaturas, mientras el investigador principal analiza documentos didácticos, observa la docencia y entrevista al profesorado y a los estudiantes. Simultáneamente, la información obtenida se analiza utilizando tanto una aplicación informática, como procesos más “convencionales”. Finalmente, en el tercer curso la experiencia concluye con nuevos encuentros para la reflexión colectiva.

El conocimiento idiográfico aportado gira alrededor de los cambios en los discursos (desde razonamientos “técnicos” hasta otros propios de una perspectiva práctica); las prácticas (nuevos usos docentes en el diseño y desarrollo de todos los elementos del currículo); y la organización de los participantes (nuevas acciones docentes conjuntas y relaciones profesionales de coordinación, apoyo, escucha...). Conocer los efectos del estudio en los aprendizajes del alumnado, así como extender esta investigación en el tiempo y en el objeto de estudio, se consideran como espacios abiertos para nuevas investigaciones.

Abstrac.- This article summarizes a Ph. D. research in which it's showed how a group of teachers, students and outgoings have collaborated in order to understand and transform deeply the physical education training teacher in the Formation del Professoriate's Faculty, Cáceres (UEX). The main topic is the specific curriculum as part of this degree and the methodology is action research. This process has been carried out through the implementation of three concentric cycles: analysis and plan, observed action and reflection. During the first year the group met thirty-one times to analyze the teaching process offered and to design an improving action plan. Then, in the same academia year, the teachers implemented these proposals, each one in his subjects and, simultaneously, the main researcher applied some qualitative techniques to gather information. At the same time, obtained data were analyzed using a computer appliance as conventional methods. Finally, they ended up with some meetings to collective reflections about the carried out process in the third year.

The supplied idiographic knowledge turns around changes in participant's discourses (from “technical” reasoning to “practical” ones); participant's praxes (new teacher's uses in

²jjlozano@unex.es

designing and developing every curriculum elements); and participant's organization (news collectives actions in teaching and news professionals coordination, support and listen's relationships). Future lines research: to know the effects about student's process of learning that this research has provoked, and to extend this action research in terms of time and in terms of their topics also.

Palabras clave.- Formación del profesorado; Investigación acción; Educación Física; Desarrollo profesional; Enseñanza reflexiva.

Key words.- Teacher education; Physical education; Action research; Professional developing; Reflective teaching.

1.- Introducción

El interés por investigar la docencia universitaria en España es relativamente reciente y, por tanto, la producción de conocimiento científico en esta materia es aún escasa (Palomero, 1999 y 2003). No obstante, en los últimos tiempos el profesorado universitario se está viendo cada vez más seducido por su función docente, posiblemente movido por impulsos acreditativos más que pedagógicos. Éste es un cambio de tendencia en el que está jugando un papel especial el proceso de la Convergencia Europea en materia de Educación Superior. Sin embargo, no está tan claro que la gran producción de “innovación educativa” en torno a los temas del crédito europeo y demás adaptaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esté provocando un cambio de los estilos docentes. Lo que sí provoca el análisis de dichos estilos es un acuerdo al afirmar que los modelos de docencia universitaria dominantes hasta hace muy pocos años eran el *tradicional* y, sobre todo, el de *racionalidad técnica* (Imbernon, F. 1994; Pérez Gómez, A. 2002a; Palomero, J.E. 2003; Zabalza 2002 y 2003).

Existe otro punto de encuentro entre estos autores, y es que todos reclaman un cambio en el modelo docente universitario en España. Y en este diagnóstico, también coinciden con las directrices recogidas en los principales documentos relativos a la Convergencia Europea. Por tanto, podríamos estar ante un consenso a la hora de invocar una evolución de la docencia universitaria.

Pero ¿en qué dirección debería apuntar dicho cambio? Al menos en el plano teórico, parece que el modelo de docencia reflexiva y colaborativa³ es el que más adhesiones concita en la literatura específica, especialmente, en el campo de la formación del profesorado.

Pues bien, en este artículo se presenta una experiencia en la que se intentó llevar a la práctica un cambio en esa dirección en un contexto

³ Me refiero a las propuestas de Schön, Stenhouse, Elliott desde la órbita anglosajona; Perrenoud, Meirieu, Tardiff desde la francófona; o de Pérez Gómez, Gimeno Sacristán... en España.

real de formación inicial del profesorado a través de un proceso de investigación acción colaborativa.

Los antecedentes de este estudio se remontan al curso escolar 2001-2002, en el que cinco profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal con docencia en la especialidad de Educación Física (en adelante EF), comenzamos a reunirnos de manera periódica con la intención de mejorar y la convicción de que la colaboración era la forma de hacerlo.

Cada uno, desde su práctica docente individualista⁴, mantenía una comunicación con nuestro común alumnado, a través de la cual conocíamos sus quejas: todos pregonábamos el trabajo en equipo mientras dábamos el ejemplo contrario, nos contradecíamos, nos repetíamos... Ésta era la insatisfacción común y lo que nos movió a coordinarnos.

En el curso 2003-2004, después de esta fase inicial, hicimos los ajustes necesarios para construir el nuevo grupo que se encargaría de desarrollar el proceso de investigación. En resumen, al comenzar el estudio, en septiembre de 2003, disponíamos de:

- **Un Grupo de trece protagonistas** insatisfechos, dispuestos a colaborar para mejorar, formado por cinco profesores del Área, tres alumnos y cinco egresados y egresadas, de estos últimos tres eran maestros/as noveles en su primer año de docencia y otros dos llevaban más de cinco años ejerciendo.

- **Unos objetivos** más o menos claros: conocer más profundamente la formación inicial que se estaba ofreciendo como paso previo para tener la opción de mejorarla.

- **Un objeto de estudio** con límites definidos, pero cuyo interior estaba difuso: la parte específica de la titulación de Maestro Especialista en EF en nuestra Facultad.

- **Un método** para intentar llevar a cabo nuestras pretensiones: **la investigación acción educativa**, que de la mano de Kemmis y MacTaggart, y Elliot y Stenhouse nos conducía a través de sus fases de *análisis de la situación*, *plan de acción*, *acción docente críticamente observada y reflexión*.

⁴ Nuestro pequeño colectivo hace suyas las características que definen al gran gremio del profesorado universitario: *su borrosa identidad profesional*. Para Miguel Ángel Zabalza (2002) la identidad del profesorado universitario es *individualista* más que *coordinada*; *investigadora* más que *docente*; tiende a la *especialización* más que a la *generalidad*...

2.- Marco teórico

Lógicamente, una transición como la antes aludida necesitó de un liderazgo que se responsabilizara de mantener la sistematización del proceso. En este caso, estas funciones fueron asumidas por el autor de la tesis doctoral que se fue elaborando a partir de esta experiencia y que aquí se resume. Por lo tanto, considero que mi subjetividad como investigador principal debe aclararse en atención al lector, dada la influencia que ha tenido en el desarrollo del estudio.

En ese sentido, expreso mi inclinación por hacer *investigación educativa* y no *investigación sobre la educación* en los términos descritos por Elliott, J. (1990).

John Elliott (1990: 34) diferencia entre estas dos formas de investigar en educación:

Parámetro	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores <i>A posteriori</i>	Definidores <i>A priori</i>
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de los datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando categorías <i>a priori</i>

La aproximación a este enfoque me compromete a no tomar el aula o la universidad como laboratorios en donde experimentar para confirmar respuestas con la pretensión de universalizarlas. Más bien me orienta el conocer en profundidad e intentar mejorar el desarrollo natural de los pequeños contextos educativos; en **investigar con el** (no al) profesorado y el alumnado mi propia realidad mediante procesos que *“eduquen y que sirvan para la transformación de la práctica”*, (Pérez Gómez, A. 2002a: 117). En definitiva, he tomado distancia de los paradigmas positivistas y partido por los cualitativos de la investigación educativa.

Pero ¿qué ubicación paradigmática tiene esta investigación en concreto? A pesar de que éste es un tema sujeto a opinión, y de que se podrían encontrar razones para calificarla como interpretativa, considero

que este estudio encuentra mejor acomodo en el paradigma crítico de la investigación educativa por las siguientes razones:

La primera se sitúa en la cuestión de “*lo ideológico y lo político*” en la investigación crítica. Una ciencia educativa crítica tiene que encaminarse “*a la transformación de las prácticas educativas, de los valores educativos y, en última instancia*”, de las estructuras sociales e institucionales” (Benedito, V. 1988: 13).

En esta investigación no se puso el énfasis en el cambio ideológico-político de las estructuras sociales e institucionales, aunque estos aspectos sí tuvieron el correspondiente tratamiento, y lo tuvieron en la misma medida que otros de índole pedagógica, socio-afectiva. Por tanto, en última instancia de nuestras pretensiones también estuvo el intento de cambiar algunas estructuras institucionales.

La segunda se relaciona con que la transformación y el cambio forman parte esencial de los objetivos de una investigación acción educativa en este paradigma, mientras que en el interpretativo se pone el énfasis en la comprensión de la propia realidad, así como en la formación de los investigadores (Carr S. y Kemmis R. 1988; Rodríguez *et al.*, 1996; Pérez Gómez A. 2002a).

La tercera hace referencia a las diferencias de rol entre el investigador y los “*participantes*”. Según Elliot (1990 y 1993), en una realidad interpretativa un investigador externo propone el estudio, lo conduce y cuando lo termina abandona el contexto. En cambio, en el paradigma crítico los trabajos (aunque con distintos niveles de responsabilidad) son realizados por un grupo de protagonistas de la realidad estudiada.

En definitiva, estas razones sitúan a este estudio en el paradigma crítico de la investigación educativa.

Considero que la construcción de una posición frente a la diversidad de paradigmas de la investigación educativa, no puede separarse de la forma de concebir la enseñanza. Por ello, en el “*Marco conceptual*” de la tesis que se resume en este artículo, se hace una revisión de la literatura sobre las distintas formas de entender la función docente, la escuela y el currículo. A tal efecto, se adopta el esquema de las “*Perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza*” planteadas por Pérez Gómez, A. (2002a)⁶. Este mismo autor presenta un recorrido similar al

⁵ La negrita es nuestra

⁶ Aunque también se hacen referencias a las ideas de Donald A. Schön (1992); Lawrence Stenhouse (1984 y 1987); John Elliott (1990 y 1993); David Kirk (1990); Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), fijo mi posición en la *perspectiva estratégica*, después de describir la *técnica* y la *práctica* en los términos utilizados por Ángel Pérez Gómez (2002a).

anterior apoyado en la idea de que cada uno de los enfoques con los que se ha formado (y se sigue formando) a los maestros, tienen su raíz y su correspondencia en cada una de estas perspectivas.

Así pues, tomando estas referencias, a la hora de describir mi sesgo como docente universitario en la formación del profesorado, me sitúo en la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* (Pérez Gómez, A. 2002a), como un profesor reflexivo (Schön, D.A. 1992), y que investiga en el aula en compañía de sus compañeros (Stenhouse, L. 1984).

Asimismo, considero que un docente universitario debe disponer una pedagogía democrática y emancipadora si es que quiere inducir en su alumnado un aprendizaje de la profesión con estas mismas características. Pérez Gómez, enfatiza en tres aspectos:

“Relevancia de los contenidos de clara orientación humana, política y social en la formación inicial.

Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica,

Desarrollo de las actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica, de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.”

(Pérez Gómez A. 2002b: 423)

En mi concepción de la docencia en la formación del profesorado, añadiría a los anteriores otros dos aspectos:

- Debe abrir un mayor espacio *“a la lógica de formación profesional que reconozca a los alumnos como sujetos de conocimiento y no como meros espíritus vírgenes a los que nos limitamos a proporcionar conocimientos teóricos e informaciones procedimentales, sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones”* (Tardiff M. 2004: 178).

- Debe incorporar un repertorio de conocimientos que tiene que ir a buscar a la escuela en colaboración con los maestros, de manera que se trate a estos como *“coinvestigadores o, mejor aún, como colaboradores de la investigación sobre sus propios saberes profesionales (Gauthier y cols., 1997; Zeichner y Caro-Bruce, 1999)”* (Tardiff M. *Ibid.*, 202).

3.- La metodología

3.1.- Reconstrucción de los procesos de la investigación

La investigación acción colaborativa requiere de un grupo de protagonistas para que adopte el papel de sujeto investigador. En nuestro caso, hasta agrupar definitivamente a trece miembros que cumplieran tal requisito y poder celebrar la primera reunión, desarrollamos todo un proceso de captación de posibles participantes, proceso en el que un profesor, una profesora y algún estudiante de la titulación declinaron nuestra invitación.

Desde octubre de 2003, hasta noviembre de 2005 el Grupo se reunió en treinta y cinco ocasiones. En todo este tiempo fuimos madurando como grupo y adquiriendo cohesión, de manera que durante las primeras sesiones ya se consensuaron los objetivos del trabajo, el papel de cada cual (incluido el del investigador principal) y las líneas maestras de la metodología. Al mismo tiempo, iniciamos el análisis de la situación de la formación inicial específica en la titulación, y fuimos construyendo una serie de normas internas que mejoraron nuestra solidez y eficacia.

Según Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988) la investigación acción se desarrolla siguiendo una *espiral introspectiva* que consta de cuatro fases: *planificación, acción, observación, y reflexión*, pero una de las particularidades de esta investigación es que posee tres espirales autorreflexivas o ciclos, dispuestos de forma concéntrica, cada uno de los cuales cuenta con sus correspondientes fases de plan, acción, observación y reflexión. Son los siguientes:

3.1.1.- Los ciclos cortos: las reuniones

Cada ciclo corto está compuesto por un *plan*, generado en la reunión previa y registrado en un documento que todos los miembros tenían en su poder antes del siguiente encuentro. Una *acción*, representada por los debates desarrollados durante los tiempos centrales de cada una de las reuniones. Una *observación*, realizada por el investigador principal a partir de la grabación de las sesiones y su transcripción en actas, que también se hacían llegar a todos los miembros antes de la siguiente cita. Y una *reflexión*, durante la primera parte de cada reunión, antes de comenzar con el plan previsto –con el acta anterior leída por cada miembro- el Grupo dedicaba un tiempo a la revisión de lo debatido en la fase de *acción* precedente.

3.1.2.- Los ciclos medios: las asignaturas

Estos ciclos tuvieron un proceso de gestación similar al de los cortos. Durante las primeras reuniones el Grupo fue aclarando, entre otras cuestiones, que nuestra *preocupación temática* era la formación que se estaba ofreciendo en las asignaturas específicas de la titulación. Más adelante, se fue diseccionando aquella en temas más concretos: el primero fue la “Revisión del Plan de Estudios”, al que siguieron las ocho asignaturas troncales y obligatorias específicas del ámbito de la EF.

En poco tiempo se fue desbrozando el camino para tratar adecuadamente cada uno de estos temas. Comenzamos a aplicar el procedimiento de los ciclos cortos (entre una reunión y la siguiente) con el primero de los temas. Así, la “Revisión del Plan de Estudios” protagonizó el primero de los ciclos medios, compuesto por el *plan* previo para ordenar los debates sobre nuestro plan de estudios; la *acción*, es decir, las cuatro reuniones ocupadas por los debates sobre este tema; la *observación*, que consistió en registrar en audio las reuniones y transcribirlas en actas. Y la *reflexión*, en la que se revisó lo analizado, planificado y debatido.

A éste le siguió el segundo ciclo medio sobre la asignatura: “Desarrollo de los aspectos cualitativos del movimiento”, y, sucesivamente, el resto de asignaturas objeto de estudio.

3.1.3.- El Ciclo Largo: la investigación

Se trata del mayor de los tres ciclos que contiene, por tanto, a los otros dos. Su fase de *plan* consta de las treinta y una reuniones celebradas durante el curso 2003-2004, en las que se analizó la formación inicial específica y se elaboraron las propuestas de acción para cada asignatura. La fase de *acción*, consistió en poner en práctica las propuestas del Grupo durante el desarrollo de cada asignatura en el curso 2004-2005. En la de *observación* el investigador principal aplicó las técnicas cualitativas de recogida de datos y comenzó el análisis de los mismos. Y en la de *reflexión* el Grupo se reunió para revisar todo el proceso con el informe sobre la fase de acción leído, para usarlo como referencia común en el debate.

3.2.- Recogida, tratamiento y validación de los datos

Al final del estudio se puede afirmar que la recogida de datos ha incluido las tres formas tradicionales de recoger información: “*observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, preguntarles sobre lo que ocurrió, o analizar los materiales o huellas que dejaron*” (Latorre A. 2003: 52).

Las técnicas cualitativas de **recogida de datos** empleadas son:

- Grabaciones en audio. Utilizada en las reuniones del Grupo para las fases del *Plan* y de *Reflexión*, así como en las entrevistas. La razón de esta elección es que se consideró como el instrumento que mejor conjuga dos aspectos de nuestro interés: la capacidad de registrar fiel e íntegramente todo lo que se decía en las reuniones; y la posibilidad de no interferir en el natural desarrollo de los debates y conversaciones.
- Análisis de documentos. Utilizada durante la fase de la *acción*. Consistió, fundamentalmente, en realizar análisis comparativos entre los programas del 2003-2004 y los del 2004-2005 de las asignaturas objeto de estudio, con las intenciones de detectar sus diferencias y de contrastar el grado de aplicación de las propuestas del Grupo.
- Observación. Durante la fase de la *acción* el investigador principal observó algunas clases del profesorado participante, y lo registró a través de notas de campo, diario del investigador, informes analíticos, fotografías...
- Entrevistas. También durante la fase de *acción* se realizaron entrevistas en profundidad al profesorado participante, y dos más en grupo: a dos profesores y a una maestra novel; y a seis estudiantes de los tres cursos de la titulación. En las primeras se recogió la visión de cada profesor sobre su implementación de las propuestas de cambio. Con la entrevista a los estudiantes se constató el punto de vista del alumnado que vivió “desde el otro lado” los cambios en las asignaturas.

El tratamiento de los datos recogidos durante todo el proceso en general, tuvo las fases de registro de la información, transcripción a formato textual, análisis cualitativo de los textos y elaboración de los informes. No obstante, también hubo algunas particularidades que tuvieron que ver, por ejemplo, con el volumen de datos generado en la fase del *plan*. Esta cantidad de información me hizo recurrir a la aplicación informática para el análisis cualitativo de datos “ATLAS.ti”. La utilización de este programa llevó consigo procesos de reducción de datos, diferenciación de citas (unidades temáticas), categorizaciones, mapas... Con toda la información resultante jerarquizada y dispuesta comenzó la elaboración del correspondiente borrador de informe a través de la interpretación, proceso en el que se teorizó a partir de los datos obtenidos, con la ayuda de algunas referencias externas procedentes de la literatura científica. Dicho borrador se entregó a los miembros del Grupo, para que estos lo leyeran y remitieran sus respectivas sugerencias y correcciones (informes analíticos).

Los datos acumulados en las fases de *Acción* y de *Reflexión* se analizaron con procedimientos más artesanales. Y aunque eran menos voluminosos, también se redujeron hasta tenerlos dispuestos para ser utilizados en la elaboración de los correspondientes borradores de informe, todo ello a través de procesos analíticos similares al anteriormente descrito.

Para asegurar **la validación** en este estudio se acudió a los criterios propuestos por Guba, E.G. (1983), desarrollando estrategias recomendadas por él y por autores como Colás, M.P. (1994) y Latorre, A. (2003):

Para la Credibilidad	El trabajo de campo fue prolongado; se triangulan los registros con diferentes expertos; se cuenta con el juicio crítico de compañeros...
Para la Transferibilidad	La recogida de datos fue abundante, se realizan descripciones exhaustivas...
Para la Dependencia	En los informes siempre se aclaran los cambios de rol: investigador principal / participante; se identifican y se triangulan de técnicas de recogida de datos...
Para la Confirmabilidad	Las descripciones son de baja inferencia; se provocaron comprobaciones constantes de los participantes...

3.3.- La ética en esta investigación

Aunque en muchos aspectos la ortodoxia investigadora va ligada a los compromisos éticos con los que quien investiga enfrenta sus estudios, en este caso, me interesó profundizar más allá de la calidad de los datos aportados. Por ello también se analizó la honestidad y el buen proceder con los que se desarrolló este proceso de investigación.

Por una parte, se tomaron como referencias los códigos éticos consensuados desde el paradigma interpretativo por algunas asociaciones internacionales de investigadores cualitativos y de profesionales de la enseñanza⁷; y por otra, se acudió a los *principios de procedimiento para la investigación-acción* propuestos desde el paradigma crítico por Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988).

⁷ Las asociaciones referidas son las estadounidenses de Antropología (AAA), de Sociología (ASA) o la de Educación (AERA).

Contando con ambas referencias, se dio cuenta de cómo se salvaguardaron los derechos, intereses, intimidad y sensibilidad de los informantes; cómo el conocimiento contextualizado se **generó-desde** y se **devolvió-a** la práctica, por los prácticos y para su propio aprovechamiento y transformación; cómo se contó con la autorización de los protagonistas antes de dar cada paso que pudiera suponer mostrar al exterior intimidades de nuestra realidad; cómo todos los participantes pudieron negociar y decidir en las diversas fases de la investigación; y cómo, en definitiva, intenté hacer honor a la confianza que en mí habían depositado mis compañeras y compañeros.

4.- Informes de los resultados de la investigación

A continuación se expone el conocimiento contextualizado producto de este estudio, por tanto, en los próximos epígrafes se podrá comprobar en qué medida el Grupo ahora conoce más profundamente su propia realidad; qué tipo de transformaciones se han operado en la formación inicial a partir de esta investigación; y cómo ha mejorado el desarrollo profesional del profesorado participante.

No obstante, el lector debe saber que, por razones de espacio, los hallazgos y afirmaciones que conforman los resultados de esta investigación no se documentan con citas de los informantes. No obstante, en los informes de resultados contenidos en la tesis doctoral de referencia podrán encontrar el detalle de nuestras aseveraciones, así como las correspondientes citas que las ilustran.

4.1.- Informe sobre la fase del Plan

En las reuniones celebradas durante todo el curso 2003-2004, los y las participantes analizamos la situación de nuestro contexto formativo con la intención de comprenderlo en profundidad. Con la claridad que nos aportó dicha revisión fuimos conformando un plan de acción docente construido a partir de las propuestas concretas que emergían de aquel análisis, y que pretendían la mejora de la formación inicial ofrecida hasta ese momento.

Por tanto, este informe se centra fundamentalmente en la descripción de las diferentes perspectivas expresadas por los participantes durante sus aportaciones a los debates, mejor dicho, en la interpretación que el investigador hizo de todo este surgido.

4.1.1.- La formación inicial del profesorado como marco y como objeto de controversia

Entre otros aspectos relacionados con la titulación de maestro especialista como marco, en el Grupo interesaron especialmente los debates sobre la evaluación y sus componentes de *justicia*, *acreditativo* o de *transversalidad*. También reflexionamos acerca de la formación inicial como un “bien escaso” que hay que saber administrar a lo largo de los tres cursos, y cuyos *límites* hay que conocer. Algunos de estos límites son:

- La selección de los contenidos en función del tiempo de duración de los estudios
- Las posibilidades reales de influir en el alumnado en este tiempo de estudios
- La exigua relación entre formación inicial y acceso a la profesión
- Los recursos con los que se cuenta en nuestro contexto universitario particular

Reveladores y ricos fueron también los debates sobre los modelos con los que enfrentar la formación inicial del maestro especialista, modelos que subyacen en los discursos de los diferentes miembros del Grupo, tanto en sus aportaciones para el análisis de la situación como en sus propuestas de mejora. Por falta de espacio, aquí solo se pueden enunciar:

- “*Formación inicial profesionalizadora versus Formación inicial universitaria*”. En esta dicotomía se enfrentaban dos puntos de vista: el dominante en el Grupo, partidario de que todos los contenidos formativos de las asignaturas posean una relación directa con el saber que se le demanda a un maestro especialista en EF en Primaria; desde la propia ley marco, hasta las exigencias de la *escuela real*. Y el minoritario, que justificaba la presencia de densos contenidos científicos de las diversas materias y submaterias como base imprescindible para la formación general, científica y cultural de los futuros maestros.
- “*Formación inicial aplicacionista*⁸ **versus** *Formación inicial emancipadora*”. Aquí se recoge una nueva polarización a partir de que la opción dominante fuera la *Formación inicial*

⁸ Tanto Ángel Pérez Gómez (2002b), como Francesc Imbernon (1994) se refieren a este modelo de docencia en la formación del profesorado.

profesionalizadora: por un lado, los discursos favorables a que la formación debe preparar al alumnado “*en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar*” (Pérez Gómez A. 2002b: 400). También se asociaba a esta idea, y también en palabras de este autor “*la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica*” (*Ibid*, 400). Por otro lado, el contrapunto al discurso anterior consistía en formar para la profesión docente desarrollando una enseñanza indagadora, reflexiva y emancipadora que capacite al estudiante para su acceso autónomo al saber práctico⁹.

4.1.2.- *El primer vértice del Triángulo*¹⁰: *el formador*

Otro objeto de nuestro análisis fueron las prácticas y actitudes con las que desarrollaban su docencia los profesores del Grupo. En concreto, se recogieron e interpretaron los diferentes discursos pedagógicos que, asimismo, subyacían en las defensas o censuras sobre dichas prácticas expresadas por los participantes. Los usos más valorados en el Grupo son los que se asocian con una docencia reflexiva y constructivista, mientras que los más contestados se vinculan con una típica pedagogía autoritaria y centrada en el profesor. Las actitudes docentes que suscitaron más controversias, fueron las ligadas con la búsqueda del punto justo entre la democracia y el paternalismo que debe ofrecer el profesorado universitario para guiar el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Por otra parte, se recogió la diversidad de exigencias que, desde las opiniones representadas en el Grupo, se le formulaban al profesorado universitario. A continuación se mencionan las relacionadas con el tipo de enseñanza y el tipo de evaluación que el profesorado debe realizar, u otra, muy relevante, por la que se le exige que sus planteamientos sobre la EF escolar sean posibles (no utópicos), y que se nutran de la *escuela real* gracias al contacto regular con ésta.

Por último, se recogieron las críticas y justificaciones de otra práctica bastante frecuente entre el profesorado universitario que

⁹ Maurice Tardiff (2004: 51 y 52) cita a Philippe Perrenoud (1996) para oponerse a este modo de entender la formación inicial “*Los saberes del profesorado no se derivan sobre todo de la investigación ni de saberes codificados que pudieran facilitar soluciones totalmente prefabricadas para los problemas concretos de la acción cotidiana, problemas que se presentan con frecuencia, además, como casos únicos e inestables, haciendo imposible, por tanto, la aplicación de técnicas demasiado estructuradas*”.

¹⁰ Los títulos de este punto y los dos siguientes se inspiran en el concepto de “Triángulo pedagógico” (*aprendiz-saber-formador*) de Houssaye, que Philippe Meirieu (1992, 86) toma para advertir sobre la conveniencia de buscar una docencia equilibrada entre estos tres vértices.

denominamos como “*Hacer de una asignatura un plan de estudios*”¹¹, y que se interpretó como la manifestación de la docencia en una materia desubicada del contexto formativo en el que se desarrolla.

4.1.3.- *El segundo vértice del Triángulo: el aprendizaje*

Son fundamentalmente los propios estudiantes, las egresadas y los egresados del Grupo, quienes pusieron de relieve *las vivencias como núcleo del verdadero aprendizaje*. En este sentido, llamaban la atención sobre el valor de contar con la vivencia de experiencias del alumnado en las clases, como fuente de un aprendizaje inductivo muy potente que perdura a lo largo del tiempo. Sobre esta cuestión se recogieron las propuestas de modificación de aquellos aspectos referidos al planteamiento de las asignaturas, que las y los discentes del Grupo reivindicaban *en defensa de los intereses del alumnado*. Los aspectos referidos están relacionados con la reorganización de los contenidos, con la evaluación, con la incorporación de la reflexión del alumnado en las clases,...

Finalmente, se destacó la espontaneidad con la que alumnado y profesorado responsabilizan a los primeros de aprender, “*por su cuenta*”, todo lo relativo a las intenciones, normas y exigencias que el profesorado no hace explícitas, pero cuyo conocimiento le resulta imprescindible al estudiante si es que quiere tener éxito en las asignaturas impartidas por dicho profesorado. Es decir, la naturalidad con la que se entendía que la autoridad del docente y su derecho a la libertad de cátedra les exime, incluso, de hacer públicas sus intenciones educativas y las normas que van a presidir los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en sus asignaturas.

4.1.4.- *El tercer vértice del Triángulo: el saber*

Una de las justificaciones para que la EF (*el saber* en nuestro caso) formara parte del análisis en esta fase de la investigación es la capacidad de influjo que, según Stenhouse, L. (1988)¹², tenemos desde la universidad para poder moldear las formas de lo que se considerará socialmente el cuerpo de contenidos de la EF.

En el Grupo también se creyó conveniente que todos conociéramos nuestras ideas sobre la EF para tratar de buscar sinergias

¹¹ Este es un tema muy en boga en la literatura sobre la docencia universitaria actual a juzgar por su presencia en el Informe de Josep M^a Bricall (2000), en n^o 51 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2004), en el Libro blanco del Magisterio del Grupo Aneca (2004)...

¹² Lawrence Stenhouse (1988, 37) también argumenta que son las subculturas académicas “*las creadoras y cuidadoras de aquellas disciplinas de conocimiento que hallan expresión en la escuela como grupo de materias de estudio. Las disciplinas del conocimiento poseen una existencia social y están situadas dentro de grupos de estudiosos, que en nuestra sociedad trabajan habitualmente en las universidades y que amplían sus disciplinas mediante la investigación y las enseñan a los estudiantes*”.

en la forma de transmitir una visión consensuada de la EF escolar a nuestro alumnado. En este sentido, llegamos a acuerdos, aparentemente paradójicos, sobre determinar qué contenidos (y estrategias para enseñar contenidos) deberían ser transversales en todas las asignaturas específicas, y qué contenidos deberían dejar de solaparse en más de una asignatura.

Asimismo, en este punto se analizaron los discursos que tendían a diferenciar las asignaturas específicas de la titulación entre las “*de contenidos*” y “*las didácticas*” y, sobre todo, el hecho de asociar las primeras con un “*dispositivo pedagógico*” *aplicacionista-tecnológico*, y las segundas con otro *emancipador-reflexivo*. A este respecto, entiendo - frente a la opinión de algunos miembros del Grupo- que la anterior adscripción no se debe a que la naturaleza de los contenidos de dichas asignaturas así lo determinen, sino a que sus profesores las plantean según su propia visión de la docencia.

En torno al epígrafe “*La pedagogía como tema transversal*”, se recogieron los acuerdos a los que llegamos sobre el desarrollo de estrategias docentes comunes para todos los profesores implicados, con el fin de mejorar la cohesión, la eficacia y la visión sistémica de la formación inicial que queríamos ofrecer al alumnado. Probablemente, la consecución de estos acuerdos fue más fácil a partir de que el debate nos hizo percibir nuestra pluralidad de visiones sobre la docencia.

Finalmente, en el punto “*El programa útil y utilizado*” se condensó uno de estos acuerdos, en el que se pretendió reflejar la disposición del Grupo para cambiar, en nuestro entorno, la manera en que se suelen entender, elaborar y utilizar los programas de las asignaturas en la universidad. Concretamente, nos comprometimos a elaborar los programas como planes que supusieran la anticipación flexible y reflexionada de nuestras intenciones docentes en cada elemento curricular. Así considerados, serían documentos orientadores y de uso habitual tanto para el profesorado como para el alumnado.

4.2.- Informe sobre la acción observada

Durante el curso 2004-2005, el investigador principal aplicó las técnicas cualitativas de recogida de datos ya descritas, para obtener información sobre los cambios aparecidos en la docencia del profesorado implicado en el estudio. Asimismo, se vincularon estas modificaciones con las propuestas de acción surgidas de los debates a lo largo del curso anterior, en la fase del *plan*. Y con estos resultados en la mano se elaboró este segundo informe en el que, además, se interpretaron, por un lado, las claves, los significados y las justificaciones empleadas por los profesores

protagonistas para aceptar las sugerencias, ejecutar los cambios o mantener sus criterios docentes anteriores; por otro, los puntos de vista que nuestros estudiantes expresaron a partir de sus vivencias en este contexto educativo cambiante; y finalmente, las dificultades para el cambio que se desprendían de todas estas actuaciones desarrolladas durante la fase de la *acción*.

Los cambios observados en nuestro contexto durante esta fase, se organizaron y dispusieron en torno a los siguientes tres puntos:

4.2.1.- *Modificaciones en los programas de las asignaturas*

A la hora de resumir las modificaciones encontradas en los programas, hay que recordar la relevancia que éstos tomaron en la fase del *plan* como documentos que debían cambiar, en el sentido de pasar a ser *útiles y utilizados*. En este marco y durante esa fase, se realizaron propuestas genéricas de mejora de los programas, así como propuestas específicas dirigidas a cada asignatura. Pues bien, realizado el análisis comparativo entre los programas de estas materias para los cursos 2003-2004 y 2004-2005, y entrevistado su profesorado responsable, se observaron cambios en el enunciado de los elementos curriculares de todas las asignaturas objeto de estudio. Los programas mostraron pocos cambios relacionados con las propuestas genéricas antes aludidas, no obstante, se encontró que los profesores llevamos a cabo una revisión minuciosa de los mismos, reflejo del nuevo impulso que el Grupo pretendía dar a estos documentos como expresión de las intenciones docentes. En este sentido, aparecieron los epígrafes dedicados a justificar las asignaturas en la mayoría de los programas, se detectó un incremento del cuidado con el que se expresaban sus objetivos y sus contenidos, y otros cambios relativos a la diversificación de la evaluación...

Sin embargo, el conjunto de cambios más numeroso y de mayor calado son los que cada profesor realizó atendiendo a las propuestas dirigidas a sus asignaturas en particular. En este sentido, tenemos documentada una larga y compleja relación de modificaciones encontradas en los diferentes elementos curriculares de los programas para el curso 2004-2005, que, asimismo, se vinculan con las correspondientes propuestas elaboradas por el Grupo en la fase del *plan*, relación que en este artículo no se puede exponer por razones obvias.

4.2.2.- *Modificaciones en el desarrollo de las asignaturas*

Durante la fase de *acción* también se observaron cambios en la intervención docente del profesorado a partir de las propuestas que el Grupo les hizo. Aunque también se aplicaron otras técnicas de recogida

de datos para observar estos cambios, la entrevista en profundidad fue la que más información aportó. Tanto entrevistas individuales a cada profesor, como la de grupo, a los seis alumnos y alumnas de los tres cursos de la especialidad. Por tanto, aquí documentamos cambios comentados por los propios profesores y confirmados por las observaciones del investigador principal y, sobre todo, por el alumnado. Dichas modificaciones se agruparon, principalmente, en torno al tratamiento de los siguientes elementos curriculares de las asignaturas objeto de estudio:

CONTENIDOS	Supresión de algunos solapamientos entre parejas de asignaturas. Contextualización en la EF escolar de algunos contenidos que se planteaban descontextualizados de ésta. Aparición progresiva de la <i>escuela real</i> entre los contenidos de algunas asignaturas...
METODOLOGÍA	Las técnicas expositivas pierden terreno frente a las de indagación. Se incrementa la utilización de los trabajos en grupo. Se incrementan los momentos dedicados a la reflexión del alumnado....
EVALUACIÓN	Aparecen nuevos instrumentos que la hacen más diversa en algunas asignaturas en las que se calificaba fundamentalmente en base a un examen final.

4.2.3.- Modificaciones asociadas a acciones docentes conjuntas

En este punto se ponen de relieve un conjunto de cambios que se dieron fuera del entorno de las asignaturas, pero dentro del contexto de la formación inicial de los especialistas. Es cierto que hubo acciones conjuntas en las que se incorporaron nuevos protagonistas, pero ninguna de ellas habría visto la luz sin los trabajos y las propuestas emanadas del Grupo. Son las siguientes:

- El acto de bienvenida al Centro y a los estudios, que desde el año 2004 realizamos gran parte del profesorado de la Titulación junto con el alumnado de primero, durante la primera semana del curso.
- Las reuniones de área que, más o menos quincenalmente, venimos celebrando desde febrero de 2005, y que suponen la continuación natural de esta investigación. A partir de ahí, el

alumnado y el profesorado perteneciente a los sucesivos grupos de colaboradores se han ido renovando casi en cada curso.

- El Proyecto ECTS sujeto a la “*I Convocatoria de la UEx para la adaptación de asignaturas a las directrices del EEES*”. Durante el curso 2004-2005 algunos miembros del Grupo nos embarcamos en el proyecto. A pesar de que no respondía a ninguna propuesta concreta, éste no habría existido sin que sus autores nos hubiéramos apoyado en la infraestructura creada por nuestro trabajo colaborativo previo.
- El Seminario permanente de EF escolar (MELCO). En septiembre de 2004 iniciamos los trabajos del Seminario como plasmación de una propuesta concreta. En MELCO se trasladó nuestro objeto de estudio a la docencia en la escuela de los maestros y maestras especialistas del Grupo.
- La última iniciativa de este tipo surgida fue la creación de la Asociación MELCO. Es la acción conjunta que más tardó en ver la luz: su acta fundacional es de febrero de 2006. Entre sus objetivos está el de “*estudiar, analizar e investigar acerca de la educación física y del deporte escolar, así como de la formación inicial y permanente de su profesorado*”. Desde su creación, esta asociación viene organizando diversas jornadas y seminarios en torno a la EF escolar.

Conviene reseñar que no todas las propuestas del Grupo se vieron plasmadas en cambios, por ejemplo, un criterio aplicado por varios profesores fue el dejar para más adelante aquellos cambios que fueran más *drásticos*, o que supusieran una desestabilización de la asignatura respecto a su conformación hasta ese momento. Esta postura corrobora la idea defendida por Sparkes, A. C. (1992)¹³ de que el verdadero cambio -según él de 3º nivel- exige una profunda evolución en las creencias pedagógicas y personales del profesorado, y esto requiere, a su vez, de tiempo.

4.2.4.- *Dificultades para el cambio*

En el análisis de nuestra realidad se detectaron numerosos obstáculos con los que tropezaba el profesorado durante el proceso de

¹³ Así explica Andrew C. Sparkes (1992, 129) sus niveles del cambio: “Un cambio superficial (relativamente fácil) Nivel 1: El uso de nuevos materiales y actividades refundidos [...] Nivel 2: El uso de nuevas técnicas, métodos, estilos y estrategias [...] Nivel 3: Cambios de creencias, de valores, de perspectivas y de comprensión con respecto a las asunciones y temas de filosofía e imagen de sí mismo. Un cambio real (muy difícil)”.

planificación y puesta en práctica de las propuestas. Estas dificultades provenían de tres ámbitos:

- **El del profesorado.** Se recogen resistencias al cambio de algunos profesores, y se interpretan como lógicas en un contexto universitario *individualista*. Considero que las resistencias, que se documentan con numerosas citas textuales, son mecanismos reflejos del profesorado encaminados a mantener el *statu quo* en su docencia. Esto podría demostrar el peso de este aspecto de la cultura universitaria dominante, incluso, para unos docentes que colaboran voluntariamente en una experiencia así.
- **El institucional.** Una de las más significativas resultó ser la precariedad de los contratos (dos de asociado a tiempo parcial y uno de ayudante) de la mayoría de los profesores participantes, y las limitaciones para la integración plena en la vida universitaria que estos comportan. Esta situación provoca una falta de disponibilidad que es crucial para afrontar el esfuerzo adicional a la docencia habitual, implícito en un proceso de trabajo colaborativo como el pretendido. A esta falta de disponibilidad real se le podría añadir el escaso reconocimiento institucional hasta ahora otorgado a la innovación docente en la universidad.
- **Dificultades relacionadas con el alumnado y sus características.** El fenómeno de la *masificación* de la universidad en España, la evolución de la política universitaria de captación y selección del alumnado, y el papel que en todo este entramado juegan las carreras a las que Fernández Enguita, M. (1999) llama *de aluvión*, como la de Magisterio, desemboca en que se mantenga una elevada matrícula, así como en que la nota de corte de nuestros estudiantes esté entre las más bajas de la universidad, y, consecuentemente, en la falta de motivación del alumnado por estos estudios. A esta situación se le unen las sólidas ideas previas de los estudiantes universitarios sobre el estilo de aprendizaje, según Zabalza, M.A. (2002) *por acumulación*. Todo ello supuso, en nuestro caso, una dificultad añadida a nuestras pretensiones de cambio que contemplaban un estudiante participativo y co-responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje, características estas que no abundaban entre nuestro alumnado.

4.3.- Informe sobre la fase de reflexión

Ésta es la fase que cerró el *Ciclo Largo* de la investigación, y en la que el grupo de investigadores revisó los sedimentos que dejó la acción observada. Los participantes ya expresaron sus valoraciones, tanto individuales: en las entrevistas, en las correcciones sobre los borradores de los informes; como en las colectivas: durante las fases de reflexión de los *Ciclos Medios* y de los *Cortos*. Sin embargo, aquí se analizó la reflexión colectiva desarrollada en las dos últimas reuniones celebradas durante los primeros meses del curso 2005-2006, una vez finalizada la fase de la *acción*, y a la vista de los informes elaborados hasta ese momento.

Como coordinador propuse que hiciéramos balance de la experiencia, que expresásemos nuestra perspectiva sobre las acción transformadora realizada, y por último, que mirásemos al futuro para valorar las posibilidades y las precauciones con las que deberíamos enfrentarlo. Así lo hicimos, y a continuación se sintetiza este proceso.

Parafraseando a García Monge, A. (2004) con su “Juego Bueno”¹⁴, nosotros reflexionamos sobre el *cambio bueno*, es decir, contrastamos nuestros puntos de vista acerca de los que identificamos como cambios conseguidos, resultantes de nuestra investigación, por tanto, cambios deseados y en ese sentido *buenos*.

Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988), aseguran que los cambios que se pueden conseguir mediante la investigación acción giran en torno a tres aspectos: *el lenguaje y los discursos, las actividades y las prácticas, y las relaciones y la organización* de los protagonistas del contexto educativo.

Pues bien, el Grupo identificó una serie de *cambios buenos* pertenecientes a estas tres dimensiones de nuestro contexto, a los que reconocimos unos significados compartidos, y a los que consideramos válidos en relación con nuestros propósitos:

- El lenguaje y los discursos. Reconocimos cambios en la forma de verbalizar nuestros problemas, y, puesto que detrás del lenguaje hay significados, cambios en la manera de entender nuestra docencia. Ahora nos preocupa y hablamos de la *utilidad y la utilización de los programas, del solapamiento de ciertos*

¹⁴ Alfonso García Monge (2004, 292), acuña el término de Juego Bueno para referirse al que *se adapta a las características de un grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente, en el que se da un equilibrio en las relaciones, todos tienen oportunidad de participar y progresar [...] y en el que los jugadores participan en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará.*

contenidos, de la diversificación de la evaluación, de la presencia de la escuela real en nuestra formación inicial, del incremento de la participación del alumnado... También observamos un acercamiento de nuestros discursos, proceso en el que jugó un papel determinante la participación del alumnado y egresados entre el grupo de colaboradores.

- El profesorado participante reconoció haber cambiado algunas actividades docentes que antes no realizaba, por ejemplo, relacionadas con la elaboración de los programas, nuevas prácticas de recogida de datos -que podrían asociarse con una docencia reflexiva-... Pero entre todas ellas, destacamos **el nuevo hábito de la escucha** al compañero y al alumnado, éste es un cambio valorado por todos.
- Asimismo, conseguimos transformar nuestras relaciones y organización en un plano semi-formal, por ejemplo, en cuanto a la institucionalización de las reuniones de área, la puesta en marcha del Seminario y de la Asociación,¹⁵... Agrupamientos que conforman una nueva red organizativa cuyo motor ha sido la transformación de nuestras relaciones: desde unas vidas profesionales que transcurrían prácticamente en paralelo, hasta las actuales que incluyen coordinación, confidencialidad y apoyo.

Finalmente, “El futuro”, es decir, la reflexión de los investigadores acerca de cómo consolidar una docencia reflexiva y en equipo en nuestro contexto, claves a las que por motivos de espacio sólo se alude en el siguiente punto sobre las conclusiones.

5.- Conclusiones, limitaciones y espacios abiertos para nuevas investigaciones

Los participantes en esta investigación hemos adquirido una comprensión profunda acerca de la realidad educativa de la que somos protagonistas. Las actuaciones realizadas durante las diferentes fases de la investigación, han aportado a la particular percepción de las cosas que cada participante poseía nuevos ángulos desde donde mirar nuestra realidad, posiciones desde las que nunca se nos había ocurrido observarla. Este intercambio y esta escucha son los factores responsables de que se pueda hacer tal afirmación.

¹⁵ Se trata de “las acciones docentes conjuntas”, ya mencionadas como cambios buenos logrados por esta investigación.

La realización de esta investigación acción colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado universitario participante. Nunca habían cuestionado nuestra docencia observadores externos. Sin embargo, en esta investigación hemos sometido nuestra particular forma de entender y practicar la docencia al juicio de un grupo compuesto por diferentes ópticas informadas y protagonistas. Todo ello, además de haber hecho posible la producción de un conocimiento idiográfico válido y creíble, ha supuesto una irreemplazable actualización del saber práctico (contextualizado y emancipatorio) sobre nuestra profesión de docentes universitarios.

La investigación acción colaborativa desarrollada por docentes y estudiantes universitarios puede transformar la realidad educativa de la que son protagonistas. No obstante, esta investigación sólo puede demostrar que dicha transformación ha provocado cambios deseados que afectan a las siguientes dimensiones de nuestra realidad:

- Hemos instaurado un método colegiado para la revisión y actualización de la formación inicial ofrecida hasta ahora.
- Hemos modificado los programas y desarrollo de las asignaturas.
- Hemos establecido vínculos entre las diferentes asignaturas y su profesorado.
- Hemos puesto en marcha acciones formativas conjuntas cuya responsabilidad recae en el grupo de profesores.

La adopción de hábitos de trabajo en equipo ha requerido de una sistematización en las dinámicas colaborativas para contrarrestar las inercias docentes individualistas manifestadas por los participantes. Con esta conclusión se pone en valor la constancia y la seriedad en el cumplimiento de las rutinas sobre las que se apoyó el trabajo de equipo: informar adecuadamente sobre las citas, registrar las reuniones y remitir las actas a tiempo, estructurar los debates,... Tales usos han hecho posible la disponibilidad y el compromiso de todas y todos los participantes.

- La continuidad de un grupo investigación acción colaborativa exige de un liderato que aglutine, cohesione y actúe como motor cuando la dinámica del grupo lo necesite.

El profesorado que ha colaborado en este estudio, manifiesta una posición ética más sólida durante las situaciones en las que

intenta transmitir a su alumnado los valores de la reflexión y del trabajo en equipo para el maestro que pretende formar. La participación en esta investigación ha transformado nuestra docencia *individualista* en *colegiada*. Con ello ha convertido nuestra anterior disonancia ética en una consonancia y una fortaleza a la hora de transmitir a nuestros estudiantes los valores del trabajo en equipo no sólo de palabra sino, sobre todo, con el ejemplo.

El alcance de esta investigación ha estado condicionado por factores de índole institucional-laboral y de ideología pedagógica de los docentes implicados.

- La precariedad de los contratos del profesorado en general, y la abundancia de los contratos parciales en particular, han supuesto un elemento limitador de los resultados de la investigación.
- La convivencia de ideas pedagógicas divergentes en el grupo colaborativo se ha presentado como un condicionante del ritmo y la profundidad de los cambios que logrados, pero no ha supuesto un determinante para impedir que esta iniciativa haya sido interesante y productiva.

Una de las limitaciones de este estudio podría situarse en que a través de él no se conoce si ha habido efectos positivos en los aprendizajes del alumnado como consecuencia de las transformaciones logradas. Precisamente, ésta podría considerarse como una de las puertas abiertas a nuevas investigaciones. Por tanto, podría desarrollarse una etnografía que pretendiera comprender en profundidad cómo son los aprendizajes de nuestro alumnado. Asimismo, cabría realizar algún estudio de casos comparativo entre el aprendizaje de los estudiantes de ésta y otras facultades. Incluso, la medición y comparación de dichos aprendizajes con los de los estudiantes de otras universidades en un estudio positivista menos profundo pero de universo más amplio.

La investigación acción educativa debe poseer una orientación *expansiva* para poder alcanzar sus fines de cambio social, **(Kemmis, S. y MacTaggart, R., 1988)**. En este sentido, se debería abrir el Grupo al profesorado de otras áreas con docencia en esta titulación.

Pues bien, este nuevo espacio abierto para la investigación, en su día generado por nuestro estudio, hoy se puede decir que se está cubriendo. Efectivamente, la onda expansiva de esta experiencia ha provocado la consolidación desde principios del curso 2007-2008 del Seminario de docencia colaborativa universitaria (SeDoCo), formado por profesorado de la Universidad de Extremadura con docencia en las

facultades de Formación del Profesorado, Educación y Ciencias del Deporte, y en las escuelas universitarias de Enfermería y Politécnica.

6.- Bibliografía

ANECA/G. MAGISTERIO (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1, Madrid.

BENEDITO, V. (1988). *Prólogo*. En W. CARR y S. KEMMIS, *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las universidades españolas (CRUE). Madrid.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

COLÁS, M. P.; BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Ediciones Alfar S.A. Sevilla.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). "La transformación de la Universidad española". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 31-37, Zaragoza.

GARCÍAMONGE, A. (2004). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física Escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de primaria*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valladolid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002) [reimpresión]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GUBA, E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. GIMENO, y A. PÉREZ, (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal/Universitaria.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barna.: Grao.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barna: Alertes

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

LOZANO, J.J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valladolid.

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona: Octaedro

PALOMERO, J. E. (1999). *Informe sobre el IX Congreso de Formación del Profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35, 179-186.

PALOMERO, J. E. (2003). *Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 21-41

PÉREZ GÓMEZ, A. (2002a). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación*. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Comps.), *Comprender y transformar la enseñanza*. (115-136). Madrid: Morata

- (2002b). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Comps.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (398-429) Madrid: Morata

PERRENOUD. P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barna.: Grao.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós.

SPARKES, A.C. (1992). *Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema*. En O. CONTRERAS, y L. J. SÁNCHEZ, *Actas del VIII Congreso Nacional de EF de EE UU de Formación del Profesorado de EGB*. (117 -154). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

- (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

TINNING, R. (1993). *Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado*. II encuentro Unisport sobre sociología deportiva: "Investigación alternativa en EF", Málaga, (en papel)

ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea