

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL,
PLÁSTICA Y MUSICAL

TESIS DOCTORAL

**MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN
EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN
COLABORATIVA**

AUTOR:
JUAN JOSÉ LOZANO PINO

DIRECTOR:
MARCELINO JUAN VACA ESCRIBANO

PALENCIA, 2007

***Edita: Universidad de Extremadura
Servicio de Publicaciones***

Caldereros 2. Planta 3^a
Cáceres 10071
Correo e.: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

*A mis sobrinos y sobrinas,
por si la constancia que hay en este trabajo
fuera un valor que les pudiera servir de ejemplo*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente tu guía en todo este tiempo; no sé lo que habrás puesto en esta obra, pero lo que a mí me has transmitido es cariño, dedicación, sabiduría... gracias Marcelino.

Mi más efusivo agradecimiento y reconocimiento al Grupo: Ángel, Antonio, Fernando, Juanfran, Kiko, Manolo, Manu, Marta, Olga, Paco, Pedro y Rafa... este es vuestro trabajo, y aquí queda recogido para quién quiera aprender de él.

Gracias también a todas las personas que me han ayudado en la elaboración de esta tesis: a Beatriz por sus correcciones y su apoyo. A Andrés, Edu, JuanRa, Lola, Patricia y Santi, porque ofrecieron su tiempo desinteresadamente.

Gracias a quienes no nombro aquí, pero ellos y ellas saben que les estoy igualmente agradecido.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Capítulo I. Introducción general.....	11
1. Antecedentes e interés de la investigación.....	12
2. Presentación de la investigación	21
2.1. Sobre su gestación	21
2.2. Sobre el objeto de estudio.....	27
2.3. Sobre el proceso seguido	31
3. Objetivos de la investigación	33
4. Partes de documento	34

PARTE 1ª. MARCO TEÓRICO

Capítulo II. Marco conceptual.....	41
1. Introducción.....	42
2. La ubicación del estudio entre los paradigmas de la investigación educativa.....	43
2.1. La adopción del concepto de paradigma	43
2.2. El problema de la ubicación del estudio entre los paradigmas cualitativos.....	44
3. La conceptualización del objeto de estudio.....	53
3.1. La adopción del concepto de perspectiva	55
3.2. Perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza.....	56
3.2.1. La perspectiva técnica.....	57

3.2.2.	La perspectiva práctica	61
3.2.3.	La perspectiva estratégica.....	67
4.	La formación del profesorado	70
4.1.	Perspectivas en la formación del profesorado	70
4.1.1.	Perspectiva académica	71
4.1.2.	Perspectiva técnica.....	73
4.1.3.	Perspectiva práctica	76
4.1.4.	Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	80
5.	La formación del profesorado de Educación Física.....	83
5.1.	Breve análisis de la formación inicial de los maestros especialistas en educación en España.....	87

Capítulo III. Metodología 92

1.	Introducción	94
2.	Estrategia metodológica	96
3.	Reconstrucción de nuestra investigación	98
3.1.	Sobre la formación del grupo	98
3.1.1.	Razones para invitar a cada miembro del grupo.....	100
3.2.	Sobre las dinámicas del grupo	102
3.3.	Los ciclos en nuestra investigación acción.....	104
3.3.1.	Los ciclos cortos: las reuniones	106
3.3.2.	Los ciclos medios: las asignaturas	123
3.3.3.	El ciclo largo: la investigación en su conjunto	128
4.	La recogida de los datos.....	133

4.1.	Grabaciones en audio.....	135
4.2.	Análisis de documentos	136
4.3.	Observación	139
4.4.	Entrevistas	141
5.	El tratamiento de los datos	145
5.1.	El tratamiento de los datos en la fase del <i>plan</i>	146
5.2.	El tratamiento de los datos en la fase de la <i>acción</i>	149
5.3.	El tratamiento de los datos en la fase de <i>reflexión</i>	151
5.4.	El observador externo	152
6.	Criterios y estrategias de validación de los datos	154
6.1.	Credibilidad	157
6.2.	Transferibilidad	162
6.3.	Dependencia	163
6.4.	Confirmabilidad.....	165
6.5.	La validez desde el punto de vista crítico.....	167
7.	La ética en nuestra investigación	168
7.1.	Algunas premisas.....	168
7.2.	Códigos éticos propuestos desde el paradigma interpretativo.....	169
7.3.	Principios de procedimiento desde el paradigma crítico	173

**PARTE 2ª. RESULTADOS DEL TRABAJO
COLABORATIVO PARA TRANSFORMAR NUESTRA
FORMACIÓN INICIAL**

Capítulo IV. Informe sobre la fase del plan..... 179

1.	Introducción	181
----	--------------------	-----

2.	Contenidos del informe	184
2.1.	Sobre el análisis de nuestra formación inicial y las perspectivas de cambio	184
2.1.1.	Formación inicial profesionalizadora <i>versus</i> formación inicial universitaria	185
2.1.2.	Formación inicial aplicacionista <i>versus</i> formación inicial emancipadora	190
2.1.3.	La evaluación en la formación inicial.....	205
2.1.4.	Formación inicial y oposición	235
2.1.5.	Límites de la formación inicial	242
2.2.	Sobre el profesorado de la especialidad de educación física.....	260
2.2.1.	Actitudes docentes observadas	261
2.2.2.	Exigencias al profesorado de la titulación	268
2.2.3.	Hacer de una asignatura un plan de estudios	274
2.3.	Sobre el alumnado de la especialidad de educación física	277
2.3.1.	Vivencias: núcleos de verdadero aprendizaje.....	278
2.3.2.	En defensa del interés del alumnado	282
2.3.3.	Conocer al profesorado para tener éxito	288
2.4.	Sobre la materia y su enseñanza en la titulación	291
2.4.1.	Contenidos transversales <i>versus</i> solapamiento de contenidos	292
2.4.2.	Asignaturas “de contenido” <i>versus</i> asignaturas “didácticas”	300
2.4.3.	La pedagogía como tema transversal.....	304
2.4.4.	Programa útil y utilizado	310

Capítulo V. Informe sobre la acción observada 316

1.	Introducción	317
2.	Contenidos del informe	320
2.1.	Apreciaciones personales sobre el estudio	320
2.2.	Cambios producidos en la docencia	324
2.2.1.	Modificaciones en los programa.....	325
2.2.2.	Modificaciones en el desarrollo de las asignaturas.....	350
2.2.3.	Modificaciones en las acciones docentes conjuntas	387
2.3.	Reflexiones sobre las modificaciones realizadas.....	394
2.3.1.	Métodos para aplicar las propuestas	398
2.4.	Dificultades para el cambio	403
2.4.1.	Dificultades procedentes del ámbito del profesorado.....	403
2.4.2.	Dificultades provocadas por posturas institucionales.....	408
2.4.3.	Dificultades provenientes de la actitud de los alumnos.....	413

Capítulo VI. Informe sobre la fase de reflexión 416

1.	Introducción	417
2.	Contenidos del informe	421
2.1.	Evaluación de la investigación	421
2.2.	El cambio <i>bueno</i> : aspectos concretos de la valoración global positiva de la investigación	424
2.2.1.	Cambios en nuestro lenguaje y discurso.....	426
2.2.2.	Cambios en nuestras actividades y prácticas	435
2.2.3.	Cambios en nuestras relaciones y organización	439
2.3.	Singularidades en el grupo de profesores	443

2.3.1.	Antonio	443
2.3.2.	Manolo	447
2.3.3.	Paco.....	450
2.3.4.	Rafa.....	453
2.4.	El futuro	456
2.4.1.	Inestabilidad y precariedad en la plantilla de profesores	457
2.4.2.	Retos para la consolidación del modelo de docencia reflexiva y en equipo	459

CONCLUSIONES

Capítulo VII. Acuerdos finales y espacios abiertos para nuevas investigaciones 473

1.	Conclusiones del estudio.....	474
2.	Espacios abiertos para nuevas investigaciones	482

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo I. Introducción general

1.	Antecedentes e interés de la investigación.....	12
2.	Presentación de la investigación	21
2.1.	Sobre su gestación	21
2.2.	Sobre el objeto de estudio.....	27
2.3.	Sobre el proceso seguido	31
3.	Objetivos de la investigación	33
4.	Partes de documento	34

1. ANTECEDENTES E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las cuestiones que giran en torno a la manera en que los profesores universitarios desarrollan su docencia en el conjunto de las titulaciones que se ofrecen en la universidad, podrían no haber sido consideradas como problemáticas hasta hace algunas décadas. Al menos, no hasta el punto de que ello constituyera un campo de estudios significativo en las Ciencias de la Educación, es decir, hasta el punto de encontrar estos asuntos en la literatura científica de forma sistemática, que este tipo de problemas ocuparan la atención de un sector considerable de los estudiosos de la educación, o que existieran foros que aglutinaran a profesionales y conocimiento alrededor de esta materia. Sin embargo, según Cruz (2000), a partir del último tercio del pasado siglo este centro de interés ha ido adquiriendo un carácter emergente, de forma que desde entonces hasta nuestros días se han venido incrementando ininterrumpidamente la cantidad de letra impresa, de investigadores y de congresos o encuentros dedicados a este tema ¹.

El crecimiento del interés y de la producción de conocimiento científico sobre la labor docente del profesor universitario, ha puesto de manifiesto la falta de atención que este profesorado presta en general a dicha faceta de su trabajo. A ello se hace referencia en las conclusiones del “IX Congreso de Formación del Profesorado” celebrado en Cáceres, Palomero (1999). Creemos que la citada producción especializada todavía no ha tenido su reflejo en la evolución o adaptación de los estilos docentes a los nuevos tiempos en el ámbito universitario. Efectivamente, es constatable el abandono institucional sobre esta cuestión y sobre la vigilancia de la formación psicopedagógica de este colectivo: *la Universidad es el único nivel educativo en el que no se regula la formación pedagógica de sus profesorado* Palomero (2003: 29). Esta situación coadyuva a que tanto en la universidad española en general, como en los centros de formación del profesorado en particular, aún aparezcan con cierta frecuencia los comportamientos típicos de una docencia desde un “modelo de formación tradicional”. Barquín se refieren a estos comportamientos docentes en estos términos: *...sustentado*

¹ Cruz (2000) y Palomero (2003). Recuerdan algunos de los hechos, documentos y encuentros formativos más relevantes acerca de la docencia universitaria en España, desde que esta cuestión surge como preocupación.

en las clases magistrales y los apuntes, donde la innovación de contenidos y estilos docentes brilla por su ausencia (1998: 32).

También son observables otras actitudes docentes, igualmente extendidas todavía, propias del “modelo de racionalidad técnica” Pérez Gómez (1992, 404). Estas actitudes reflejan que sus sujetos actúan como técnicos en un sistema que concibe la Formación del Profesorado en forma de entrenamiento basado en las competencias. Desde una visión “francesa” del asunto, se coincide en señalar este enfoque como el que predomina entre el profesorado de la Educación Superior en el ámbito occidental. Perrenoud, hablando de la evolución de la formación en la faceta docente en el profesorado arguye:

Sin embargo, sólo con el paso del tiempo se ha prestado una verdadera formación a este oficio. Más aún, en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional... Este componente de la formación, desarrollado por los maestros de primaria desde la creación de las escuelas normales, está menos presente en el ámbito de la enseñanza secundaria y, en muchos países, es prácticamente inexistente en la enseñanza superior.

(2004: 10)

Tal es la presencia de estos usos profesionales señalados anteriormente que Palomero (2003, 26) los califica como *dominantes* en el contexto de la educación superior española, a tenor de lo que aparece recogido en la bibliografía sobre la docencia y la formación docente del profesorado universitario, una bibliografía no muy abundante según él. Ello se puede desprender de que hasta el año 1990 no comienzan a publicarse artículos sobre el tema en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado².

² Alguna de las publicaciones que se hacen eco del tema que nos ocupa con cierta regularidad son la Revista de Educación cuyo nº 331 (2003) está dedicado de forma monográfica, y la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado que, lógicamente, viene prestando bastante atención a la formación y a la docencia del profesorado universitario. Concretamente, ha dedicado tres monográficos a esta cuestión: el nº 34 (1999), el nº 38 (2000) y el nº 47 (2003).

No obstante, y en paralelo a esta situación, también es cierto que se va abriendo paso un movimiento de actualización de las enseñanzas universitarias. Eso sí, se trata de esfuerzos de carácter voluntario que, de manera todavía exigua, se vienen desarrollando entre el profesorado universitario español en las últimas décadas. Este voluntarismo posee una doble dimensión: por un lado, la que recoge la participación en las propuestas de la institución universitaria en torno a la formación psicopedagógica del profesorado; y por otro, la que engloba a todas las iniciativas particulares alrededor de lo que se entiende como innovación docente.

Ciertamente, el fomento de las voluntades del profesorado universitario, a menudo, corre a cargo de los ICEs de la mayoría de las universidades, los cuales, durante estos años, han venido ofreciendo cursos, jornadas, encuentros, etc., para atender la creciente demanda en cuanto a la formación pedagógica y al reciclaje de las enseñanzas que ha ido surgiendo entre los docentes de universidad españoles. Pero también ocurre que no existe una normativización general en el ámbito estatal que obligue a la actualización de los profesores universitarios en estos campos, aunque sí haya alguna universidad (la de Las Palmas de Gran Canaria) que, de forma particular, dispuso hace ya unos años de un sistema de formación prescriptiva para sus docentes Aciego, Martín y García (2003).

En este marco general, se podría decir sin riesgo de errar que los centros de formación inicial del profesorado han sido uno de los pilares sobre los que se ha asentado el citado movimiento de renovación en la docencia desarrollada en la universidad. Desde estos centros el foco se ha puesto, lógicamente, en la docencia de su propio profesorado, y esto no ha ocurrido únicamente en los departamentos de ciencias de la educación, sino que también ha surgido un núcleo de estudios importante en los departamentos y áreas de las didácticas específicas. En este sentido, hay que destacar la celebración de numerosos congresos nacionales e internacionales sobre las diferentes parcelas docentes de la formación del profesorado, o la incipiente literatura e

investigación sobre los temas que incumben a cada área, los cuales han venido teniendo lugar a partir de la década de los ochenta en España³.

A este respecto, nos parece justo señalar que el colectivo de los licenciados en Educación Física, profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en las centros de formación del profesorado especialista del conjunto de las universidades españolas, tal vez estimulados por la sensibilización inducida a partir de las numerosas materias psicopedagógicas presentes en nuestra formación inicial (característica que diferencia esta formación inicial de la recibida por otros profesores universitarios), hemos venido mostrando desde hace bastante tiempo una preocupación por la dimensión docente quizás superior a la manifestada por otros colectivos de profesores universitarios. Prueba de ello son el arraigo adquirido por los congresos sobre la Educación Física en las escuelas de magisterio y facultades de educación⁴, así como el que en los libros de actas hasta ahora publicados se puede observar el interés por la cuestión docente de este colectivo.

Una vez que nos hemos centrado en la docencia universitaria, concretamente en el contexto de la formación del profesorado, continuamos fijando nuestra mirada en la situación actual de la cuestión de las competencias que este colectivo debería desarrollar para poder enfrentar los retos demandados por su labor docente. En este plano más corto, aparecen con nitidez dos nuevas imágenes: el modelo de formación inicial reflexiva, y el perfil del nuevo formador de formadores. En efecto, se puede percibir que el paradigma de la formación inicial reflexiva es el que concita más adhesiones en la literatura específica del momento, a partir de que se diera a conocer desde la órbita anglosajona con Schön, Zeichner, Stenhouse, Elliott, etc., de donde lo toman importantes autores en el ámbito de influencia francófona como Meirieu, Perrenoud, Tardif, etc., y desde donde también llega a España a través de alguno de los autores

³ Además de las dos revistas españolas reseñadas, hay que añadir que existe un importante número de publicaciones especializadas en lengua inglesa, a las que hay que sumar alguna otra del campo de la Educación Física (aunque no dedicadas especialmente a la formación del profesorado) más inestables como *Ágora*, o desaparecidas como *Perspectivas de la Actividad Física y del Deporte*.

⁴ Recuérdense los más de veinte congresos anuales nacionales e internacionales de la “profesión”, cuyo germen fueron, sin duda, las primeras jornadas celebradas a principios de los años ochenta en Jarandilla de la Vera (Universidad de Extremadura) y que han tenido su continuidad con los citados congresos desde entonces, casi ininterrumpidamente.

pioneros en este terreno como Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Zabalza o Santos Guerra, entre otros. Esta visión, muy asentada ya en los foros de opinión, pero no tanto en el día a día de los centros universitarios, se distancia del modelo de formación inicial racionalista, más condicionado por una lógica disciplinar y preocupado por la transmisión de la mayor cantidad de conocimiento científico posible, quizás imperante en el panorama universitario actual. Esto se puede deducir de las palabras de Perrenoud:

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

(2004: 17)

Además, señalaremos que las opiniones favorables a este enfoque ponen de relieve la importancia del trabajo en equipo, como una de las características que debe reunir la formación reflexiva del profesorado, si es que pretende ajustarse a las demandas del nuevo entorno político, social y cultural en el que se encuentra inmersa la universidad española (Santos Guerra, 1997)⁵.

Asimismo, y estableciendo un referente más amplio en cuanto al espacio y más cercano en cuanto al tiempo, el trabajo en equipos docentes aparece como uno de los principales retos para los profesores implícito en el diseño del nuevo “Espacio Europeo de Educación Superior”. Esta es la nueva coyuntura a la que se enfrenta actualmente tanto la institución universitaria en general, como el profesorado universitario en particular (ANECA, 2004). Por tanto, si adoptamos una perspectiva de futuro para situar la oportunidad de este estudio, nos encontramos con que las iniciativas tomadas desde los sectores políticos de la Unión Europea a partir de las declaraciones de la Sorbona en 1998 y de Bolonia en 1999, encaminadas a lograr la llamada Convergencia Europea en materia de Educación Superior, marcan un camino inexorable hacia una universidad europea en la que la docencia de su profesorado tiene, ya desde estos primeros

⁵ Santos Guerra (1997) señala que tanto él mismo como Escudero hablan del “llamado paradigma de la colegialidad” para referirse a la necesidad del trabajo en equipos docentes.

documentos aparecidos que lo explicitan, unas claras exigencias de trabajo en equipo. Solo así podrá darse la coordinación que se requiere para que puedan ser implementados los nuevos títulos de grado, sus nuevos planes de estudios y la nueva pedagogía con la que todas sus asignaturas van a tener que ser desarrolladas.

Por otra parte, en los diferentes documentos publicados para dar a conocer la LOGSE (MEC, 1989, 1991 y 1992) emerge explícitamente el modelo de maestro que persigue el legislador. Son destacables, en este sentido, las diferentes orientaciones y prescripciones que inciden sobre la misma idea de la *colegialidad* y de la *reflexión* como dos de las claves imprescindibles para que, a través de su formación inicial y permanente, el nuevo maestro y la nueva escuela pudiesen protagonizar la reforma educativa que se pretendía instaurar a través de esta ley⁶. Valga como ejemplo que en el Diseño Curricular Base, el MEC hace referencia a los seis ámbitos que se verán afectados con las medidas tomadas a partir de la Reforma, uno de los cuales es la Formación del Profesorado:

La formación del profesorado tanto inicial como permanente, tiene que responder a este perfil de profesor. Los alumnos y alumnas de Escuelas de Formación del Profesorado... Los Planes de formación permanente deberán reflejar también algunas repercusiones que se derivan de la adopción de un currículo abierto. La primera de ellas se refiere a la concepción de la formación permanente del profesorado como un proceso de reflexión sobre la práctica. Considerar al profesor responsable de la concreción del diseño curricular supone atribuirle la responsabilidad de tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando.

(...)

La segunda característica que de esta opción se deriva para la formación del profesorado es que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes. Los equipos de ciclo y los seminarios tienen que llevar a cabo la concreción del Diseño Curricular Base en un Proyecto Curricular de Centro que

⁶ Hernández Álvarez reclama una adaptación de la formación del profesorado al modelo de maestro reclamado por la LOGSE. En este sentido, pone el énfasis en *la reflexión deliberativa entre los formadores y los alumnos*, así como en *que exista un verdadero trabajo en equipo* entre el profesorado responsable de la formación inicial (1994: 196-197).

responda a sus condiciones específicas. Por otra parte, Las programaciones exigen igualmente coordinación entre todos los profesores.

(MEC, 1989: 35)

Esta idea de fomentar el trabajo en equipos docentes, la reflexión sobre la práctica y la *colegialidad* entre el profesorado de Primaria, no decae en el espíritu ni en el texto de la flamante Ley Orgánica de Educación (LOE), cuyo Decreto de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria entró en vigor el ocho de diciembre de 2006. Efectivamente, en ella el legislador vuelve a insistir en los mismos aspectos que venimos comentando y, además, incorpora un importante matiz abundando en el modelo de maestro reflexivo e **investigador en el aula**:

Artículo 14. Autonomía de los centros.

1. Al establecer el currículo de la Educación Primaria, las administraciones educativas autonómicas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y **estimularán la práctica investigadora a partir de su práctica docente**⁷.

(MEC, 2006: 4)

Estos últimos son argumentos procedentes, en este caso, del ámbito del aprendizaje que estamos obligados a provocar en los estudiantes, si queremos ser coherentes con el marco legal en el que el alumnado va a tener que aplicar nuestras enseñanzas. Encontramos así un nuevo elemento justificador para iniciar un proyecto de mejora de la formación inicial desarrollada en nuestro contexto, a través de un trabajo reflexivo y en equipo entre el profesorado en ella implicado.

Nuestro alumnado y sus exigencias de evolución de la formación que les estamos ofreciendo, suponen por otro lado, una nueva justificación que añadir a las anteriores, para llevar a cabo este estudio. En efecto, ellos y ellas han venido demostrándonos ser cada vez más conscientes de las competencias que la sociedad y la Administración Educativa les demandará cuando accedan a la profesión en la que se están introduciendo. Por ello, han sido constantes sus muestras de insatisfacción y de

⁷ Las negritas son nuestras.

confusión, provocadas, desde su punto de vista, por la falta de coordinación entre nosotros sus profesorado.

En otro orden de cosas, creemos que existe la necesidad de realizar estudios como este porque, a pesar de que en el conjunto de la universidad española han sido varios los grupos de docentes del Área de Didáctica de la Expresión Corporal que han desarrollado un trabajo colaborativo en sus respectivos centros de formación inicial de maestros especialistas en Educación Física ⁸, lo cierto es que esa labor ha dejado un poso documental todavía escaso que debería incrementarse por el interés de la profesión y por la mejora de la calidad de la formación inicial de los maestros especialistas en España.

Consideramos que hay otra cuestión, no menor, a la que debe hacerse referencia aquí, se trata de situar el marco temporal en el que se fragua esta investigación. Probablemente sacar una fotografía de tales circunstancias también ayude a comprender su desarrollo. Aunque su gestación es anterior, como se verá en el siguiente epígrafe, este estudio se lleva a cabo, fundamentalmente, a lo largo de los cursos 2003-2004 y 2004-2005. El primero de estos cursos coincide con un momento convulso en el ámbito de la Educación Obligatoria en España: la LOCE está aprobada y dispuesta para su entrada en vigor progresiva en base a un confuso proceso de órdenes y reales decretos. Mientras tanto, la LOGSE parece tener sus días contados pero sigue vigente y aplicándose. Súbitamente, y tras el cambio de color en el Gobierno de España a raíz de las polémicas elecciones de marzo de 2004, salta a los medios de comunicación la controversia política y el trámite legal sobre una nueva ley para regular la educación no universitaria, de hecho el Parlamento aprueba la LOE el 3 de mayo de 2006. En el ámbito autonómico esta confusión se acentúa más aun debido a que de los tres desarrollos curriculares extremeños (Bachillerato, Secundaria y Primaria), la Consejería de Educación publicaba los dos primeros en julio de 2002. Sin embargo, aunque ya se conocía en los círculos educativos un borrador del currículo para Primaria, éste no acababa de hacerse oficial.

⁸ Tenemos que destacar (por conocerla) la “envidiable” labor que viene desarrollando desde hace más de diez años el grupo de profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (UVA).

En el contexto de la Educación Superior, la LOU es la ley vigente desde apenas un año y medio antes del comienzo de nuestros trabajos (21 de diciembre de 2001), con todo lo que ello significó en relación con el acceso y el desarrollo de la carrera profesional del profesorado universitario, entre otras cuestiones. A esas alturas, el Plan de Estudios apenas llevaba desarrollándose cinco años en nuestra Facultad. Y por aquel entonces, comenzaban a llegar a la mayoría del profesorado de la Universidad de Extremadura, las primeras y vagas referencias sobre unas nuevas directrices europeas, las cuales –se decía- iban a provocar cambios ostensibles en la universidad a medio plazo.

Finalmente, los profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal con docencia en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física reconocíamos que nuestra docencia, aunque diversa, adolecía de un individualismo como característica común a todos. Bien es verdad, que a esto había que añadir la motivación, también común, por sobreponernos a tal circunstancia. Todo ello nos permitió formar, después de superar no pocas vicisitudes, el grupo de trabajo que ha hecho posible esta investigación, la cual se acometía, en principio, con la finalidad de mejorar la formación inicial que estábamos ofreciendo a nuestros alumnos.

2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. SOBRE SU GESTACIÓN.

Después de que mantuviéramos varias reuniones, a principios del curso escolar 2001-2002 volvió a fracasar el último intento por consolidar el trabajo en equipo del grupo de profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, con docencia en la titulación de maestros especialistas en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. La falta de sistematización en el inconstante trabajo conjunto hizo que no aparecieran resultados o cambios palpables en nuestra labor docente individual ni, mucho menos, en la colectiva. Esta carencia de propuestas concretas que pudiéramos incorporar a nuestra docencia supuso un corte en la retroalimentación del grupo, esto es, nos dedicábamos fundamentalmente a analizar de forma poco rigurosa y asistemática la práctica docente que veníamos desarrollando, pero no producíamos acuerdos para intentar llevar a cabo nueva acción docente, no proponíamos cambios a los que hacer algún seguimiento. En definitiva, consideramos que un grupo que se autogestiona necesita resultados para poder reutilizar esa producción como fuente de energía. Por tanto, la falta de este alimento, en nuestro caso, provocó que la criatura fuera muriendo poco a poco por inanición.

Durante aquel curso y el siguiente 2002-2003, fueron numerosos los conatos para retomar la idea de trabajar en equipo: surgía el tema de conversación en pequeñas reuniones espontáneas, en largas charlas de pasillo o de cafetería, durante los viajes a los congresos sobre Educación Física en escuelas de magisterio... Resulta revelador el hecho de que en estas situaciones nos hayamos conocido profesionalmente más que en ninguna otra circunstancia anterior. Al buscar las razones para explicar que un grupo de profesores utilicen los momentos de ocio que comparten para debatir sobre su profesión, encontramos que debía de existir una inquietud común por nuestra labor docente. Y esta no es una peculiaridad de nuestro grupo, sino que se trata de algo que nos aproxima a una característica identificativa compartida por diversos colectivos profesionales, entre ellos el de la enseñanza, que consiste en llevar sus preocupaciones laborales más allá de su horario de trabajo. Tardif se refiere a éstos como los profesionales a los que su

trabajo les exige una *mental labour*⁹, es decir, para él los profesores utilizamos nuestros procesos cognitivos, nuestro pensamiento, etc., como un *factor de producción*:

Ahora bien, creemos que una de las consecuencias de ese fenómeno es *llevar al trabajador a vivir una carga de trabajo a partir de su propio interior*, es decir, mentalmente. Como es bien sabido, nadie puede dejar su mente en el trabajo ni escindirla en funciones distintas: una para la casa, otra para el ámbito laboral, otra para el ocio. *El trabajador mental lleva consigo su trabajo: no solo piensa en su trabajo (cosa que hace la mayoría de los trabajadores), sino que, en gran parte, su pensamiento es su trabajo*. Es lo que explica el carácter particularmente “envolvente” o comprometedor de este tipo de profesión y la dificultad de distanciarse completamente de él y de establecer un límite preciso.

(Tardif, 2004: 105)

Sin embargo, en cada una de esas situaciones de encuentro entre nosotros, se reproducían las malas sensaciones por no ser capaces de encontrar momentos de trabajo conjunto y sistemático, a la vez que se evidenciaban las dificultades individuales para disponer del tiempo y la dedicación que todo ello requería. Señalaremos, como detalle ilustrativo acerca de estas dificultades, que de los cinco profesores compañeros de Área con intenciones sinceras de iniciar estos esfuerzos de coordinación, solo dos éramos titulares de escuela, uno más ayudante recién llegado a la Universidad, por tanto, haciendo currículum a destajo (la tesis doctoral entre otros méritos), y otros dos profesores a tiempo parcial, ambos con su dedicación exclusiva en institutos de Bachillerato de localidades distintas a Cáceres, uno de los cuales vive a 100 kilómetros de esta ciudad.

No obstante, las causas que nos movían a intentar consolidar el grupo de trabajo una y otra vez seguían estando presentes, con plena vigencia y provocando nuestra insatisfacción profesional. Efectivamente, continuábamos recibiendo críticas de nuestro alumnado por la falta de coordinación entre el profesorado de las diferentes asignaturas específicas del Área, porque les llevaba a la confusión el hecho de que cada uno manifestara en sus clases una idea distinta sobre lo que debe ser la formación inicial de

⁹ Este es un término acuñado por Dreber (1982) y que aparece en su obra *Professional as Workers: Mental Labour in Advanced Capitalism*. Citado por (Tardif, 2004: 105)

los Maestros Especialistas en Educación Física, porque los profesores dejásemos entrever concepciones diferentes de la Educación Física, porque unos contenidos se repetían mientras que otros se trataban muy por encima o simplemente quedaban fuera de las asignaturas...

Creemos que ni estos problemas ni otros parecidos, con los que posteriormente nos encontramos, pueden identificarse como particulares de nuestro caso a juzgar por las numerosas descripciones sobre el modelo de docencia dominante en el ámbito universitario español expresadas en la bibliografía sobre la docencia y la formación del profesorado universitario. Antes al contrario, podríamos señalar que nuestra iniciativa por mejorar la calidad de la formación que ofrecemos a los estudiantes a través de la coordinación de nuestras enseñanzas, se puede situar entre los esfuerzos de carácter voluntario que viene llevando a cabo el profesorado universitario español de manera todavía infrecuente. A pesar de ello, no se puede afirmar que el estilo docente de nuestro grupo de profesores del Área se pudiera identificar como prototípico del *modelo tradicional* antes descrito. Más aun, cabría aclarar que no existe un único estilo docente entre nosotros, sino que cada uno desarrolla su labor de manera particularmente diferente al otro, aunque todos susceptibles de ser encuadrados en alguno de los modelos o perspectivas conocidos.

Hemos destacado algunos aspectos concurrentes en nuestras circunstancias profesionales que llegaron a convertirse en dificultades para la realización de la docencia en equipo, pero no es menos cierto –al menos así lo pensamos– que los ambientes que se suelen crear en torno a la Educación Física, sea cual sea la etapa educativa que consideremos, resultan poseer propiedades facilitadoras de las relaciones entre profesorado y alumnado. En nuestro caso, es constatable (y reconocido por compañeros de otros departamentos en nuestro centro) que el grado de comunicación que el profesorado de nuestra área, en general, tenemos con el alumnado, sobre todo, con el de la especialidad de Educación Física, es muy superior al que puedan alcanzar el profesorado de otras áreas. En este sentido, dicho contacto y comunicación ha resultado ser un potente motor que nos ha ayudado a detectar, aunque fuera de manera espontánea y poco sistemática, algunas debilidades de la formación que estábamos brindando: por ejemplo, la ausencia de criterios comunes sobre el modelo de maestro que formar, la

falta de metodologías y sistemas de evaluación consensuados, de tratamiento de ciertos contenidos de manera secuenciada y plural, etc. Diferentes aspectos, en definitiva, que solo pueden mejorarse a partir de un trabajo en equipo, tal y como sugieren docentes-investigadores de la Formación del Profesorado en España como Santos Guerra, Escudero, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, o Zabalza, especialmente cuando describen las características del modelo docente que demanda el nuevo entorno político, social y cultural en el que se encuentra inmersa la universidad española.

En cualquier caso, creemos que la continuidad que han tenido estas diferencias entre nuestro grupo de profesores a lo largo del tiempo, y la pervivencia de algunas de las carencias en la formación que hemos venido ofreciendo, provienen de que hemos desarrollado nuestra particular labor profesional de espaldas a los compañeros. Consideramos que el profesorado, sobre todo el novel, cuando trabaja independiente de los otros, en su propia asignatura, no sospecha que su docencia pueda no estar a la altura de las circunstancias, o no estar actualizada. Sostenemos, pues, que en la coordinación con los otros, en el encuentro con los compañeros, en la evaluación de un tercero, en la escucha al alumnado, etc., es donde un profesor se empieza a dar cuenta de que se pueden hacer las cosas de una manera diferente a la que él las suele hacer, que orientándolas en ese modo puede estar más cerca de adquirir él mismo las competencias que persigue desarrollar en su alumnado, y más cerca de que se haga posible el complemento con el compañero. A veces, el profesorado universitario da por hecho que existe un ente o estructura superior que soporta el desarrollo de un plan de estudios y que garantiza la coordinación entre el grupo de docentes encargado de implementarlo. En nuestro caso, esto nos lo llegamos a creer, y solo cuando nos lo cuestionamos y lo problematizamos en un engranaje como este estudio, nos pudimos dar cuenta de algunos de nuestros errores.

Sin embargo, a estas alturas de nuestra carrera profesional, la mayoría de los compañeros del Área ya habíamos entrado en contacto con el joven pero sólido movimiento de renovación de la docencia en la universidad española, a través de la asistencia regular a los numerosos congresos de Educación Física en escuelas universitarias y facultades de educación. Algunos habíamos profundizado en ello algo más, en base a la esporádica participación en ciertos simposios de formación del

profesorado, o a través de la lectura de la, no muy abundante, literatura e investigación sobre el tema. En este sentido, casi todos formamos parte del colectivo de los licenciados en Educación Física profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en los centros de formación del profesorado de las universidades españolas que ha mostrado, desde hace algún tiempo, un interés por la dimensión docente de nuestro quehacer como profesores universitarios.

En este grupo de profesores, no obstante, existe heterogeneidad en lo relativo a la formación inicial recibida, así como a la formación permanente desarrollada, y no siempre debida a las diferencias de edad, sino que, además, pueden deberse a que nos hemos ido “construyendo” profesionalmente de maneras sustancialmente diferentes. Por ello, es lógico pensar que estos contactos, lecturas, y experiencias en general, hayan dejado una mella desigual en la labor docente que en la formación de los maestros especialistas cada uno de nosotros venía desarrollando. En efecto, algunos profesores parecían mantener una docencia centrada en el dominio (y la transmisión del dominio) de los contenidos curriculares específicos de sus asignaturas, o quizás en la enseñanza de “recetas” técnicas que sus alumnos tendrían que aprender, en primera instancia, y aplicar posteriormente una vez que tuvieran la oportunidad de ejercer como maestros. Mientras que en otros casos, aquellos contactos y lecturas habían provocado que se cuestionasen lo que enseñaban y cómo lo hacían, hasta el punto de evolucionar hacia una docencia preocupada en que los alumnos aprendieran cosas sobre la contextualización de propuestas didácticas, y sobre la reflexión y comprensión acerca de lo que pasa en la enseñanza ¹⁰.

Con todo, la consideración de que el trabajo en equipo haría que mejorase la formación inicial que estábamos ofreciendo a nuestros alumnos, sí que constituía un punto de encuentro entre todos nosotros. Así, nos planteábamos que teníamos que dar otro ejemplo a nuestro alumnado ¹¹, que no podíamos seguir “predicando una cosa y

¹⁰ Francisco Imbernon (1994) en el tercer capítulo de su obra, sitúa estas y otras características entre las que poseen las “diversas orientaciones conceptuales” en la formación del profesorado, así como en la investigación sobre la formación del profesorado.

¹¹ Santos Guerra (1997) e Imbernon (1997), en sus ponencias del VII congreso de Formación del Profesorado de 1996 en Ávila, coinciden en ciertas consideraciones sobre que a través del currículo oculto nuestros alumnos aprenden de nuestros comportamientos docentes a “saber estar, saber ser y saber hacer”.

haciendo la contraria”, que no era coherente formarles para que desarrollasen su futura labor profesional trabajando en equipos, mientras nosotros lo hacíamos a través de una acción docente en la que no existía una suficiente coordinación entre, al menos, los profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal que, al apostre, éramos los responsables de más del 95 % de los créditos específicos de la formación inicial de los maestros especialistas.

Fue a finales del curso 2002-2003, una vez más durante la asistencia de casi todos nosotros a un congreso nacional, cuando la combinación de todos estos elementos comenzó a cristalizar en la conformación de un grupo de protagonistas interesados por realizar una labor colaborativa en orden a mejorar este contexto universitario. Pero para conformar un grupo con los fines que este perseguía todos los profesores volvimos a estar de acuerdo en que nos faltaba una parte imprescindible: el alumnado. Por lo tanto, el Grupo colaborativo se completó con algunos alumnos y alumnas de la especialidad sensibilizados con las mismas carencias de la formación inicial (en su caso) recibida, que se brindaron a participar en un trabajo de estas características.

En este sentido, cabe aclarar que a pesar de que nuestra insatisfacción, nuestro análisis de la situación y nuestra intención de mejora se centren en la formación inicial específica de los estudiantes de esta especialidad, es decir, sobre las materias relacionadas directamente con la Educación Física, los profesores, los alumnos y los ex alumnos del Grupo estábamos igualmente convencidos de que estos mismos problemas de docencia individualista y no reflexiva, falta de coordinación y ausencia de trabajo en equipo existen, cuando menos en un grado similar, en el otro gran bloque de la formación inicial generalista de esta titulación, o sea, en aquellas materias relacionadas con su formación inicial psicopedagógica, con otras didácticas especiales, etc. Asimismo, conviene destacar que ninguno de los participantes en este trabajo ha mostrado indiferencia o menosprecio hacia lo que ocurre entre los profesores y en las asignaturas de la formación generalista antes aludida, en relación con la incidencia que todo ello pudiera tener en la calidad global de la formación inicial de los estudiantes objeto de nuestra atención. Antes al contrario, como se podrá comprobar en próximos capítulos de esta tesis, las evidencias apuntan en sentido opuesto, esto es, en el interés explícito por esta otra parte de la formación inicial. Este compromiso con la formación

inicial no específica de los especialistas en Educación Física, se ha ido concretando, a lo largo del trabajo del Grupo, en forma de diferentes propuestas de acción relacionadas con materias del currículo generalista, de contactos y comunicaciones con ciertos profesores (o departamentos) responsables de alguna de estas asignaturas, de iniciativas conjuntas para tratar determinados contenidos desde una perspectiva interdisciplinar, etcétera.

2.2. SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO.

Acabamos de narrar la evolución de las circunstancias que condujeron a la gestación de esta investigación colaborativa en un plano contextual o colectivo. A continuación haremos una referencia sintética a la evolución tanto personal como profesional que, en un plano individual, el autor del presente trabajo ha vivido de manera paralela a los acontecimientos antes descritos. Y lo haremos porque consideramos que en ese proceso también se encuentran algunas claves que explican la orientación de este estudio. Para ello, partimos de un momento no muy lejano en el tiempo; el periodo de preparación de la oposición que me condujera a cambiar mi situación laboral como PNN, para pasar al cuerpo de profesores titulares de escuela universitaria en 1997 ¹². La problematización de mi carrera docente que llevó consigo un hito laboral como este tuvo consecuencias relevantes en diferentes ámbitos de mi vida profesional, y una de estas dimensiones resultantes fue la atracción por la idea de hacer mi tesis doctoral desde unos planteamientos paradigmáticos que hicieran posible que la cantidad de esfuerzos y energías derrochadas en un trabajo así, revirtieran directamente en beneficio de mi entorno educativo inmediato, es decir, de mi alumnado, compañeros, centro, etc., en la medida en que el conocimiento aportado así lo permitiera.

Con esta postura, de alguna manera, quería tomar distancia respecto del paradigma dominante en este campo de estudio. Según Imbernon, *en este enfoque, la investigación en la formación del profesorado se centra, sobre todo, en la búsqueda de acciones generalizadoras que tengan éxito ante los alumnos, una vez diagnosticada*

¹² Estas consecuencias del trabajo desarrollado durante la preparación del concurso oposición para la plaza de profesor titular que ahora ocupo, se recogen en la introducción del mi Proyecto Docente (1997).

esta conducta –normalmente mediante investigaciones cuantitativas del tipo proceso-producto- (1994: 39)

Pretendía, por tanto, no reincidir en las líneas de indagación tan seguidas por los investigadores-profesores universitarios dedicados a la formación del profesorado, cuyas tesis e investigaciones han venido centrándose en la búsqueda de determinados aspectos acerca del enseñante, del aprendiz o de la relación entre ambos, siempre que lo buscado fuera aislable, medible, objetivable, generalizable, etc. Optaba, más bien, por poner el punto de mira en la comprensión profunda de lo que pasa a nuestro alrededor en nuestro contexto educativo: del significado de nuestras acciones, reacciones, relaciones, decisiones, etc. En definitiva, quería hacer *investigación educativa*, y no *investigación sobre la educación*¹³ en el sentido en que lo argumentan Stenhouse (1987) y Elliott (1990).

Así pues, esta sería la orientación de mis pesquisas, de aquello que, en el mejor de los casos, me veía capacitado para poder comprender y cambiar, sin renunciar por ello a aportar conocimiento científico que pudiera ser de utilidad para otros individuos y comunidades educativas. Por lo tanto, el trabajo como investigadores debía centrarse en las necesidades e intereses directos de nuestro entorno profesional y social con la finalidad de hacerlo visible y, si fuera posible, transformarlo. Ello significaría darle una mayor calidad a nuestras prácticas, hacer que nuestra labor repercutiera más en la formación profesional de nuestro alumnado y precisar aquellas cosas que van a formar parte de nuestra tarea, es decir, que se intervendría sobre la acción pedagógica, sobre el *curriculum*, y sobre la formación profesional del profesorado.

Formaba parte de mis propósitos, pues, intentar obtener sinergias entre las dos dimensiones reconocidas, en general, como fundamentales en el quehacer académico del profesorado universitario: la docencia y la investigación. Dicho de otra forma, pretendía generar un sistema de comunicación -por tanto de doble sentido- que hiciera posible un enriquecimiento mutuo entre las dos dedicaciones académicas universitarias: lo que enseñamos a (y aprendemos de) los estudiantes, y lo que investigamos en el

¹³ En el “Marco Teórico” de esta tesis añadiremos más detalles acerca de cómo Elliott (1990, 34) diferencia entre lo que él y Stenhouse conocen como la *investigación sobre la educación* y la *investigación educativa*.

contexto en que desarrollamos esta labor. En términos utilizados por Stenhouse, la investigación educativa que pretendía desarrollar debería suponer un *acto sustantivo*¹⁴ y aportar datos que estuvieran al servicio de mi enseñanza, que no supusieran más que hipótesis, las cuales necesitaran ser contrastadas en mi práctica educativa para que adquirieran su verdadero sentido como motor de mejora y de cambio de esta.

Estamos pues ante el punto de confluencia de las trayectorias y de los intereses colectivos del Grupo, e individuales del profesor-*investigador principal*¹⁵. En efecto, ambas iniciativas: la reactivación del trabajo en equipo de profesores del área, ahora con la ayuda del alumnado; y la realización de una tesis doctoral, con los planteamientos antes comentados, pueden fundirse en una sola. Las dos dimensiones de este único trabajo colaborativo poseen aspectos propios que les diferencian, pero uno de los aspectos comunes que más les une es que el campo de trabajo en el que el grupo de profesores pretende desarrollar su acción coincide con el objeto de estudio de la investigación: **la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Concretamente, los diseños y los desarrollos curriculares, las estrategias de coordinación entre profesores, las actividades complementarias y demás aspectos en torno a la formación específica de esta titulación.**

Los objetivos son otro de los aspectos convergentes en ambas iniciativas ya que las personas implicadas en los dos casos pretendían reorientar y mejorar la práctica de la formación inicial de los especialistas en Educación Física. Asimismo, el proceso requerido para llevar a cabo ambos cometidos pasaba por el desarrollo de un trabajo de reflexión en equipo. Todo ello, en definitiva, encajaría con bastante precisión en los esquemas con los que suelen definir la investigación acción algunos autores

¹⁴ Para Lawrence Stenhouse un *acto de investigación es una acción para impulsar una indagación, y un acto sustantivo se halla justificado por algún cambio en el mundo o en otras personas que se juzgue como deseable*. Desde su punto de vista *la investigación acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora* (1998: 88).

¹⁵ Adoptaremos el término *investigador principal* tomado de Julia Blández, quien lo utiliza para nombrar a la figura del investigador que *requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar una investigación acción colaborativa* (1996: 51).

representativos de la cuestión Carr y Kemmis (1988); Kemmis y McTagart (1988); Elliott (1990); Stenhouse (1998); Gimeno y Pérez (2002); Latorre (2003).

Por lo tanto, optamos por la conformación final del Grupo “unidisciplinar”, y por la elección de centrar nuestro estudio en la mitad específica de la formación que estaban recibiendo nuestros alumnos en esta Facultad. De esta manera, trataríamos de profundizar en su conocimiento e incrementar la calidad de la formación inicial global, aunque fuera a través de la mejora de la citada mitad específica, o sea, del currículo relacionado directamente con la Educación Física. Todo ello era coherente con la idea compartida por todos nosotros de que para poder conseguir nuestros objetivos debíamos considerar seriamente los límites del objeto de estudio, del número de personas que podrían participar sin que se resintiera la operatividad de las dinámicas del grupo, y del grado de dispersión en cuanto a las sensibilidades e intereses integrados en el mismo, para que todas estas circunstancias no provocaran divergencias tales que hicieran inabarcable nuestro estudio.

Creíamos, finalmente, en el rigor y la sistematización que proporcionan las diferentes fases propias de la investigación acción: la *planificación* del equipo de protagonistas, la *acción* docente de los profesores del Grupo, la *observación* del investigador principal acerca del desarrollo de la acción, y la *reflexión* nuevamente del Grupo apoyada en los datos de la observación. Como consecuencia de la realización de este organizado proceso, probablemente generaríamos un conocimiento más profundo sobre la propia realidad objeto de nuestro análisis, y casi con toda seguridad irían apareciendo una sucesión de propuestas que aplicar para la mejora de nuestra formación inicial. Considerábamos que todo este engranaje bien cohesionado acabaría dando sus resultados en forma de solidez y continuidad, características que, precisamente, eran las que andábamos buscando desde hace tiempo.

Además de todo lo señalado hasta aquí nos planteamos el **esfuerzo** y la **confianza** como requisitos imprescindibles para todo participante en la investigación. Y lo hicimos porque consideramos que el aporte de estos elementos resultaría necesario para poder emprender y mantener este estudio. Un esfuerzo y una confianza que en todos los casos pasaría por compatibilizar nuestras respectivas ocupaciones con la asistencia y preparación de las reuniones. En el caso de los alumnos, a lo anterior, había que añadir

la comprometida situación de ofrecer sus puntos de vista sobre sus profesores, delante de estos. En el de los egresados, volver a recordar y a reubicarse en una realidad de la que creían haber salido para siempre. En el de los profesores, dar la cara ante la crítica de sus compañeros y de sus estudiantes. Y en el caso del investigador principal, las exigencias éticas de una labor de registro y tratamiento de unos datos que, posteriormente, estaban destinados a convertirse en propuestas de acción docente.

2.3. SOBRE EL PROCESO SEGUIDO.

La primera parte de esta investigación se desarrolló prácticamente durante todo el curso 2003-2004, concretamente a lo largo de treinta y una reuniones celebradas desde finales de octubre hasta finales de junio. Dichas sesiones tuvieron una frecuencia semanal y una duración en torno a las dos horas cada una (los miércoles, desde las 17 hasta las 19 horas). Después de contar con el visto bueno del Equipo Decanal, utilizamos un par de espacios para celebrar las reuniones, hasta quedar instalados definitivamente en la sala que el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal tiene en nuestra Facultad. Allí fuimos poco a poco perfilando nuestro trabajo: desde las normas y dinámicas de funcionamiento del propio Grupo y los aspectos concretos de la formación inicial en los que queríamos centrar nuestro estudio, pasando por la expresión e intercambio de ideas y discursos sobre todos los aspectos que nos fueron resultando significativos, hasta la producción de propuestas y acuerdos de acción para los cambios acerca de nuestros *lenguajes y discursos, actividades y prácticas, y relaciones y organización*¹⁶. El discurrir de los debates y discusiones, el buceo permanente en los datos que se iban recogiendo y la retroalimentación constante recibida del observador externo, director de esta tesis doctoral (de quien se hablará con más detalle en el capítulo de Metodología), fueron haciendo posible un sinuoso proceso de ajuste del devenir de nuestro estudio a los esquemas propios de la investigación acción.

La segunda parte podría comenzar con el inicio del siguiente curso escolar 2004-2005. Efectivamente, es a partir de entonces cuando se ultiman los nuevos planes

¹⁶ Kemmis y McTaggart (1988) se refieren a estos tres aspectos para sintetizar las posibilidades de cambio y mejora de los contextos educativos (concretamente “del trabajo individual y de la cultura de grupo”) a través de la investigación acción.

docentes elaborados por cada profesor, comienza a desarrollarse el currículo de cada asignatura, etc. En definitiva, comenzamos la fase de la *acción críticamente observada* (siguiendo la terminología utilizada por Kemmis y McTaggart, 1988). Es por tanto el principio de la recogida de nuevos datos, ahora, a través de la implementación de entrevistas en profundidad, la *observación no estructurada*¹⁷ o del análisis de los programas.

En esta segunda parte cambian las funciones de los diferentes participantes en el estudio: los alumnos y ex alumnos dejan de tener responsabilidades durante la *acción*: los profesores somos los encargados de construir los nuevos diseños incorporando aquellas propuestas del Grupo que consideremos convenientes y factibles; se diseñan y aplican las técnicas de recogida de datos; y se inicia el tratamiento de los mismos. Una vez consumados estos procesos, se enfrenta la fase de la *reflexión*, en la que vuelve a tomar protagonismo el Grupo a través de los nuevos debates, y a la luz de los últimos datos recogidos sobre la *acción*. De forma paralela (a veces consecutiva) a alguno de los acontecimientos descritos, el investigador principal va realizando el tratamiento y análisis de los datos que se han ido obteniendo, así como la redacción de los informes que, posteriormente, han dado lugar a esta tesis. Como explicamos en el capítulo de “Metodología”, los productos tanto provisionales como definitivos de las anteriores labores han sido puestos en conocimiento de todos los miembros del Grupo para que éstos pudieran realizar de manera sistemática las funciones oportunas de triangulación.

¹⁷ Rodríguez, *et al.* (1996, 160) utilizan el término *observación no estructurada* para referirse a aquella observación en la que “*las razones o cuestiones que preocupan al observador quedan definidas de un modo más vago o impreciso*” que en la *observación estructurada*.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Desde el principio de la gestación de este estudio y a medida que cada uno de los participantes nos incorporábamos al mismo, todos hemos ido coincidiendo en que nuestro propósito era cambiar la formación inicial que estábamos desarrollando empujados por la insatisfacción que nos producía nuestra docencia. Sin embargo, hay que decir que los objetivos de nuestra investigación no siempre tuvieron el mismo grado de concreción con el que ahora podemos escribirlos. Efectivamente, a lo largo del proceso se han ido ampliando o reduciendo, enturbiando o aclarando, como ha ocurrido con tantos otros aspectos del mismo, creemos que esta situación forma parte de la naturaleza del método elegido y es coherente con el desarrollo de una investigación acción.

Los objetivos del estudio son los siguientes:

1. Comprender en profundidad la realidad educativa de la somos protagonistas, a partir de un proceso reflexivo que incluya el concurso de las diferentes ópticas implicadas.
2. Iniciar una dinámica de desarrollo profesional de los profesores participantes en el Grupo, basado en la investigación acción colaborativa.
3. Transformar la formación inicial de los maestros y maestras especialistas en Educación Física en nuestra facultad a través de la mejora del diseño y del desarrollo de su currículo específico, y de las condiciones del contexto en el que esta se desarrolla.
4. Adoptar hábitos de trabajo en equipo y abandonar nuestra práctica docente individualista.
5. Incorporar a nuestro alumnado y egresados a las dinámicas de reflexión y mejora de la Educación Física Escolar tomando la investigación acción como un medio adecuado a sus posibilidades y funciones docentes.

4. PARTES DE ESTE DOCUMENTO.

El presente trabajo está estructurado en las siguientes partes:

Parte 1^a: Marco Teórico.

Parte 2^a: Resultados de un trabajo colaborativo para transformar nuestra formación inicial.

Parte 3^a: Conclusiones.

Parte 4^a: Referencias bibliográficas.

Parte 5^a: Anexos.

En la “Introducción general” acabamos de presentar el estudio. Creemos que en nuestro pequeño contexto formativo universitario ha habido determinadas iniciativas previas a esta investigación, desarrolladas por sus protagonistas, que fueron emergiendo gracias a las inquietudes de estos y que, a su vez, fueron generando nuevas razones para continuar este proceso. Todas ellas, finalmente, han sido consideradas aquí como antecedentes y justificaciones contextuales de este estudio. También hemos buscado un marco más amplio de antecedentes y de justificaciones para esta investigación entre las actividades docentes e investigadoras en la formación del profesorado de nuestros colegas en España y en otras partes del mundo. Asimismo, hemos justificado nuestro trabajo tomando las referencias de las prescripciones y orientaciones de algunas leyes educativas que regulan, o van a regular muy pronto, tanto la Educación Física Escolar y el ejercicio de su docencia, como la formación inicial de su profesorado. En el segundo punto hacemos una primera entrega de información global y sintética sobre cómo fueron los procesos de gestación y de desarrollo de este estudio, las razones que han llevado a los diferentes miembros a integrarse en un grupo colaborativo como el que ha protagonizado esta investigación. Y, finalmente, los dos últimos epígrafes están dedicados a concretar el objeto de estudio y sus objetivos.

La Parte 1^a, el “Marco Teórico”, tiene dos contenidos fundamentales: el Capítulo II, “Marco Conceptual”, y el III, la Metodología de la investigación. En el primero tratamos de elaborar una revisión bibliográfica acerca de la teoría directamente

relacionada con el objeto de estudio de nuestra investigación. La intención fundamental aquí ha sido la de construir nuestra posición frente a la diversidad de conceptos y concepciones que conviven en el entorno de la investigación educativa y sus paradigmas. En este punto quedarían explicados el cómo hemos orientado nuestra investigación y el porqué de dicha orientación.

Pero nadie adopta un enfoque de investigación educativa de manera aleatoria, por eso en los tres siguientes puntos describimos los diversos modelos con los que se entiende y se practican la enseñanza y la formación inicial del profesorado, y a la vez que los describimos intentamos ir tendiendo puentes de coherencia con nuestra posición investigadora anteriormente expresada. Con tal propósito, en el primero de estos tres epígrafes titulado “La conceptualización del objeto de estudio” resumimos las distintas formas de concebir la función docente, la escuela y el currículo recogidos en la literatura (“Perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza”). En el siguiente, “La formación del profesorado” realizamos un recorrido similar al anterior apoyándonos en la idea de que cada uno de los enfoques con los que se han formado (y se sigue formando) a los maestros, tienen su raíz y su correspondencia en cada una de las perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza. En el último enunciado sobre “La formación del profesorado especialista en Educación Física” dibujamos un breve recorrido de lo que ha sido la corta historia de la formación inicial de los maestros especialistas en nuestro país, de algunos de sus hitos, y de la debilidad e indefinición de su futuro.

En el Capítulo III exponemos el método de investigación desarrollado en nuestro estudio y su descripción pormenorizada. Comenzamos explicando cuál ha sido la opción metodológica seguida y la justificación sobre por qué nos hemos vistos avocados a implementar este método y no otro. En la “Reconstrucción de nuestra investigación”, pasamos a limpiar el entramado de procesos que se han ido generando en el devenir del estudio como consecuencia lógica de nuestros intereses, nuestras búsquedas y nuestros hallazgos. En ciertos momentos de estos procesos es necesario hacer acopio de información, de pruebas, por tanto en el punto (4) “La recogida de los datos”, exponemos cuáles han sido las técnicas de recogida de datos utilizadas, las razones que nos han llevado a implementarlas y las circunstancias de su desarrollo en nuestro

estudio. Asimismo, explicamos la información que cada una de estas técnicas aportó al conocimiento y la comprensión de las ideas docentes de los miembros del Grupo, de los pormenores de los programas de las asignaturas, de cómo los profesores pusieron en práctica las sugerencias del Grupo, a qué tipo de reflexiones dio lugar todo ello, etc.

Más adelante, en el punto (5), revelamos cuál ha sido el tratamiento que ha recibido toda esa información en cada una de las fases de la investigación. Así, detallamos los pasos desarrollados en los procesos de análisis de los datos hasta llegar a tener la información dispuesta para su interpretación en los informes elaborados sobre cada una de las fases: el *Plan*, la *Acción* y la *Reflexión*. Sin embargo, hemos considerado que con todo lo anterior todavía podría cuestionarse el rigor de nuestro estudio, de ahí que en el siguiente título: “Criterios y estrategias de validación de los datos” pretendamos cumplir con “la ortodoxia” justificando que tanto el conjunto de asertos que planteamos en los informes de resultados, como los procesos seguidos para poder llegar a tales manifestaciones, cumplen los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad y validez comúnmente exigidos en la investigación cualitativa. Abundando en esta línea, nos interesa profundizar más allá de la calidad de los datos aportados y por ello dedicamos el último punto de este capítulo al análisis de la honestidad con la que se ha desarrollado el proceso de investigación. En este sentido, hemos querido poner en valor el componente ético de las principales actuaciones que el investigador principal ha desarrollado en el presente estudio. Para tal fin hemos tomado como referencias los códigos éticos consensuados por algunas asociaciones internacionales de investigadores cualitativos y de profesionales de la enseñanza, y hemos ido mostrando cómo han sido tratados estos principios en el transcurso de nuestro estudio.

La Parte 2^a contiene los informes de las tres fases de esta investigación acción: el del *Plan*, el de la *Acción observada* y el de la *Reflexión*. En el Capítulo IV: “Informe sobre la fase del Plan”, se plasma el trasfondo de los distintos posicionamientos que los miembros del Grupo manifiestan en las numerosas reuniones celebradas durante el curso 2003-2004. En estos encuentros los participantes analizamos la situación de nuestro contexto formativo y elaboramos un plan de acción docente a base de sugerencias que emergían de aquel análisis, y que pretendían la mejora de la formación

inicial ofrecida hasta ese momento. La interpretación del investigador principal acerca de todo este material se expone en un informe estructurado en cuatro ejes: el primero, es el análisis de la formación inicial con especial atención a determinados aspectos como el modelo global subyacente en la expresión de los distintos puntos de vista: *Formación Inicial profesionalizadora versus Formación Inicial universitaria*; la evaluación en la titulación y sus componentes de justicia, acreditativo, etc.; los límites de diversa índole que constriñen las posibilidades de esta formación inicial...

El segundo, se centra en la docencia del profesorado de la especialidad: cuáles son sus actitudes docentes, algunas peculiaridades (tal vez generalizables) en la forma en que algún profesor enfoca sus asignaturas, y en destacar cuáles son las exigencias más significativas que se le plantean al profesorado universitario en nuestro contexto de formación inicial. El tercero está dedicado al alumnado de la titulación en nuestra facultad: a las *Vivencias* que reclaman para su aprendizaje; a ciertos planteamientos docentes y discentes que se justifican *en defensa del interés del alumnado*; y a algunas asunciones poco cuestionadas con las que los estudiantes enfrentan el *éxito* en sus estudios. Finalmente, en el cuarto se pone la atención en la *materia y su enseñanza*, concretamente en los dos primeros puntos se confrontan unas partes de la materia a otras: por un lado, los contenidos que se entienden como “transversales” en más de una asignatura a aquellos que, estando presentes en varias, se perciben como “Solapamientos” no deseados; por otro, se enfrentan aquellas materias (sus características, su docencia, etc.) que tratan sobre los contenidos de la Educación Física a las que versan sobre su didáctica.

El “Informe sobre la acción observada” es el contenido del Capítulo V, en él damos cuenta de aquellos cambios observados en la formación inicial de los estudiantes de la especialidad en nuestra facultad, los situamos en torno a la acción docente de cada profesor participante, en los programas de las asignaturas y en el desarrollo de las mismas, así como en torno a la aparición de determinadas acciones conjuntas desarrolladas por el profesorado. Pero antes de relacionar e interpretar estas novedades el investigador principal ofrece muestras de las actitudes de compromiso, responsabilidad, escucha, aceptación, etc., manifestadas por todos los participantes durante la realización de este trabajo colaborativo.

En el punto (2.3.) se relatan los procedimientos particulares que cada uno de los profesores ha seguido desde la gestación de las propuestas de mejora dirigidas a sus asignaturas, hasta la puesta en práctica de la nueva acción docente. El último epígrafe de este capítulo se dedica a poner de relieve las dificultades para el cambio observadas, principalmente por el profesorado, durante todo el proceso de planificación y de puesta en práctica de las diferentes propuestas. Interpretamos que estas dificultades provienen básicamente de tres ámbitos: el profesorado, las posturas institucionales y la actitud del alumnado, en este punto (2.4.) las exponemos y las ubicamos en uno de estos tres ámbitos.

Cada ciclo de investigación acción culmina con una fase de reflexión en la que el grupo de investigadores debe recoger y ordenar los sedimentos que ha dejado la acción docente observada y previamente planificada. En esta tesis el Capítulo VI, “Informe sobre la fase de Reflexión”, se nutre fundamentalmente de la información recogida durante las dos reuniones que el Grupo celebró para completar la última fase de la investigación. Comienza con una evaluación global del estudio que coincide con la primera cuestión abordada por el Grupo en esta fase. Continúa con la concreción de aquellos aspectos entendidos como positivos entre el conjunto de cambios detectados, y de la exposición de las razones para tal consideración. En el punto (2.3.) se analizan las particularidades del cambio en la acción docente de cada uno de los profesores participantes en el estudio. Y en el último epígrafe se mira hacia “El futuro”, es decir, se presenta la interpretación del investigador principal acerca de las claves para consolidar un trabajo docente colaborativo que el propio Grupo ha ido mostrando, de manera más o menos explícita, a lo largo de la investigación.

La **Parte 3ª**: “Conclusiones”, contiene solo el Capítulo VII, “Acuerdos finales y espacios abiertos para nuevas investigaciones”. En él resumimos aquellas aportaciones fundamentales del estudio, a modo de conocimiento ideográfico, que hemos podido extraer después de completar toda nuestra acción investigadora. La estructura utilizada para la exposición de las conclusiones responde a la inicialmente empleada para expresar los objetivos de la investigación. Con ello hemos querido hacer más explícitas nuestras intenciones de vincular las conclusiones con los objetivos de este estudio. Concluye la primera parte de este capítulo con un comentario sintético sobre alguna de

las limitaciones más notables de esta investigación que han condicionado el alcance de sus hallazgos y del conocimiento aportado. Finalmente, esbozamos algunas de las líneas de investigación que podrían iniciarse a partir de los caminos abiertos por nuestro estudio.

Las dos últimas partes están dedicadas a las “Referencias bibliográficas” utilizadas para la elaboración de la tesis (**Parte 4ª**), y a los “Anexos”. Esta **Parte 5ª** se adjunta en soporte digital, concretamente en un CD ROM en el que se incluyen los registros textuales, sonoros y visuales más significativos, así como algunos documentos de texto en diversos formatos, elaborados a partir de aquellos y utilizados en los procesos de análisis de datos.

PARTE 1ª. MARCO TEÓRICO

Capítulo II. Marco conceptual

1. Introducción.....	42
2. La ubicación del estudio entre los paradigmas de la investigación educativa.....	43
2.1. La adopción del concepto de paradigma	43
2.2. El problema de la ubicación del estudio entre los paradigmas cualitativos.....	44
3. La conceptualización del objeto de estudio.....	53
3.1. La adopción del concepto de perspectiva	55
3.2. Perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza.....	56
3.2.1. La perspectiva técnica.....	57
3.2.2. La perspectiva práctica	61
3.2.3. La perspectiva estratégica.....	67
4. La formación del profesorado	70
4.1. Perspectivas en la formación del profesorado	70
4.1.1. Perspectiva académica	71
4.1.2. Perspectiva técnica.....	73
4.1.3. Perspectiva práctica	76
4.1.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	80
5. La formación del profesorado de Educación Física.....	83
5.1. Breve análisis de la formación inicial de los maestros especialistas en educación en España.....	87

1. INTRODUCCIÓN.

Tanto Goetz y LeCompte (1988, 58) como Torres (1988) sugieren que el investigador cualitativo debe manifestar sus *preconcepciones* y supuestos teóricos de partida en el marco teórico de su trabajo, así *tanto él como los destinatarios de su labor, pueden captar más claramente cuáles son los posibles sesgos y supuestos que afectan a los fenómenos que está estudiando, qué probables limitaciones imponen los paradigmas y teorías que enmarcan su labor, etc.* (Torres, 1988: 16).

A medida que el lector se vaya adentrando en la lectura de los diferentes capítulos, va a poder inferir con cierta claridad la subjetividad y los posicionamientos del investigador frente a cada cuestión relevante relacionada con el estudio. A pesar de ello, en el Marco Teórico hemos preferido ir más allá de una aséptica revisión bibliográfica, y explicitar nuestros puntos de vista en relación con la teoría directamente relacionada con la investigación, así como con algunos conceptos pertenecientes a un marco más amplio en el que ésta se ubica. Lo hacemos de este modo porque creemos que así le ofrecemos más argumentos al lector para que pueda evaluar los resultados de nuestro trabajo.

Para ello hemos dispuesto una estructura de cuatro partes: la primera, dedicada a la situación del estudio entre los paradigmas cualitativos de la investigación educativa; la segunda, en la que resumimos las perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza, así como nuestra ubicación en tal esquema; la tercera, focalizamos la cuestión de las perspectivas en el contexto de la formación del profesorado e, igualmente, nos posicionamos al respecto; y en la cuarta, seguimos cerrando el foco para revisar la evolución de la formación de los diplomados en Educación Física en España.

Finalmente, advertimos que igual que no hemos querido revisar asépticamente los conceptos y teorías relacionadas con nuestro estudio, tampoco hemos considerado oportuno desgastar el lector con una exhaustiva recopilación de posiciones teóricas de diversas escuelas y autores con intenciones de construir teoría sobre la teoría puesto que, entre otras cosas, no nos consideramos capacitados para ello, ni pensamos que este sea el lugar adecuado para hacerlo.

2. LA UBICACIÓN DEL ESTUDIO ENTRE LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

2.1. LA ADOPCIÓN DEL CONCEPTO DE PARADIGMA.

A continuación expondremos lo que entendemos por paradigma de investigación, el porqué de la utilización de este término, y más adelante ubicaremos nuestro estudio entre los paradigmas de la investigación educativa. Debemos objetar, como acabamos de señalar, que no entraremos en los debates metateóricos usuales entre los autores “referentes” de cada perspectiva epistemológica sobre investigación (en el que, en ocasiones, se involucran algunos investigadores), sino que trataremos de informarnos sobre los puntos de vista de unos y otros para adoptar una postura propia. Esta no es una posición de desprecio hacia el debate teórico ni que sostenga su inoportunidad, se trata, desde nuestro punto de vista, de que para un modesto investigador estos asuntos deben tener un carácter instrumental, de manera que sus energías deben dedicarse a investigar su objeto de estudio, sobre todo cuando se ha elegido un tipo de investigación que se diferencia de lo que Stenhouse (1998, 88) llama *investigación pura* en cuanto que esta *produce teoría, cuyo propósito principal consiste en compendiar lo que sabemos de modo que guíe a una investigación posterior. En términos de Rapoport, la investigación [pura] de las ciencias sociales simplemente sirve a “los fines de las ciencias sociales”*. Puesto que no nos consideramos cualificados para aportar conocimiento a la teoría de la investigación, nuestro empeño fundamental se centrará, pues, en *beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora (Ibid. 88)*.

En definitiva, para referirnos al conjunto de preconcepciones y supuestos teóricos de los que partimos adoptaremos el concepto de **paradigma** de investigación originalmente acuñado por Thomas Kuhn¹⁸ quien, según Pérez Gómez (2002a, 116), Goetz y LeCompte (1998, 60) y Sparkes (1992b) entiende que *un paradigma proporciona una matriz disciplinar (Kuhn, 1970) que contiene una serie de supuestos en los que sus seguidores basan su acuerdo o desacuerdo a la hora de considerar una investigación buena, adecuada o mala, según los términos en que se han definido los*

¹⁸ Según Fernández Balboa (2003, 7), Kuhn, (1962) en su obra “The structure of Scientific Revolutions” introduce el concepto de paradigma y lo define como una creencia generalizada acerca del mundo en que vivimos la cual influencia nuestras acciones.

objetivos, los puntos de partida, los métodos y las formas de análisis (1992b: 29). Y lo haremos por dos motivos simples: porque consideramos que es de uso común entre la comunidad científica; y porque creemos que, a diferencia de otros términos más o menos sinónimos,¹⁹ cuando es empleado en distintos contextos suele otorgársele el mismo significado.

2.2. EL PROBLEMA DE LA UBICACIÓN DEL ESTUDIO ENTRE LOS PARADIGMAS CUALITATIVOS.

...una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera.

(Carr y Kemmis, 1988: 169)

La tarea de situar con cierta concreción nuestro trabajo entre los paradigmas definidos en la literatura sobre la investigación educativa²⁰ no ha resultado ser un cometido fácil. No solo nos ha supuesto una empresa difícil, sino que creemos que esta cuestión, igual que otras en esta tesis, llega a plasmarse en el texto que el lector ahora está leyendo, como consecuencia de un proceso de construcción todavía vivo - por tanto sujeto a cambios-, de manera que no estamos seguros de que la ubicación que aquí expresemos sea la definitiva. Al decir esto, no nos referimos al proceso de construcción de nuestra experiencia investigadora, a las dudas que nos hayan ido asaltando, a los vaivenes en ciertas tomas de decisiones, al devenir de inseguridades, etc. -los cuales, por cierto, también han existido- Estamos aludiendo, más bien, al encaje de la idea

¹⁹ Bores (2000, 45) recopila un conjunto de términos semejantes al de paradigma, que también son empleados en la bibliografía sobre los supuestos teóricos y conceptuales de la investigación: Términos como Racionalidad (Giroux, 1990; Angulo Rasco, 1991; Young, 1993; Devís Devís, 1996; Schön, 1998; López Pastor, 1997), Corriente intelectual (Pokewitz, 1988), Corriente filosófica (Molina, 1993; Colás y Buendía, 1992), Tradición intelectual (Fraile Aranda, 1993), Raíces intelectuales (Witrock, 1989), Perspectivas teóricas (Taylor y Bogdan, 1990; Pérez Gómez, 1983).

²⁰ Es usual encontrar en los manuales y demás obras dedicadas a la investigación el planteamiento de que actualmente conviven tres paradigmas en la investigación en las ciencias sociales y, por supuesto, en la educación (Zeichner, 1983; Carr y Kemmis, 1988; Kirk, 1990; Pascual, 1992; Sparkes, 1992... Las formas más recurrentes de nombrar a estos tres paradigmas son: positivista (racionalista, técnico, etc.), interpretativo (práctico, etc.), y crítico (reconceptualista, etc.)

global que ahora tenemos acerca de nuestro estudio entre los esquemas propuestos por ciertos teóricos de la investigación. Unos modelos comúnmente contemplados como referentes válidos en la bibliografía y ampliamente reconocidos por la comunidad científica.

En este sentido, es relativamente sencillo calificar esta investigación como cualitativa porque tiene una orientación holística, naturalista, porque no pretende medir, comprobar ni elaborar leyes universales, porque tiene un carácter ideográfico, o, entre otras muchas razones, porque los datos que se manejan no son numéricos sino textuales. Sin embargo, sí que encontramos dificultades en la siguiente concreción, o sea, al situarla en el paradigma interpretativo o en el crítico. A continuación explicamos por qué:

Sería posible interpretar las ideas de Carr y Kemmis (1988); Kemmis y Mac Taggart (1988); y Tinning (1993), respecto a que para poder calificar a una investigación educativa como crítica, tendría que aparecer entre los propósitos de ésta la identificación y transformación de las fuerzas ideológicas y políticas que condicionan o limitan las prácticas educativas de los profesores protagonistas en los contextos objetos de estudio. Habría que poner, pues, el énfasis en la cuestiones ideológicas y políticas implícitas en las relaciones de poder presentes en los entornos educativos que se estudian, para que a través de su acción *participativa* y *colaborativa* los investigadores fueran capaces de enfrentar esos objetivos, y de lograr su *ilustración* y su *emancipación*²¹. En estos casos se podría entender que quedarían fuera del paradigma crítico aquellas investigaciones que no centren sus objetivos en los ámbitos antes señalados. Con este modo de interpretar el asunto, nuestra investigación no podría ser considerada como crítica, porque no está enfocada de manera prioritaria hacia las citadas dimensiones. A pesar de ello, hay que decir que durante los debates, entre las propuestas de acción, y a lo largo de las reflexiones del Grupo, han surgido numerosos temas que, indudablemente, poseen un carácter político en el sentido de que tienen una relación directa con la toma de decisiones de ciertos cargos universitarios, o con las

²¹ Escritos en cursiva, en este caso, los términos empleados en algunos de los textos “clásicos” de lo que hemos denominado “escuela australiana” sobre la Teoría Crítica y la Investigación Acción en la Educación, además de los que se centran en la Educación Física, cuyos autores son Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y Mac Taggart, 1988, y Kirk, 1990; Tinning, 1992, respectivamente.

políticas de contratación seguidas en las diferentes departamentos, etc. Estos tópicos han venido apareciendo en el análisis de la situación de nuestra realidad educativa, y el Grupo los ha ido introduciendo en el engranaje de la planificación, la acción, la observación y la reflexión, como ha ocurrido con cualquier otro tema.

Pero, por otro lado, nos encontramos con textos como el de Sparkes, quien afirma que “existen orientaciones muy diversas dentro del paradigma crítico entre las que se incluyen algunas tradiciones orientadas ideológicamente –como el neomarxismo, materialismo, feminismo o freirismo-, formas de investigación participativa y otras basadas en distintas teorías críticas.” (1992b: 32). De ello se puede inferir que los límites que enmarcan el territorio que puede ser considerado como paradigma de la investigación crítica, cuando menos, no están estrictamente definidos y, eventualmente, pueden ofrecer pequeñas variaciones en función de la subjetividad que los contemple. En este sentido, también es posible hacer otra lectura de los escritos de Carr y Kemmis²², ya citados: por ejemplo, la que realiza Vicente Bedito en el prólogo de la citada obra:

...su propuesta de una *ciencia educativa crítica* [...] en la que son conceptos clave el compromiso, la transformación de la educación y el análisis crítico permanente. Se trata de crear comunidades críticas de enseñantes que, a través de una investigación participativa concebida como análisis crítico, se encamine a la *transformación de las prácticas educativas*, de los *valores educativos* y, **en última instancia**²³, de las *estructuras sociales e institucionales*.

(Bedito, 1988: 13)

²² En esta misma obra Carr y Kemmis vuelven a expresar que [...] En una palabra, esos profesores “se convierten en críticos”, no en el sentido de volverse negativos o quejumbrosos, sino en el de concentrar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocarlos sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica acontecida durante el “proyecto”.

A estas alturas debería haber quedado claro que el propósito de este libro es, en parte, propugnar el tipo de marco teórico de referencia dentro del cual los maestros puedan convertirse en críticos, justamente de la manera descrita. También ha de ser obvio que el desarrollo de tal teoría crítica de la educación debe relacionarse intrínsecamente con el progreso profesional de los enseñantes. Para una autonomía profesional más extensa y unas responsabilidades más dilatadas, es preciso que sean los propios docentes quienes construyan la teoría educativa, por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos. (1988: 58).

²³ La negrita es nuestra.

Más aún, en toda la literatura consultada proveniente de la “Escuela australiana” heredera del pensamiento de Habermas, siempre se asocian los esquemas críticos con el método de investigación acción. En particular, cuando dos de los referentes más significativos en este marco, Kemmis y Mac Taggart, para expresar su idea sobre qué es investigación acción, señalan diecisiete *puntos clave*, de los cuales resumimos los once primeros, ya que son los que guardan una relación directa con la cuestión que nos ocupa:

1. La I-A se propone *mejorar la educación* mediante su *cambio...*
2. La I-A es *participativa*: a través de ella, las personas trabajan por la mejora de *sus propias prácticas...*
3. La I-A se desarrolla siguiendo una *espiral introspectiva*: una espiral de ciclos de *planificación, acción* (establecimiento de planes), *observación* (sistemática, *reflexión...* y luego replanificación...
4. La I-A es *colaboradora*: implica a los responsables de la acción a la mejora de ésta,...
5. La I-A crea *comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación: (...) Pretende crear comunidades de personas que se propongan *ilustrarse* acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta en el marco de su propia situación y *emanciparse* de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales.
6. La I-A es un *proceso sistemático de aprendizaje* en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades...
7. La I-A induce a las personas a *teorizar* acerca de sus prácticas, *inquiriendo* en las circunstancias la acción y las consecuencias de ésta y *comprendiendo* las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias en sus propias vidas...

8. La I-A exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean *sometidas a prueba*,...
9. La I-A concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas (o datos); no sólo implica *registrar* descriptivamente (...) sino también *recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones* en torno a lo que ocurre.
10. La I-A exige al mantenimiento de un *diario personal* en el que registraremos nuestro progresos y nuestras reflexiones...
11. La I-A es un *proceso político* porque nos implica en la realización de cambios que afectaran a otras personas; por ese motivo genera, a veces, una resistencia al cambio, tanto en nosotros mismos como en los demás. [...]

(1988: 30-32).

En definitiva, teniendo en cuenta estos *puntos clave* como ejemplo de las visiones más “excluyentes” o “restrictivas” en lo referente a la definición de aquello que se puede considerar investigación educativa desde un paradigma crítico, creemos que nuestra investigación cumple la idea global que se expresa con las citadas condiciones, incluyendo los aspectos *políticos* aludidos en el punto decimoprimer. Ahora bien, en nuestro estudio ponemos el énfasis en los procesos de análisis de la situación, en los de transformación de nuestras prácticas docentes y en los de desarrollo profesional, más que en los aspectos ideológico-políticos o de relaciones de poder, los cuales, insistimos, también han surgido durante el proceso investigador porque creemos que son inseparables de aquellos en un estudio como el nuestro.

Por otra parte, y siguiendo con el cometido de ubicar nuestra investigación, tomamos ahora las referencias del “lado interpretativo o práctico”, dicho de otra manera, intentamos situar nuestra investigación en relación al punto de vista de la tradición Británica, utilizando para ello las ideas de Stenhouse, de Pérez Gómez, y, sobre todo en este caso, de Elliott. Este autor, considerado sucesor del primero, muestra claramente su distanciamiento respecto de los argumentos esgrimidos por algunos representantes de la teoría crítica para diferenciarse del paradigma interpretativo. En este posicionamiento Elliott utiliza el debate de ideas entre Habermas y Gadamer,

abanderados del paradigma crítico y del interpretativo, respectivamente. Por supuesto, toma partido por los planteamientos del segundo, centrando precisamente la discusión en las carencias que Habermas atribuye al paradigma interpretativo, en cuanto que no contempla la posibilidad de que los profesores puedan *emanciparse* libremente e *ilustrarse* a través de la *relación dialéctica entre la teoría y la práctica*, como sí ocurre en el paradigma crítico. Lo aclara con las siguientes reflexiones que atribuye a Habermas:

La investigación social no sólo consiste en la explicación del significado, y no tiene por qué aceptar los marcos conceptuales de las tradiciones como límites de la comprensión. La tradición y la cultura no son autosuficientes, sino que se desarrollan en relación con las condiciones sociales, políticas y económicas de la vida.

(Elliott, 1990: 122)

Elliott se defiende de este punto de vista sentenciando sobre las potencialidades del paradigma interpretativo (para él sinónimo de *paradigma de la ciencia moral*), a este respecto:

El paradigma de la ciencia moral de la investigación educativa incorpora su propia teoría crítica. No necesita el suplemento de un paradigma crítico basado en presupuestos absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza humana. La defensa de ese paradigma podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, porque ¿acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?

(*Ibid.*, 1990: 123)

Por su parte, cuando Pérez Gómez (2002a, 121) compara los objetivos de la investigación desde los modelos positivista e interpretativo señala: *En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz*. Y posteriormente sigue abundando en la idea de la *comprensión profunda del contexto singular* como la finalidad más significativa de la investigación desde el enfoque interpretativo. En este punto percibimos alguna diferencia en cuanto que el principal objetivo de nuestro estudio es el cambio de la

formación inicial que ofrecemos, aunque para ello necesitemos comprenderla en profundidad. Sin embargo, anteriormente, este mismo autor argumenta acerca de la intencionalidad de la investigación educativa ²⁴ cuando la compara con la del enfoque positivista:

...no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos [...] Así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica.

(*Ibid.*, 2002a: 123).

Con esta explicación, en cambio, sí nos sentimos identificados y acogidos entre las fronteras que Elliott y Pérez Gómez dibujan para el paradigma interpretativo, aunque a estas alturas, ya algo confusos porque nos parece que hay dos bandos luchando por el territorio en el que creemos estar situados.

En otro orden de cosas, la citada tradición británica de la investigación interpretativa también hace suyo el método de investigación acción, en el mismo sentido en que lo reivindica la que hemos denominado Escuela australiana de la investigación educativa crítica. Además, Elliott señala ocho características que debe tener la investigación acción en la escuela, que a continuación resumimos:

1. La I-A en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a. inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - b. susceptibles de cambio (contingentes);
 - c. que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)...

²⁴ Cuando Pérez Gómez habla de la intencionalidad de “toda investigación educativa” asume la diferenciación que Elliott hace entre investigación sobre la educación e investigación educativa (ya aludida en este trabajo). Él lo explica así: Si se utiliza el calificativo de educativa es, como afirma Elliott (1990b), porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. (2002a: 117)

2. El propósito de la I-A consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...
3. La I-A adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión...
4. Al explicar “lo que sucede”, la I-A construye un “guión” sobre el hecho en cuestión...
5. La I- A interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema...
6. Como la I-A considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos...
7. Como la I-A contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos...
8. Como la I-A incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos...

(1990: 24-26)

Consideramos que no es este el lugar para entrar en matizaciones o valoraciones acerca del debate teórico-conceptual sobre la potencialidad crítica en el paradigma interpretativo que acabamos de reproducir de forma sucinta. Sin embargo, y habida cuenta que el método desarrollado en nuestro estudio es la investigación acción y que ambas tradiciones o paradigmas de la investigación educativa lo entienden como propio, nosotros, en este momento, quizás reconoceríamos mejor nuestra investigación en los trazos del retrato robot dibujado por Kemmis y Mac Taggart (con los puntos clave antes resumidos), que a través de las ocho características descritas por Elliott. Si tuviéramos que explicarlo con más detalle, pondríamos el énfasis en dos aspectos:

- *La relevancia que toman la transformación y el cambio como parte esencial de los objetivos de una investigación acción educativa en el paradigma crítico, mientras que, desde nuestro punto de vista, en el paradigma interpretativo tal vez se ponga el énfasis en la comprensión –como diagnóstico- de la propia realidad, así como en la formación de los investigadores.*
- *Las pequeñas diferencias de matiz en cuanto a los roles del investigador y los “participantes” que aparecen en la propuesta de Elliot, y que refleja una realidad interpretativa en la que suele ocurrir que un investigador externo propone y protagoniza el estudio, y cuando lo termina abandona el contexto. Mientras que en el paradigma crítico las iniciativas y los trabajos (aunque con distintos niveles de responsabilidad) son realizados por un grupo de protagonistas del contexto objeto de estudio.*

Nuestra investigación, en este sentido, nace de la insatisfacción compartida por un grupo heterogéneo de protagonistas de nuestra realidad con el firme, común y fundamental propósito de cambiarla, de mejorarla con nuestros propios medios, aunque para ello hayamos tenido que comprenderla mejor, y aunque en este empeño todos hayamos mejorado nuestra formación. Por lo tanto, al tener que enclavar este estudio en uno u otro lado de la difusa frontera que separa a ambos paradigmas de la investigación educativa, la situaremos en un territorio limítrofe, si bien perteneciente al paradigma crítico.

3. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica. Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación. Por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas conduce a un tipo de conocimiento de la realidad estudiada, y a medida que lo incrementamos, vamos exigiendo y depurando también el conocimiento de la realidad. Así pues, el análisis de la pertinencia de los métodos de investigación educativa se desarrolla a la vez que el análisis y debate del concepto que vamos elaborando sobre los fenómenos educativos.

(Pérez Gómez, 2002a: 116)

El objeto de estudio en nuestra investigación gira en torno a la docencia del profesorado en la formación inicial de los maestros especialistas, por esta razón, entre otras ya comentadas y algunas que expondremos más adelante, ésta es una investigación educativa. Y lo es en los términos en que lo explican Stenhouse (1998, 42) y Elliott, quienes diferencian entre *investigación educativa* e *investigación sobre la educación*²⁵. Los siguientes, son algunos de los argumentos que utiliza este último autor:

- *La investigación educativa emplea conceptos sensibilizadores, mientras que la investigación sobre la educación utiliza conceptos definidores.*
- *Los datos de la investigación educativa en las clases son cualitativos, mientras que los de la investigación sobre la educación son cuantitativos.*

²⁵ Elliott (1990, 34) Resume las diferencias entre la investigación sobre la educación y la investigación educativa a través del siguiente cuadro:

PARÁMETRO	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Datos	A posteriori	A priori
Teoría	Cualitativos	Cuantitativos
Método	Sustantiva	Formal
Generalización	Estudio de casos	Experimental
Participación en el análisis de los datos	Naturalista	Formalista
Técnicas	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando sistemas de categorías a priori

- *La investigación educativa trata de desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula, mientras que la investigación sobre educación tiende a desarrollar una teoría formal.*
- *La investigación educativa adopta como método principal de construcción teórica el estudio cualitativo de casos, mientras que la investigación sobre la educación adopta el método experimental.*
- *La investigación educativa en las aulas generaliza de manera naturalista, mientras la investigación sobre la educación generaliza de manera formalista.*
- *Los conceptos de la investigación educativa son a posteriori, mientras que los de la investigación sobre la educación son a priori.*
- *La investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación. La investigación sobre la educación considera a los profesores y a los alumnos únicamente en cuanto objetos de investigación. Pueden estar implicados en la aplicación o en la comunicación de los descubrimientos proporcionados por la investigación (acción denominada en ocasiones “colaboración en la investigación”), pero no como personas cuyas ideas puedan influir en la conceptualización de los datos.*

(Elliott, 1990: 34 - 35)

Por otra parte, coincidimos con Pérez Gómez cuando afirma que el paradigma desde el que un investigador pretende generar conocimiento sobre la educación está íntimamente ligado a la concepción que éste tenga de la propia enseñanza y de la escuela. Por ello, a la hora de conceptualizar nuestro objeto de estudio realizaremos una pequeña revisión de la literatura sobre la educación, donde se recogen las diferentes perspectivas, racionalidades, o modelos de comprensión de la teoría y de la práctica pedagógica, cada uno de los cuales han dado lugar a diferentes formas de investigar

para generar y regenerar el conocimiento pedagógico conforme a los paradigmas de la investigación educativa. Los resumimos a continuación:

3.1. LA ADOPCIÓN DEL CONCEPTO DE PERSPECTIVA.

Entre los términos más utilizados en la bibliografía para hacer referencia a *la interpretación contemporánea de la educación, el curriculum y la enseñanza* (Carr y Kemmis, 1988, 51): el de racionalidad (Giroux, 1988; Schön, 1990; López Pastor, 1997; Bores; 2000); y el de perspectiva (Kirk, 1986; Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Sparkes, 1991; Pérez Gómez, 2002b), nosotros nos quedamos con el de perspectivas. Además, adoptaremos la definición de este término que Sparkes (1991) ofrece, a su vez, tomada de Becker *et al*, (1961, 34-37).

...una serie de ideas y acciones coordinadas que una persona utiliza al ocuparse de una situación problemática, para referirse al modo corriente en que una persona piensa, siente y actúa en una situación dada. Estos pensamientos y acciones están coordinados en el sentido de que la acción fluye razonablemente, desde el punto de vista del actor, desde las ideas que contiene la perspectiva... las perspectivas surgen cuando la gente se enfrenta a aspectos de elección. En muchas situaciones cruciales, las perspectivas previas del individuo no le permiten elegir, dictando que en estas circunstancias puede hacer sólo una cosa. En muchas otras situaciones, la serie de posibles y factibles alternativas es tan limitada por el entorno físico y social que el individuo no tiene elección sobre la acción que debe realizar. Pero allí donde se requiere que el individuo actúe y donde sus elecciones no se vean limitadas, comenzará a desarrollar una perspectiva. Si un tipo de situación particular se repite frecuentemente, la perspectiva probablemente llegará a establecerse como una parte de la forma en que una persona se relaciona con el mundo. [...] Claro que las perspectivas no existen aisladas ni son creadas en el vacío. Derivan de culturas y están delimitadas por la cultura. Las culturas se desarrollan, cuando la gente camina junta hacia propósitos específicos, intencionadamente o sin intención, voluntariamente o no (ver Sparkes, 1989a, 1991a). Como Peter Woods (1983, p. 8) afirma “la gente se desarrolla entre formas distintas de vida, de hacer cosas, de no hacer cosas, formas de hablar y disertar, temas de conversación, reglas y códigos de conducta y comportamiento, valores y creencias, argumentos y comprensiones”. (Sparkes, 1991: 118)

Aunque Becker *et al*, no circunscriben su definición exclusivamente al contexto educativo, creemos que esta no pierde validez si la adaptamos al ámbito de la docencia simplemente sustituyendo “persona” o “individuo” por “profesor/a”, y añadiendo el adjetivo “educativa” donde aparece el sustantivo “situación”. Con todo, lo que más nos mueve a adoptar esta definición sobre otras es que en ella se observa con claridad que la cuestión de las perspectivas no se reduce solo al mundo de las ideas y creencias del profesorado, sino que trasciende al de sus acciones docentes: aquellas sirven de sustrato y de explicación para estas.

3.2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.

A partir de esta definición o de otras semejantes, aparecen los desacuerdos en la bibliografía a la hora de señalar la relación y el nombre de las perspectivas existentes en nuestros días acerca de la educación, del currículo y de la enseñanza-aprendizaje. Mientras que los partidarios del término racionalidad hablan de la racionalidad *Técnica* y la *Práctica*, entre los autores que hablan de perspectivas existe más variedad de criterio. Aunque todos coinciden al nombrar y caracterizar a las perspectivas *Técnica*, y a la *Práctica* (para Pinar *Tradicionalista* y *Empírico-conceptual* respectivamente) otros añaden a la lista una tercera más joven: la perspectiva *Radical* (Kirk), *Reconceptualista* (Pinar), o *Estratégica* (Carr y Kemmis), de *Reconstrucción social* (Pérez Gómez), incluso este último añade una más al principio de su lista, la *Académica*.

Dado que la mayoría de los autores señalados coinciden -más que en el nombre- en el significado y en las características de las perspectivas (o racionalidades) *Técnica* y *Práctica*, serán estas dos en las que abundaremos en nuestro análisis. Sin embargo, completaremos el recorrido añadiendo aquellos aspectos diferenciales de la perspectiva *Estratégica* respecto a las dos anteriores, según Carr y Kemmis. Por otra parte, estos autores explican con bastante detalle todos los significados implícitos en la idea de cada una de las racionalidades o de las perspectivas. Por tanto, nosotros desarrollaremos este marco conceptual exponiendo de forma resumida los puntos de vista que desde estas perspectivas se sostienen sobre la educación, la función docente, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, etc.

3.2.1. La perspectiva técnica.

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea [...] defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.

(Schön, 1992: 1)

Creemos que la perspectiva técnica es la dominante en el mundo de la Educación en general (Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Schön, 1992; Pérez Gómez, 2002b), y en la Educación Física en particular (Kirk, 1990; Sparkes, 1991; Tinning, 1992; Pascual, 1992; Barbero, 1996a; Lozano, 1997).

Desde este enfoque se considera la educación como una actividad científica más inmersa en una sociedad tecnológica, esto es, como una ciencia aplicada. No obstante, se le otorga a lo científico las connotaciones positivistas importadas a la educación desde las ciencias naturales. Por tanto, la enseñanza se ve sujeta al gobierno de la eficacia, de la productividad, del rendimiento, de la objetividad, etc. Así, el profesional capaz de soportar tales exigencias debe ser un técnico competente en las habilidades profesionales que le permitan aplicar de forma eficiente y rigurosa las teorías y las técnicas científicas. Este planteamiento aparece inevitablemente asociado a la dicotomía teoría-práctica y ésta, a su vez, al binomio investigador-práctico. En efecto, el acopio y la generación de la teoría relevante susceptible de ser enseñada, o de aquella otra susceptible de ser aplicada en la propia docencia eficaz, son tarea del investigador, del teórico, y poseen una jerarquía superior. Así las cosas, para el práctico, para el docente, quedaría la función instrumental (e inferior en la jerarquía) de adquirir ese conocimiento teórico, y la destreza en esa técnica docente eficaz, con el objeto de poder utilizarlos en su tarea como docente, aplicador eficiente. En este esquema, pues, la calidad de la enseñanza es valorada por los agentes sociales y por la propia profesión en términos cuantitativos y economicistas de productividad casi industrial.

La metáfora del profesor/a como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa. Es lo que Schön (1983) denomina la *racionalidad técnica* como

epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular.

(Pérez Gómez, 2002b: 402)

Los estudiosos del currículo, situados en su mayoría en la órbita anglosajona, reconocen que la juventud del ámbito científico puede ser la causa de la imprecisión conceptual y la ambigüedad reinantes en este campo. Grundy señala que *el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.* (1987: 5, en Gimeno Sacristán, 1989: 14). Quizás esto explique que se hayan sucedido concepciones de muy diversa catalogación en distintos contextos históricos y culturales. Algunos autores preocupados por la cuestión (Stenhouse, 1975, 1987; Tanner y Tanner, 1980; Gimeno Sacristán, 1989) han recogido multitud de definiciones distintas de currículo. No obstante, Gimeno Sacristán acude a Tyler y a Jhonson para argumentar las dos acepciones más definitorias de *curriculum* desde la perspectiva técnica:

- *El curriculum como conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables...*
- *El curriculum como conjunto de objetivos estructurados que se quieren lograr. Supone plantear la dinámica medios-fines como esquema racionalizador de la práctica [...] prescribe los resultados que debe tener la instrucción, indica aquello que debe aprenderse, no los medios –actividades, materiales, etc.- con los que conseguirlos, ni las razones por las que debe aprenderse.*

(Gimeno Sacristán, 1989: 55)

En cualquiera de los casos, la responsabilidad para establecer ese *conjunto de objetivos estructurados y apropiados*, recae sobre el teórico, el investigador, que sería el constructor del currículo. En el otro lado quedaría el práctico, el técnico, cuya única responsabilidad en este sentido sería la de consumir el currículo que aquellos

construyen. Desde esta perspectiva se suelen separar los fines educativos de los medios para conseguirlos. Y en esta tesitura los fines/objetivos son anticipados, porque ello es posible al ser considerados como conductas observables que se pretenden cambiar en los estudiantes al final del proceso. El esquema de acción, según Stenhouse, sería el siguiente:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino)
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida)
3. Diseñar el curriculum y enseñar a los estudiantes
4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta.

(1987: 112)

Pérez Gómez (2002a) habla de que las diversas formas de interpretar los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula han dado lugar a los diferentes *modelos sustantivos de explicación de la vida del aula*. Los asociados con la perspectiva técnica son el modelo proceso-producto y los modelos mediacionales.

Bajo la mirada del **modelo proceso-producto** se toman como referencias casi únicas las figuras del profesor y del alumno: la primera como la variable independiente y fundamental, ya que de su comportamiento docente dependerá la eficacia del proceso aprendizaje del alumno; y la segunda, como variable dependiente y de interés a la hora de comprobar (en términos de cantidad) los aprendizajes provocados por la acción docente. Así, Shulman entiende la enseñanza *como algo reducible a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y acumularse con el fin de llegar a una generalización a otros entornos e individuos* (1989: 50-51).

La investigación sobre la enseñanza efectiva o eficaz (Devís, 1993a) trata de establecer correlaciones entre el método utilizado por el profesor y los resultados medibles del aprendizaje del alumno. Desde estas premisas se buscan (y se encuentran) métodos eficaces cuyo uso provoquen resultados educativos deseables en el alumnado que, a su vez, serán medidos a través de tests de rendimiento estandarizado al final del proceso.

Por su parte, los **modelos mediacionales** suponen una dulcificación de la estrechez de miras resultante del esquema de variable independiente y variable dependiente propio del modelo anterior, el cual encuentra un sustrato epistemológico en las teorías psicológicas conductistas. Precisamente, un hecho definitivo para la superación del modelo proceso-producto es, según Hanke, 1987 (en Devís, *opus cit.*): *cambiar la visión conductista por una visión cognitivista que considere al profesor/a y a los/as estudiantes como individuos activos que captan y procesan información y que no sólo reaccionan de forma rutinaria, sino que también actúan tomando decisiones conscientes y viendo su acción como parte de una estructura significativa de interacción* (1993a: 46). En este nuevo diseño se rompe la anterior relación unívoca con la aparición de una variable mediadora desconocida: la acción mental del profesor y del alumno. Por tanto, ahora son estas variables las más estudiadas porque se entiende que esa acción mental o *procesos de elaboración y ejecución de decisiones* es responsable de los efectos producidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gervilla, 1988).

Pérez Gómez se refiere al modelo de Winne y Marx, (1977) cuando señala que en este enfoque se produce una polarización de la investigación: *la que se centra en el análisis de los procesos mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje.* (2002: 86. *opus cit.*). Por tanto, se suele hablar de Modelo mediacional centrado en el profesor y Modelo mediacional centrado en el alumno (Clark y Paterson, 1986; Devís, 1993a; Vaca, 1995; Gervilla, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 2002).

Los dos enfoques anteriores participan, a su vez, de un esquema común de investigación y utilización del conocimiento científico que Lawson, (en Devís, 1993a) denomina *modelo de investigación-desarrollo-difusión*. Para Lawson, este modelo viene informado por la lógica de la racionalidad técnica, y sus características son:

- (a) la calidad de la investigación determinará su utilización; esto es, cuanto mejor sea la investigación mayor probabilidad y más automática será su consiguiente utilización en la práctica (Havelock, 1980, p. 11);
- (b) el conocimiento se transferirá automáticamente de los centros ilustrados a los sitios de ignorancia; y

(c) las personas con problemas prácticos buscarán e incorporarán el conocimiento científico y las tecnologías relacionadas (Holzner y Fisher, 1979). (Lawson, 1990b, p. 163)

(Devís, 1993a: 52)²⁶

Tal como señala Pérez Gómez, es esta simplificación exagerada de los componentes y procesos de la vida del aula la que ha provocado el abandono progresivo del modelo, a pesar de las continuas rectificaciones que han hecho más complejo el modelo inicial pero que no han cambiado sustancialmente su concepción simplista (2002a: 83). Aunque no estamos tan seguros de que se haya consumado tal abandono del modelo, al menos en la investigación en Educación Física, no nos sentimos identificados con estas perspectivas de comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, consecuentemente, no participamos de estos modelos de investigación sobre la educación.

3.2.2. La perspectiva práctica.

La perspectiva práctica considera la educación desde el punto de vista *heurístico*, y los contextos reales en los que se desarrolla como únicos y complejos. Estos planteamientos nos remiten a una forma de concebir la intervención en el aula: la práctica de la enseñanza *reflexiva o artística*. Esta perspectiva se opone a la manera de entender dicha intervención como una *actividad técnica*, en la que el docente aplica las recetas elaboradas por los teóricos, se agrupa a los alumnos considerando que poseen un nivel de capacidades homogéneo, se entiende el aprendizaje como una experiencia individual, etc. Por tanto, en este enfoque los prácticos no resuelven sus problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica derivados del conocimiento científico. Y esto no ocurre así porque los problemas que se le suelen plantear a los prácticos en su día a día no son *estructuras bien organizadas*. *De hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas* (Schön, 1992: 1-2).

Desde esta perspectiva se entiende la vida en el aula como una *red viva de intercambio* cuya finalidad educativa es *la creación y transformación de significados*

²⁶ Cita de Lawson (1990), traducida y utilizada por José Devís (1993a, “Introducción crítica a la investigación positivista...” opus cit.)

por parte del alumnado. Se trata de una visión en la que se percibe que (tal y como ocurre en la perspectiva técnica) el hecho de situar fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje los valores que los justifican, enajena y aliena al profesorado y al alumnado. Para que esto no suceda tendrán que encontrarse justificaciones en el valor intrínseco de los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a la valoración de estos en función de los resultados observables (Pérez Gómez, 2002a).²⁷

Por otra parte, tampoco es posible considerar de manera independiente los medios de los fines. El profesor no puede adoptar el papel de técnico que aplica, de manera acrítica, aquellos medios justificados por los fines educativos anticipados desde fuera. Antes al contrario, el profesor es un profesional autónomo y responsable que debe actuar con *prudencia* y *justicia*, debe adoptar un papel activo y reflexivo como facilitador de los aprendizajes, precisamente en interés de su alumnado. Estos son algunos rasgos de la profesionalidad desde el punto de vista práctico que recogen Carr y Kemmis, quienes, además, rechazan que la enseñanza sirva a propósitos externos, lo que en la perspectiva técnica se contempla a través de la priorización del resultado, afirmando que desde la perspectiva práctica:

...Si algún control admite el proceso social de la educación, el mismo sólo será realizable mediante decisiones prudentes de los dedicados a su práctica, previa una deliberación acerca de ésta. El practicante cauto y avezado formulará juicios de gran complejidad y obrará de acuerdo con dichos juicios, que aconsejarán intervenciones en uno u otro sentido sobre la vida de la clase o de la escuela, a fin de influir en los acontecimientos. Ahora bien, los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e indeterminado.

(Carr y Kemmis, 1988: 53).

Para que el práctico pueda desarrollar su profesionalidad con cierto grado de autonomía, los sistemas educativos y los currículos oficiales deben ser abiertos o básicos, de manera que el profesor tenga la posibilidad de intervenir en algún momento de su diseño y desarrollo: de ser constructor de currículo. Afortunadamente esta es la

²⁷ Pérez Gómez cree que los representantes más sobresalientes de esta perspectiva son Stenhouse, Elliott, Eisner y Jackson, y acude a uno de ellos para apoyar su posición frente al valor extrínseco de la enseñanza en la perspectiva técnica. Elliott (1990) afirma: lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción (Pérez Gómez, 2002a: 105).

opción que se ha tomado desde hace algún tiempo en los sistemas educativos (desde la educación infantil hasta la universitaria) en la mayoría de los países europeos.

Ahora bien, para que el profesorado pueda desarrollar una perspectiva práctica en su realidad educativa única, compleja y cambiante éste debe ser *reflexivo*, es decir, debe ser capaz de reflexionar *en la acción y sobre la acción* (Schön, 1992 y 1998). Asimismo, para que el profesorado pueda mejorar el currículo, su conocimiento práctico, y su *desarrollo profesional* de manera autónoma y rigurosa el práctico debe ser, además, *profesor-investigador* (Stenhouse, 1984 y 1987). Nos detenemos brevemente en estos dos conceptos por dos razones: porque creemos que existe un “subconjunto intersección” formado por aspectos comunes a ambos conceptos; y porque resultan capitales en nuestra forma de entender la docencia del maestro especialista en Educación Física, así como la manera en que entendemos nuestra propia práctica pedagógica e investigadora en la formación inicial del profesorado especialista.

Cuando Schön habla de *reflexión sobre la acción* en el contexto de la actividad profesional, se refiere a la capacidad de pensar en un acto (en nuestro caso docente), o revisarlo después de haberlo realizado. Se diferencia de la *reflexión en la acción*, en cuanto que esta es considerada la capacidad que poseería ese docente de pensar y revisar su actuación mientras ésta se desarrolla. Ambos tipos de reflexión remiten a otro concepto acuñado por Schön que exige de las reflexiones citadas como requisito previo para poder llegar a poseerlo: el de *conocimiento en la acción*. Este autor lo utiliza para referirse a *los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior [...] o se trate de operaciones privadas. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil.* (1992: 35). Pero Schön no se refiere a las acciones docentes que puede llevar a cabo un técnico al aplicar recetas, sino a las acciones docentes complejas, como la definición de problemas que surgen en la práctica, la adaptación de la situación y **la experimentación para su resolución**, porque son este tipo de actos los que van conformando su conocimiento práctico.

Aunque no resulta fácil, es crucial poder describir verbalmente este *conocimiento en la acción* mediante *la observación y la reflexión*. ¿Y por qué resultan relevantes estos conceptos en una perspectiva práctica de la docencia? Según este autor porque las

reflexiones *en y sobre la acción* desempeñan un papel decisivo en la descripción de la competencia profesional desde este enfoque, Schön lo dice así:

En otras palabras, los prácticos poseen una forma particular, profesional, de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

(*Ibid.*, 1992: 45)

Arriba destacábamos en negrita la referencia a la experimentación en su realidad de aquellas iniciativas del práctico para solucionar sus problemas como única forma de ir construyendo su conocimiento práctico, pues bien, este es precisamente el “aspecto intersección” que comparte la concepción de Schön con la de Stenhouse. En efecto, una de las aportaciones de este último es su concepción de currículo como herramienta que posibilite tal experimentación en la práctica. Este autor participa de la perspectiva práctica acerca del currículo, como un marco a través del que hay que enfrentarse e intentar resolver los problemas del día a día en la escuela, no como una selección de conocimiento tecnológica y fuertemente estructurada. Gimeno Sacristán asegura que la de Stenhouse es una concepción coherente con el modelo práctico, procesual, de entender el currículo según la cual:

Cambiar la práctica, desarrollar el *curriculum* y perfeccionamiento del profesorado son así tres aspectos indisolubles, con un matiz nuevo a tener en cuenta: no es el perfeccionamiento del profesorado la condición para desarrollar los nuevos *curricula* y mejorar la enseñanza, sino que sin un *curriculum* apropiado que permita y estimule el *ejercicio experimental* del arte de la enseñanza no puede haber *desarrollo* y perfeccionamiento del profesor.

(Stenhouse, 1984: 17)

¿Pero qué características debe reunir un currículo para que pueda servir como herramienta de experimentación, cambio y desarrollo profesional? A este respecto, Elliott y Gimeno Sacristán, los dos estudiosos que quizás más han difundido el legado

de Stenhouse, recuerdan que éste propone un currículo²⁸ ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor: *toda una praxología, porque la propuesta y el contenido curricular son una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa en proceso constante de revisión* (Elliott, 1983. Citado por Gimeno Sacristán, 1984: 18).

Finalmente, en esta suerte de internamiento en las ideas propuestas por Stenhouse, tenemos que llegar a descifrar cuáles son esos *procedimientos hipotéticos* a los que el autor se refiere, y a los que remite al profesorado para que pueda experimentar reflexivamente en su práctica y *se pueda convertir en un investigador en el aula* (Ibid., 1984: 17), ello nos conduce a su idea de *profesor-investigador en la acción*, que desarrollaremos explicando las tres componentes innovadoras fundamentales que observamos en esta idea:

- *El nuevo papel del profesorado, que incluye la faceta de investigador como una **nueva dimensión de la profesionalidad de los docentes**. Para Stenhouse es imprescindible que cambie el único papel que hasta ahora había tenido el profesorado en la investigación educativa: el de abrir su realidad al escrutinio de un investigador externo. Lógicamente esta investigación no ha estado comprometida con la realidad educativa, y sus resultados han venido respondiendo a los intereses y percepciones de los teóricos, pero no han resuelto los problemas de los prácticos. Para revertir esta situación se hacía necesario plantear...*
- *Un **nuevo tipo de investigación** en la que el práctico tenga protagonismo en todo el recorrido de la misma, o sea, en la elección del tema, de los objetivos del estudio, del diseño, de la*

²⁸ Exponemos dos definiciones de Stenhouse sobre currículo: es una hipótesis o conjetura y su adopción debe ser una tentativa benévola de refutarla. Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, si pueden evaluar las ideas aportadas en el curriculum más que su encarnación en éste, entonces pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación (Stenhouse, 1987: 110).

Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Ibid., 1984: 29)

implementación de la metodología, etc. Una investigación colaborativa en la que pueden participar los diversos estamentos que conviven en la realidad educativa (profesorado, administradores, gestores, padres, alumnado, etc.) incluidos, por qué no, los investigadores externos. Una investigación comprometida con la acción, con la realidad educativa. No se trata de hallar leyes universales o experimentar en situaciones de laboratorio, ni siquiera de comprender profundamente el desenvolvimiento natural de una realidad educativa. La nueva investigación deberá analizar la realidad desde dentro para comprenderla, pero además, de este análisis surgirán planes de mejora que deberán ser experimentados en la misma realidad, y observados críticamente por sus propios protagonistas. De esta manera también los prácticos producirán un conocimiento sistemático y contextualizado, y ello provocará...

- *Una **nueva concepción de la relación teoría-práctica**, en la que la tradicional disociación entre la producción del conocimiento y la aplicación del mismo desaparezca. En esta nueva relación los teóricos, los investigadores agentes responsables de la producción de teoría dejarán de ser, en exclusiva, personal universitario o ajeno a la realidad objeto de estudio. La teoría dejará de estar distanciada de la práctica, la investigación dejará de centrarse en la falacia de la generalización del conocimiento educativo obtenido. Y los prácticos dejarán de ser los técnicos responsables de adquirir el conocimiento y las competencias que les permitan aplicar aquella teoría, para ser ellos mismos quienes produzcan conocimiento ideográfico que responda a sus intereses e intente solucionar sus problemas, quienes teoricen a partir de su práctica y a través de esta nueva faceta de su profesión que supone la de investigador en la acción. Tardiff (2004, 172) lo expresa en otras palabras: el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes*

y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente. Esta perspectiva equivale a hacer del maestro –igual que el profesor universitario o el investigador de la educación- un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción.

3.2.3. La perspectiva estratégica.

El maestro que considera la enseñanza y el *curriculum* como estratégicos se aviene a someter parte de su labor (y en principio, toda ella) a un *examen sistemático*. En la medida en que sea posible hacerlo, *planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada.*

Carr y Kemmis, 1988: 57)

No querríamos acabar este breve recorrido por el interior de las perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza sin hacer una sucinta alusión a la perspectiva estratégica, cuya existencia reivindican sobre todo Carr y Kemmis. Desde nuestro punto de vista se trata de una visión de la escuela, la enseñanza-aprendizaje, el currículo y la profesionalización de los docentes coincidente, en bastantes aspectos, con lo ya expresado en la perspectiva práctica. Nuestra posición, en este caso, es bastante semejante a la que adoptamos respecto de los paradigmas de la investigación educativa, en el punto (2) sobre “El problema de la ubicación del estudio entre los paradigmas...”. Entonces igual que ahora, mantenemos que existe un gran territorio común a ambas perspectivas que se extiende por diversas áreas:

- *Su visión crítica de la perspectiva técnica.*
- *Su manera de entender la docencia como actividad artística y reflexiva.*
- *Su manera dialéctica de entender la relación teoría-práctica.*
- *Su visión del currículo como hipótesis contrastable en la práctica.*

- *Su manera de entender al práctico como profesor-investigador.*

No obstante también observamos algunas diferencias en las posiciones mantenidas desde la perspectiva estratégica respecto de las “prácticas”. En este sentido, entendemos que todo el entramado de procedimientos docentes e investigadores, desarrollo profesional y curricular, mejora de los procesos de aprendizaje, etc., propios de la perspectiva práctica persiguen unos fines que se circunscriben al ámbito de lo educativo, dicho de otra forma, su enfoque es un enfoque *heurístico* dentro de los límites del sistema educativo. Sin embargo, la perspectiva estratégica trasciende las paredes de la escuela y sitúa su visión de la realidad educativa en función de su contexto histórico y socio-político. Así las cosas, consideramos que las diferencias más significativas proceden del hecho de que el crítico (estratégico) añade ingredientes ideológicos, económicos y políticos a sus diagnósticos y a sus pronósticos de las situaciones educativas. Probablemente esta circunstancia haga más complejos los análisis, más difícil el papel del práctico reflexivo e investigador, y más pretenciosos los objetivos de cambio. Carr y Kemmis lo expresan así:

La conciencia de la enseñanza y del *curriculum* como estratégicos es, ante todo, conciencia de que las actividades educativas están *históricamente localizadas*. Tienen lugar sobre un trasfondo sociohistórico y proyectan una visión de la clase de futuro que deseamos construir. En segundo lugar es la conciencia de que la educación constituye una *actividad social* cuyas consecuencias son sociales, y no solo de desarrollo individual. Tercero, es la conciencia de que la educación es intrínsecamente *política*, pues afecta a las oportunidades vitales de los que intervienen en el proceso [...] Y por último, es la conciencia de que los actos educativos (cada acto de enseñanza y cada oportunidad de aprendizaje incorporada en un *curriculum*) son *problemáticos* en un sentido más profundo del que concede la perspectiva técnica o de oficio artesanal.

(*Ibid.*: 56)

Pues bien, nos percibimos como profesores-investigadores de nuestra propia práctica (Stenhouse), a través de la reflexión sobre nuestra docencia (Schön) y a través de la investigación acción colaborativa que desarrollamos en compañía de nuestros compañeros, profesores y estudiantes, con la intención de mejorar por nuestros propios medios la justicia y la calidad de la formación que ofrecemos en la realidad educativa

universitaria (Kemmis, MacTaggart y Carr). En este sentido, nos encuadraríamos en una perspectiva docente estratégica (Carr y Kemmis), o de reconstrucción social (Pérez Gómez), aunque, como explicábamos en la ubicación de nuestro estudio entre los paradigmas de la investigación educativa, también nos sentimos identificados con las características del profesor desde la perspectiva práctica conforme a lo que ello significa para Stenhouse y Elliott.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

A lo largo de la historia reciente, especialmente durante el siglo XX, el problema de la formación del profesorado en el mundo occidental se ha ido enfrentando a través de diversas soluciones, pero esta evolución siempre ha transcurrido asociada a la de las perspectivas de la teoría y la práctica de la enseñanza anteriormente descritas. Así, desde los centros de formación de profesores se ha ido tratando de responder a las expectativas y necesidades implícitas en cada modelo de maestro a partir de las concepciones de cada perspectiva. No obstante, ambos, los modelos de formación del profesorado y las perspectivas docentes a las que respondían, son consecuencia de las influencias de los contextos científicos, políticos y socio-históricos de cada época.

Todos estos procesos aludidos han sido recogidos en la literatura específica por diversos autores desde diferentes enfoques, y lo han expresado en diversas clasificaciones, las cuales presentan notables semejanzas a pesar de que hayan sido adaptadas para describir sus respectivas realidades: (Zeichner, 1983) *paradigmas de formación del profesorado*, (Liston y Zeichner, 1993) *tradiciones de formación*, (Imbernon, 1994) *orientaciones conceptuales en la formación del profesorado*, (Pérez Gómez, 2002b) *perspectivas en la formación del profesorado*. Nosotros hemos adoptado el término de *perspectivas* por tratarse del mismo vocablo empleado hasta aquí frente a otros posibles, también muy utilizados, como *modelos*.

4.1. PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Entre las diferentes propuestas de clasificación sobre la formación del profesorado que nos encontramos en la bibliografía elegimos, como acabamos de comentar, la de Pérez Gómez (2002b), por dos razones: creemos que este autor incorpora a la suya los elementos fundamentales presentes en las clasificaciones sobre otras realidades expuestas en la literatura; y consideramos su análisis mucho más cercano y ajustado a la situación española. Pérez Gómez distingue cuatro perspectivas básicas en la formación del profesorado, diferenciando en algunas de ellas otras corrientes más específicas.

- *Perspectiva académica.*
 - *Enfoque enciclopédico.*
 - *Enfoque comprensivo.*
- *Perspectiva técnica.*
 - *Modelo de entrenamiento.*
 - *Modelo de adopción de decisiones.*
- *Perspectiva práctica.*
 - *Enfoque tradicional.*
 - *Enfoque reflexivo sobre la práctica.*
- *Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.*
 - *Enfoque de crítica y reconstrucción social.*
 - *Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.*

4.1.1. Perspectiva académica.

Desde esta perspectiva se entiende la escuela como la institución de la que las sociedades se dotan para transmitir a los más jóvenes el conocimiento que ésta ha ido acumulando con objeto de que aquellos se integren. En consecuencia, los profesionales de la enseñanza tendrían que formarse como expertos conocedores en la rama del saber que vayan a enseñar como especialistas (Pérez Gómez, 2002b).

El profesor se concibe como un mediador en la transmisión de la cultura, por lo que debe ser un intelectual, buen conocedor de los contenidos que va a impartir, y de la forma óptima de transmitirlos (García Ruso, 1997). El docente, durante su formación, actúa como un receptor pasivo. Liston y Zeichner (1993) hablan del *modelo tradicional*,

en el cual se desprecia la formación pedagógica del profesorado al considerar el conocimiento pedagógico como “menor”. Los estudiantes adquirirían esta formación por imitación de los comportamientos de sus profesores, y la reproducirían posteriormente con su alumnado mediante ensayo-error. Lo verdaderamente importante en la formación del profesorado es el contenido curricular de la materia que en el futuro se enseñará. Este es el modelo institucionalizado para la formación del profesorado de secundaria en gran parte de los Estados Unidos... y en España.

Según Moreno y Ramos, (2005) una concepción similar se refleja en:

- *El movimiento de orientación académica indicado por Joyce (1975), en el que la eficacia docente está determinada por el conocimiento de la materia a impartir.*
- *La perspectiva tradicional indicada por Kirk (1986), en la que se concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al docente como un artesano.*

(Ibid.19)

Pérez Gómez (2002b) diferencia dos enfoques en esta perspectiva:

Enfoque enciclopédico

En este enfoque se considera que cuantos más conocimientos del contenido posea el profesorado, mejor podrá desarrollar su trabajo docente. La cuestión nodular en la formación pedagógica y didáctica del docente se centraría en el dominio del método expositivo, la claridad, el orden en la exposición, la rigurosidad en la evaluación, etc. En cuanto al alumnado, se le agrupa de manera (pretendidamente) homogénea y, en consecuencia, se dirige la enseñanza a un (supuesto) nivel medio del grupo.

Enfoque comprensivo

Se diferencia del anterior en que ahora se considera que el alumnado no puede adquirir el conocimiento propio de cada disciplina independientemente de los procesos que la humanidad ha seguido para producirlo. Por consiguiente el profesor deberá

conocer y comprender la epistemología de la materia, así como la forma adecuada de enseñarla. *El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor/a dentro de este enfoque (Ibid., 2002b: 401).*

4.1.2. Perspectiva técnica.

El *curriculum* normativo de los centros de formación de profesionales presente en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un *practicum* en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

(Schön, 1992: 22)

Para comprender el enfoque de la formación del profesorado desde la perspectiva técnica, es preciso conocer la visión que desde esta misma perspectiva se tiene de la teoría y la práctica de la enseñanza, de la función docente, del currículo, etc., porque la primera supone una consecuencia lógica de la segunda.

Como expusimos en el punto (3.2.1.) de este mismo “Marco Teórico”, la práctica de la enseñanza es entendida como una intervención tecnológica, la acción docente como una actividad técnica e instrumental, y el currículo como la exposición formal del conocimiento producido y validado por los teóricos a través de la investigación (bajo el modelo proceso-producto), que los prácticos deberían aplicar en su contexto educativo. Además, señalamos que se producía una jerarquización del conocimiento teórico y del práctico, así como de la función de sus productores, de manera que posee mejor consideración y estatus el productor de conocimiento científico, que su aplicador y productor de conocimiento práctico. En un planteamiento así, es lógico y coherente que la formación del profesorado sea corta y de dudosa consideración universitaria, y que se fundamente en la adquisición del estudiante de aquellas competencias docentes “eficaces”, definidas por la investigación proceso-producto. Pérez Gómez concreta estos matices para el caso español:

La propia configuración institucional de los estudios de formación inicial de los profesores/as, dentro de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, como estudios de rango intermedio, de nivel de diplomatura, es consistente con la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación.

(*Ibid.*, 2002b: 404)

De acuerdo con Moreno y Ramos (2005), una concepción similar se muestra en:

- *El movimiento de competencias* indicado por Joyce (1975), en el cual la eficacia o éxito pedagógico está determinado por el dominio de habilidades, destrezas y competencias por parte del profesor.
- *La perspectiva técnica* diferenciada por Kirk (1986), en la que se concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- *El modelo conductista* diferenciado por Zeichner (1983), en el que la acción del profesor se considera como la de un técnico. En dicho modelo, el contenido curricular está establecido de antemano, y el contexto social e institucional de la formación se entiende como válido y cierto.

(*Ibid.* 20)

Pérez Gómez observa dos modelos de formación del profesorado en la perspectiva técnica:

Modelo de entrenamiento

En él, las destrezas y competencias que debe dominar el profesor son el resultado de la investigación realizada conforme al modelo de investigación sobre educación proceso-producto. El esquema lineal es muy simple: a través de esa investigación se determinan cuáles son las competencias y habilidades del profesor eficaz cuya aplicación en la enseñanza del alumnado provoca mayor cantidad de aprendizaje. Una

vez aisladas dichas competencias, se trataría de que el profesorado universitario las transmitiera a los estudiantes, futuros profesores, en las instituciones de la formación del profesorado. El último paso sería dado por el estudiante al adquirir este conocimiento y aplicarlo, definitivamente, en su realidad cuando accediera al ejercicio de la profesión.

Modelo de adopción de decisiones

Este es un modelo influido por las teorías psicológicas cognitivistas, que vienen a añadir cierta complejidad al esquema naif del *modelo de entrenamiento*. En efecto, aquí se reconoce la imposibilidad de aplicación o traslado mecánico del conocimiento y de las competencias aprendidas en la universidad a las situación real del maestro, sin tener en cuenta los mecanismos de decisión que el profesor emplea habitualmente a la hora de implementar una u otra técnica. Consecuentemente, también habría que formar en las habilidades y estrategias en los procesos de pensamientos conducentes a la toma de decisión durante la docencia.

Por nuestro conocimiento, experiencia y observación de la vida universitaria española desde hace más de veinticinco años, coincidimos con Gimeno y Pérez (2002), y Zabalza (2002 y 2003) en que la perspectiva técnica es la dominante en la formación del profesorado en España. Incluso, este último autor lo amplía a la docencia universitaria española en general. Pero es más, autores de la órbita francófona como Perrenoud (2004) y Tardiff (2004) hacen extensiva esta apreciación a la docencia universitaria francesa y norteamericana, respectivamente. Y lo que es peor, Tardiff denuncia lo siguiente:

...ese modelo aplicacionista no es sólo ideológico y epistemológico, sino también institucionalizado mediante todo el sistema de prácticas y carreras universitarias. Por ejemplo, la investigación, la formación y la práctica constituyen, en ese modelo, tres polos separados: los investigadores producen conocimientos que se transmiten después en el momento de la formación y, por último, se aplican en la práctica.

(2004: 199)

Cuan sencillo le resultará al lector universitario encontrar otra estructura institucional que reproduce estos esquemas, baste revisar cuáles son los pilares del credencialismo universitario español: predominio de la investigación sobre la docencia, medición de los méritos investigadores conforme a criterios cuantitativos y positivistas, mientras los méritos docentes se miden en años de servicio...

4.1.3. Perspectiva práctica.

Desde la perspectiva práctica se debería formar al profesorado para que, como venimos defendiendo hasta aquí, fuese capaz de enfrentarse a su propia realidad educativa contemplada como única y compleja. Deberá formarle, pues, para que desarrolle su labor docente de manera *artística*, es decir, de manera que sea capaz de diagnosticar los problemas que le depara su entorno educativo y de producir soluciones ajustadas a su caso. Asimismo, deberá formarle para que, a través de la *reflexión sobre, y en su práctica* (Schön, 1993), consiga ir consolidando un conocimiento práctico que le haga desarrollarse como profesional. Pero además, deberá formarle para que sea capaz de *investigar en la acción* en colaboración con sus compañeros (Stenhouse, 1984), y en esa empresa construir un conocimiento contextualizado que redunde en la transformación de su realidad educativa y, a su vez, informar de todo ello a la profesión para que su experiencia pueda ayudar al desarrollo de colectivos docentes en otros contextos.

Con esta forma de entender la enseñanza y la función docente actuando como condicionantes, las características generales de la formación del profesorado no se alejarán mucho de las que esgrime Pérez Gómez ²⁹, aunque, como él mismo señala: *la orientación práctica ha sufrido una importante evolución a lo largo de nuestro siglo, diferenciándose dos corrientes bien distintas: el enfoque tradicional apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.* (2002b: 410)

²⁹ Pérez Gómez (2002b) describe sintéticamente las características de la formación del profesorado desde esta perspectiva así: se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula. (Ibid., 410)

Según Moreno y Ramos (2005), una concepción similar se refleja en:

- *El movimiento de orientación social* indicado por Joyce (1975), en el que se concede una gran importancia a la construcción del conocimiento por parte del docente, mediante la indagación y resolución de problemas.
- *La perspectiva radical* indicada por Kirk (1986), en la que se considera al docente como un profesional autónomo, que investiga y reflexiona sobre su práctica.
- *El modelo orientado a la indagación* establecido por Zeichner (1983), en el que se concibe al profesor como innovador, indagador, investigador activo, observador participante. El objetivo fundamental es conseguir un profesor reflexivo. El contenido curricular no está establecido de antemano y por tanto es transformable, promoviéndose acciones de cambio en el contexto social e institucional de la formación.

(*Ibid.* 21)

Enfoque tradicional

Se trata de trasladar a la formación del profesorado la lógica cultural, muy presente aún en nuestra sociedad, de que el aprendiz debe aprender al lado del maestro. Considerando la enseñanza como un proceso artesanal, el profesor aprende por ensayo-error, imitando a su formador, y a través del contacto con la práctica experta de este, Iglesias (2006). Estamos ante un modelo de formación conservador en cuanto que el maestro transmite su estilo pedagógico, tal cual, al novato. Esta circunstancia en casos particulares puede hacer que maestros críticos, reflexivos, innovadores, etc., trasladen sus concepciones a sus aprendices, pero en general, lo que ocurre es que se perpetua la perspectiva pedagógica dominante en un contexto histórico y social. En este modelo, las prácticas de enseñanza se revelan como elemento curricular imprescindible para que se produzca ese primer contacto con el sujeto a imitar del (todavía) estudiante. Más adelante, cuando el egresado pase a ser maestro novel, concluirá su socialización profesional en contacto directo y prolongado con sus compañeros veteranos, de quienes se empapará de una pedagogía reproductora de la que es difícil escapar:

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar.

(Pérez Gómez, 2002b: 411)

Enfoque reflexivo sobre la práctica

Este es el enfoque de la perspectiva práctica en el que se reflejan claramente las ideas de *reflexión en la acción y sobre la acción* de Schön, y la del *profesor investigador en el aula* de Stenhouse. Con esta visión sobre lo que suponen la función docente, el desarrollo profesional y el del currículo (ya explicada en el punto 3.3.2.), se conforma un nuevo modelo de formación del profesorado en el que se adaptan las pedagogías del profesorado universitario, tanto en las asignaturas convencionales como en el *practicum*, a las nuevas demandas de profesionales reflexivos e investigadores. Esto es, las asignaturas deben orientarse hacia la mejora de las capacidades reflexivas e indagadoras que favorezcan la comprensión y la interpretación de las situaciones de la práctica educativa por parte de los estudiantes. Según Imbernon (1994), los criterios para tal formación del profesorado surgen en dos direcciones complementarias:

...una, la de dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa; y otra, implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social, con la que tiene que mantener estrechas relaciones (Gimeno, 1983).

(Imbernon, 1994: 42)

Pero, ¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? ¿Acaso no reflexionan todos los profesionales sobre lo que hacen? ¿Acaso la reflexión en la acción y sobre la acción no constituye una parte inherente del ser humano? ¿No habrá entre la forma habitual de reflexionar y la práctica reflexiva, la misma diferencia que existe entre la respiración de cualquier ser humano y la de un cantante o un atleta? Estas

son algunas de las preguntas que Phillippe Perrenoud (2004: 45 y ss.) se hace cuando intenta encontrar razones para que nuestros estudiantes se formen de manera reflexiva y aprendan a reflexionar sobre su práctica docente. Perrenoud explica diez razones diferentes que justifican tal pretensión ³⁰, pero una vez que completa este decálogo añade que todas ellas podrían resumirse en una idea-fuerza: es una baza para crear sentido, el sentido del trabajo y de la escuela (Develay, 1996), pero también **el sentido de la vida** ³¹, ya que difícilmente pueden separarse en un oficio de lo humano y, en una sociedad en la que el trabajo es una fuente principal de identidad y de satisfacción. (Ibid., 2004: 60).

³⁰ Las diez razones (no jerarquizadas) que Perrenoud expone las enuncia así: Entonces, podemos esperar de una práctica reflexiva que:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude a la lucha contra la irreducible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

(2004: 46)

³¹ Destacamos en negrita esta idea para acudir a Bruno Bertelheim en su “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” (Crítica, Barcelona, 1977). Este autor es citado por Barcia (2006) para argumentar que este tipo de significados profundos el niño lo empieza a encontrar en los cuentos de hadas. Dice Barcia: “El ilustre psiquiatra comienza planteándose una pregunta aparentemente sencilla pero que tiene un profundo calado: ¿cuál es la necesidad más urgente y difícil que tenemos los seres humanos? A la que responde diciendo que nuestra necesidad más urgente y difícil es la de encontrar un significado a nuestras vidas...”

La comprensión del sentido de la vida no se adquiere repentinamente a una edad determinada...

La tarea más urgente en la educación del niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido...

En esta tarea no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño; el segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural si se transmite al niño de manera correcta. Cuando los niños son pequeños la literatura es la que mejor aporta esta información.”

(2006: 5)

4.1.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

En primer lugar señalaremos que en este punto no seguiremos fielmente, como hasta ahora, la clasificación utilizada por Pérez Gómez para exponer cuáles son las perspectivas en la formación del profesorado. En efecto, a pesar de haberle elegido como referencia, este autor observa dos enfoques diferentes en esta perspectiva: el de *crítica y reconstrucción social* y el de *investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión*. Nosotros quedamos confusos porque no apreciamos diferencias entre lo que Pérez Gómez entiende por el enfoque *reflexivo sobre la práctica*, anteriormente explicado y que el autor incluye en la perspectiva práctica; y el enfoque de *investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión*, que incluye en esta perspectiva. Creemos que en ambos casos subyace la idea de comprender la enseñanza desde el punto de vista *heurístico*, como una actividad compleja y *artística*, al profesional como *reflexivo, autónomo e investigador*, y al currículo como una *hipótesis contrastable* en la práctica para mejorarla y favorecer el *desarrollo profesional*. Asimismo, las referencias que en ambos casos se toman son las de Schön y Stenhouse, fundamentalmente. En consecuencia no sabemos distinguir cuáles son los aspectos diferenciales que podrían dar lugar a los dos enfoques antedichos sobre la formación del profesorado, si es que en ambos casos se parte –ese es nuestro punto de vista- de la misma perspectiva teórico-práctica de la enseñanza: la perspectiva práctica.

Habida cuenta de lo revelado en el párrafo anterior, exponemos como perspectiva de *reflexión en la práctica para la reconstrucción social* aquello que Pérez Gómez (2002b) explica como enfoque de *crítica y reconstrucción social*, o Imbernón señala (1994) como un *enfoque más críticosocial y de emancipación y reconstrucción social*. Este último describe su posición resumiendo que *este enfoque aboga por un profesorado que no únicamente ha de reflexionar sobre su práctica, sino que su reflexión rompe los muros de la institución para entrar a analizar todo tipo de intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social, con el interés concreto de conseguir la emancipación de las personas* (Ibid. 1994, 42).

Desde esta perspectiva, pues, intentamos formar a nuestros estudiantes con la intención de que sean profesores agentes de cambio social. Para que entiendan su función docente como una acción colaborativa y emancipadora, con cierta altitud de

miras, hasta el punto de estar preocupados por enfrentar la injusticia no solo educativa, sino social. En esta visión la investigación acción colaborativa y el trabajo docente en equipo del profesorado universitario son las herramientas imprescindibles para el cambio del currículo de la formación del profesorado. El docente universitario debe adquirir un *compromiso* como educador y activista político,³² así como disponer una pedagogía democrática, reflexiva, emancipadora e indagadora si es que quiere inducir en su alumnado un aprendizaje de la profesión con estas características. Pérez Gómez apunta tres aspectos en los que esta docencia tendría que enfatizar:

En primer lugar, la adquisición por parte del profesor/a de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su *curriculum* de formación.

En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el *curriculum*, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación...

En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

(2002b: 423)

Nosotros añadiríamos a los anteriores otros dos aspectos tomados, en este caso, de Tardiff (2004): un cuarto aspecto, trataría de que esta docencia abriera 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*

³² Con esta expresión quiero hacerme eco de la actitud de “compromiso” defendida por Richard Tinning (1993) cuando define su perfil como docente en la formación del profesorado. Perfil que completa con otras dos actitudes: reflexiva y reconstructivista social.

Pues bien, Tinning toma el concepto de “actitud partidista” de Liston y Zeichner (1991), quienes, a su vez, acuden a Lindblom y Cohen (1979). Tinning explica su significado así: Por partidista no se refieren a una adherencia irreflexiva e irrazonable a un dogma, sino a un compromiso con una actitud social reconstructivista con respecto a la educación. (Tinning, 1993: 161)

a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones (2004: 178).

Y un quinto, que consiste en la elaboración de un repertorio de conocimientos para la formación inicial que el profesorado universitario tendría 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) (Ibid., 2004: 202).*

5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Algunos autores destacan la exigua bibliografía acerca de la formación del profesorado de Educación Física en el mundo occidental, a la que se puede acudir aún en nuestros días. Asimismo, se dice que la incipiente investigación hasta ahora producida surge como consecuencia de un proceso de imitación o extensión al campo de la Educación Física de la investigación en la formación del profesorado en general (Evans, 1986; Bain, 1990; Kirk, 1990; García Ruso, 1996; Ramos y Del Villar, 2005). No obstante, y ciñéndonos al caso español, según estos dos últimos autores ya se han realizado trabajos de investigación desde todas las perspectivas, desde la perspectiva técnica: Delgado Noguera (1990). Desde el *modelo cognitivo-reflexivo*: Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995), Granda (1996), Viciano (1996), Sáenz-López (1998) y Ramos (1999). Y desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, o *modelo socio-crítico* según estos autores: Fraile (1993), García Ruso (1993), Devís (1993) y Pascual (1994). A los relacionados nosotros añadimos los estudios mediante investigación acción realizados por Vaca (1995), Blández (1996), Toja (2000), Bores (2000), Macazaga (2002) y García Monge, (2005), aunque gran parte de los propios autores de los trabajos relacionados en el modelo socio-crítico por Ramos y Del Villar vinculen sus investigaciones con el paradigma práctico o interpretativo de la investigación educativa.

Centrándonos en los trabajos de investigación acción desde los paradigmas práctico y crítico, tenemos que precisar que no todos poseen una vinculación directa con la formación inicial del profesorado -como es nuestro caso-. Efectivamente, los de Marcelino J. Vaca, Nicolás J. Bores y Alfonso García Monge solo tienen una relación indirecta ³³ con este campo de estudios. Estos trabajos, desde nuestro punto de vista,

³³ A pesar de que en estos tres casos se incluyan acciones colaborativas que integran a estudiantes de magisterio en la especialidad de Educación Física, e integradas, a su vez, en asignaturas optativas del plan de estudios de esta titulación en la Escuela de Educación de Palencia.

quedarían mejor ubicados en el campo de estudios del currículo de Educación Física en los términos definidos por Devís (2001)³⁴.

Los estudios de Antonio Fraile, José Devís, Julia Blández y Ana M^a Macazaga sí que podrían ser más claramente ubicados en el “subcampo” de la formación permanente del profesorado, ya que todos ellos y ellas coordinan grupos colaborativos con maestros especialistas ya en el ejercicio de su profesión. El caso de Herminia García Ruso podríamos situarlo a caballo entre la formación inicial y la permanente ya que aunque colabora con maestros en activo, pretende revertir directamente sus hallazgos en la formación inicial. Desde nuestro punto de vista, solo los de Carmina Pascual y Belén Toja pueden vincularse claramente con la formación inicial del profesorado de Educación Física al desarrollarse con alumnado de la Especialidad, durante los estudios universitarios de estos, y en el seno de una asignatura troncal como el *Practicum*. No

³⁴ José Devís (2001) se apoya en los argumentos que esgrimen Taylor y Richards, 1987; y, Beyer y Apple, en Estebaranz, 1994) para definir la cuestión de los contenidos del campo del curriculum en general, cuando expone los contenidos del campo de estudios del curriculum de Educación Física:

- Epistemología y curriculum: especialmente sobre el conocimiento práctico en la Educación Física
- Construcciones y análisis conceptuales:
- Estructura conceptual del Purpose Process Curriculum Framework.
- Propuestas teóricas sobre valores que orientan el curriculum.
- Identificación y desarrollo de modelos curriculares.
- Análisis de materiales curriculares.
- Desarrollo y evaluación de programas.
- La práctica del curriculum:
- Estudios sobre el Purpose Process Curriculum Framework.
- Estudios sobre valores que orientan el curriculum.
- Estudios sobre modelos curriculares.
- La planificación del profesorado y su puesta en práctica.
- La actividad curricular del profesorado experto y novel.
- El contexto del desarrollo curricular.
- Innovación y cambio.
- Curriculum oculto e ideologías.
- Estudios de relación entre Educación Física, cultura y sociedad.
- Historia y política curricular.

(Devís, 2001: 258)

obstante, uno de los rasgos diferenciales de nuestro estudio respecto de los comentados hasta aquí, es que ha sido realizado por un grupo colaborativo inédito en este ámbito, conformado por cinco profesores universitarios en la formación inicial del profesorado especialista, por alumnado actual y egresados recientes, así como por egresados ya maestros especialistas en activo.

A pesar de todo lo dicho, queremos poner de relieve que observamos una dimensión especial en la situación de la formación del profesorado especialista en Educación Física, que la distingue de la formación del profesorado en otras especialidades consolidadas y socialmente más aceptadas (Pascual y Fernández-Balboa, 2005). En este sentido cabría mencionar que la reivindicación de nuestra Área de Conocimiento como materia educativa todavía no ha dejado de suponer un desgaste extra para todos nosotros y, con ella, la necesidad de demostrar permanentemente el interés de la formación específica de su profesorado. A este respecto, todavía hay voces que reclaman al profesorado universitario de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y de Educación Física y Deportiva un plus de *innovación que nos acerque a valores educativos intrínsecos* (Devís, 1996; Camerino, 2001). Más aun, cuando la coyuntura legislativa universitaria relativa a la llamada Convergencia Europea de la Educación Superior ha vuelto a poner en crisis la continuidad del modelo de formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en España y en Europa.

Por otro lado, creemos que los docentes del Área en las escuelas universitarias y facultades de educación españolas muestran un creciente interés por incorporarse al los nuevos modelos de docencia reflexiva en la formación del profesorado. Desde la década de los ochenta esta tendencia se viene haciendo visible con la presentación de ponencias, comunicaciones, artículos e investigaciones acerca de esta temática ³⁵. Trabajos de este estilo se pueden leer en las actas de los congresos nacionales, en numerosas revistas sobre Didáctica de la Educación Física y “alrededores”, o en las tesis

³⁵ Entre toda esta oferta de conocimiento y debate en torno a la formación del profesorado especialista en Educación Física citamos eventos científico-profesionales como el Congreso anual Nacional de Educación Física en Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación que ya supera su XX edición; o el más joven de la Asociación Nacional de Ciencias del Deporte. Entre las revistas con cierta dedicación a la cuestión de la formación del profesorado recordaremos algunas de las desaparecidas y otras que continúan publicándose, como la de Perspectivas de la Actividad Física y del Deporte, Ágora, Apunts, Habilidad Motriz, Revista Española de EF, Élide, etc.

sobre la formación del profesorado especialista elaboradas desde los paradigmas de la investigación cualitativa, antes comentadas. No obstante, conviene aclarar que a la “moda” de la enseñanza reflexiva “se apuntan” docentes susceptibles de ser encuadrados en cualquiera de las perspectivas de la formación del profesorado (Tinning, 1993 y 1994), y aunque efectivamente se puede formar de manera reflexiva desde cualquier perspectiva, el concepto de reflexión no es el mismo en cada una de ellas. Pascual (1992) y Tinning (1994) acuden a Van Manen quien, a su vez, se apoya en Habermas (1973) para explicar las tres diferentes formas de entender la reflexión: *técnica, práctica y crítica*:

La **reflexión técnica** se ocupa de examinar las técnicas de enseñanza (rutinas para el control y la gestión del aula, métodos de enseñanza, realización del programaciones, etc.) conducentes a la obtención de unos objetivos preestablecidos. La enseñanza y el curriculum se presentan como incuestionables. La reflexión tiene por objeto mejorar estas técnicas con el fin de que la eficacia de la enseñanza, basada en un modelo racionalista-tecnocrático, sea mayor.

La **reflexión práctica**, se centra en la justificación moral de los principios y de las prácticas que se llevan a cabo, así como las consecuencias de éstas. El conocimiento se presenta como problemático a diferencia con el nivel anterior. El papel del profesor no se limita a aplicar unas técnicas que otros han dado por válidas, sino que delibera sobre la oportunidad o no de las diferentes variables que conforman el curriculum [...] cuestionándose el valor de éstas desde el punto de vista ético [...].

La **reflexión crítica** añade a los aspectos éticos del punto anterior, los aspectos políticos que se relacionan con la educación, es decir, su preocupación se centra, además, en aspectos sociales como la justicia, igualdad y emancipación y en cómo los poderes políticos y económicos constriñen o inciden en las prácticas de los profesores. La función del profesor/a es indagar de forma colectiva para llegar a una mayor comprensión sobre cómo los aspectos contextuales afectan a sus prácticas y actuar en colaboración para procurar la consecución de los fines citados...

(Pascual, 1992: 41)

Nuestra posición a este respecto no es nada auto complaciente porque creemos que el hecho de que la formación inicial reflexiva esté bien vista en la profesión, incluso, que comience a ser dominante en la literatura científica en este “subcampo de estudios”, no significa que la práctica docente real en la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física en España también sea mayoritariamente reflexiva, y mucho menos que sea reflexiva desde el punto de vista crítico, porque si así fuera también debería ser una enseñanza colaborativa, indagadora, democrática, emancipadora...

Evidentemente, esto no es más que una conjetura fruto de nuestra observación e intuición, porque no existen (mejor dicho, no conocemos) datos fiables al respecto, pero no hay ninguna razón que nos haga pensar que el profesorado universitario de la formación inicial de los especialistas en Educación Física practique una docencia desde una perspectiva diferente a la técnica³⁶.

5.1. BREVE ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

A la hora de concretar un somero análisis acerca de los inicios de la formación inicial de los maestros y maestras especialistas en Educación Física en España, hay que acudir a los primeros cursos de especialización en Educación Física para maestros funcionarios de EGB. A finales de los ochenta comenzaron a desarrollarse estos postgrados por todo el país, cuando todavía no estaba implantada la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, y a raíz de que la nueva ley (la LOGSE), que estaba a punto de entrar en vigor, contemplaba la impartición de nuestra Área por maestros especialistas. Los docentes encargados de dirigir e implementar dichos cursos, en su mayoría pertenecientes al Área de Didáctica de la Expresión Corporal, fuimos “sorprendidos” en una situación de conciencia embrionaria de pertenencia a un colectivo especial como formadores universitarios de formadores. En esta tesitura no se podía hablar de la existencia de una identidad profesional diferenciada, por tanto, la docencia que se desarrolló en aquellos cursos reproducía el carácter *académico* y

³⁶ La perspectiva técnica, como señalamos en el punto (4.1.2.), es la dominante entre el conjunto del profesorado universitario español según Gimeno y Pérez (2002), Zabalza (2002 y 2003); entre el profesorado francés, según Perrenoud (2004); entre el canadiense y estadounidense, según Tardiff (2004), etc.

técnico de nuestra socialización profesional: académico, en el sentido de anteponer a cualquier otra consideración el dominio de los contenidos de la materia, “saber” que se suponía en posesión del joven profesorado licenciado; y técnico, en cuanto que la perspectiva técnica era la dominante en la formación inicial de aquellos recién licenciados ³⁷. Una docencia con las mismas características arriba señaladas, era la que desarrollábamos en la formación inicial de los maestros de la época que, no se olvide, transcurrió de manera simultánea (y anterior) a estos cursos. Antonio Fraile (1993 y 2005) describe así las características de estos cursos, a partir de un estudio realizado en los postgrados desarrollados en la Comunidad de Castilla y León:

- Parten de un desarrollo temático alejado del contexto escolar.
- Tratan exclusivamente los aspectos técnicos de los aprendizajes.
- Se basan en materias desarrolladas de forma monográfica, carentes de una visión integradora.
- Predominan las clases magistrales del profesor.
- La motivación del alumno se dirige hacia la obtención del un certificado que les permita acceder a una mejor situación socio-profesional.
- Se produce una desconexión entre la teoría y la práctica.
- No se desarrollan instrumentos de investigación o que permitan al alumno avanzar más autónomamente, etc.

(1993: 210)

Con todo, tales experiencias también supusieron un revulsivo importante en el desarrollo profesional de este profesorado universitario, porque pusieron en evidencia algunas carencias relevantes que nuestra docencia mostraba, sobre todo, ante las demandas de formación inicial para los nuevos especialistas en Educación Física que traía consigo la LOGSE. Estas carencias se pueden situar en los ámbitos de la necesidad

³⁷ Recuérdese que estos años coincidieron con el final de las luchas de la profesión por el reconocimiento universitario de los estudios superiores de Educación Física en los INEFs, la conquista del grado de licenciatura para dichos estudios, las diferentes modos de convalidación y homologación de los títulos anteriores a la licenciatura, etc.

Por otro lado, la formación inicial dominante en los INEFs tenía y, probablemente, sigue teniendo un marcado carácter técnico.

de un mayor acercamiento a la realidad escolar; de un conocimiento más profundo de la filosofía constructivista que impregnaba la nueva ley, de sus documentos, de su jerga, etc.; y de una aproximación de nuestra docencia universitaria a las directrices para la formación inicial del profesorado que marcaba la propia LOGSE (*Ibid.*, 1993).

Con la década de los noventa se institucionaliza la nueva diplomatura, se extienden los estudios por toda la universidad española, y se amplía considerablemente el cuerpo de profesores y profesoras de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva. Consecuentemente, como ya ocurría en el resto de la universidad, comienza a asentarse la perspectiva técnica en esta nueva titulación de formación del profesorado. Desde nuestro punto de vista, a este proceso expansivo coadyuvan múltiples variables:

- *El nuevo profesorado que se incorpora, no formado para la docencia universitaria, también reproduce los planteamientos pedagógicos que sus profesores emplearon con ellos en su formación inicial.*
- *El nuevo colectivo docente se integra en la cultura, las exigencias credencialistas y la estructura jerarquía de los órganos colegiados universitarios.*
- *El acceso a los estudios de tercer grado y, por tanto, a la investigación en el paradigma dominante...*

Finalmente, nuestro pequeño colectivo se mimetiza con el gran gremio del profesorado universitario y hace suyas las características que definen su *borrosa identidad profesional*. Zabalza (2002) sintetiza estos rasgos utilizando el concepto del “dilema”. Para este autor la identidad del profesorado universitario es *individualista* más que *coordinada*; *investigadora* más que *docente*; tiende a la *especialización* más que a la *generalidad*; y, en el mejor de los casos, el profesorado universitario se preocupa por su *enseñanza* más que por el *aprendizaje* de sus estudiantes.

Nosotros coincidimos con el dibujo del perfil del profesorado universitario en general realizado por Zabalza, así como disentimos con Fraile (2000, 96-99) cuando

este pone de relieve algunas características de la formación inicial del profesorado de Educación Física que, desde su punto de vista, han actuado como *factores sociales obstaculizadores del desarrollo profesional* de nuestro pequeño colectivo:

- *Individualismo*: es la actitud docente dominante en el profesorado universitario de encerrarse en su aula, en sus asignaturas, en su investigación... y rehuir cualquier colaboración con los compañeros. Se teme la crítica, la observación del otro, etc. En definitiva se opta por trabajar solo a pesar de que existan posibilidades de hacerlo de forma colaborativa.
- *Balcanización*: asociada a la actitud individualista, se genera un modelo organizado en *subgrupos*, y *sustentado en la división y especialización de las materias y de sus profesores*. Se construyen límites artificiales y *se defienden las diferencias de poder y hegemónicas entre unos y otros campos*.
- *Proletarización*: según Fraile el profesorado universitario de la formación inicial de los especialistas tiene coartada su autonomía y libertad para tomar decisiones relativas *al modelo de formación del profesorado en nuestros centros*, incluso al *propio modelo de enseñanza* con el que desarrollar su práctica. Se basa en que la universidad reproduce las tendencias capitalistas sobre la *división del trabajo* entre quienes *diseñan y producen el trabajo*, y quienes *lo ejecutan*. Si bien coincidimos con él en cuanto a los dos primeros puntos, consideramos que tal *proletarización* no puede ser considerada como un *obstáculo* real para el *desarrollo profesional* del profesorado universitario. Precisamente, son el individualismo, la balcanización y la interpretación tan “ancha” de la Libertad de Cátedra imperantes en la universidad española, entre otras variables, las que, en nuestra opinión, inhabilitan el poderoso mecanismo reproductor de la división social del trabajo en la universidad. Sin embargo, sí que estaríamos de acuerdo que la *proletarización* es un

factor obstaculizador para el desarrollo profesional de los maestros especialistas en su práctica docente diaria.

En este estado de cosas, nos acercamos al final de la primera década del siglo XXI con un colectivo de docentes que ejerce su profesión en unos parámetros predominantemente técnicos, en el que se consolida un incipiente movimiento que predica (desconocemos si con el ejemplo) las virtudes de la formación inicial reflexiva.

Creemos que actualmente solo es una minoría de nuestro colectivo la que aboga por realizar una docencia y una investigación educativas en el campo de la formación del profesorado desde una perspectiva reflexiva, colaborativa y crítica. Mientras tanto, se desarrolla una situación paralela de dimensión europea que apunta hacia la desaparición de estos estudios tal y como se han concebido hasta ahora. Asimismo, desconocemos si, a estas alturas, toda la jerarquía de responsables tanto nacionales como europeos que promueven esta (Di/Con)vergencia ya han previsto los mecanismos de desaparición de la figura del Maestro Especialista en Educación Física. Recordemos que la aparición en nuestra legislación educativa de esta figura docente a finales de los ochenta supuso el origen del desarrollo docente e investigador hasta aquí resumido, por tanto, imaginamos que su desaparición podría suponer el declive de esta corta historia.

Capítulo III. Metodología

1.	Introducción	94
2.	Estrategia metodológica	96
3.	Reconstrucción de nuestra investigación	98
3.1.	Sobre la formación del grupo	98
3.1.1.	Razones para invitar a cada miembro del grupo.....	100
3.2.	Sobre las dinámicas del grupo	102
3.3.	Los ciclos en nuestra investigación acción.....	104
3.3.1.	Los ciclos cortos: las reuniones	106
3.3.2.	Los ciclos medios: las asignaturas	123
3.3.3.	El ciclo largo: la investigación en su conjunto	128
4.	La recogida de los datos.....	133
4.1.	Grabaciones en audio.....	135
4.2.	Análisis de documentos	136
4.3.	Observación	139
4.4.	Entrevistas	141
5.	El tratamiento de los datos	145
5.1.	El tratamiento de los datos en la fase del <i>plan</i>	146
5.2.	El tratamiento de los datos en la fase de la <i>acción</i>	149
5.3.	El tratamiento de los datos en la fase de <i>reflexión</i>	151
5.4.	El observador externo.....	152
6.	Criterios y estrategias de validación de los datos	154
6.1.	Credibilidad	157

6.2.	Transferibilidad	162
6.3.	Dependencia	163
6.4.	Confirmabilidad.....	165
6.5.	La validez desde el punto de vista crítico.....	167
7.	La ética en nuestra investigación	168
7.1.	Algunas premisas.....	168
7.2.	Códigos éticos propuestos desde el paradigma interpretativo.....	169
7.3.	Principios de procedimiento desde el paradigma crítico	173

1. INTRODUCCIÓN.

Autores como Sparkes, 1992b; Devís, 1993b o Pérez Gómez, 2002a, señalan que las elecciones que se adoptan en las cuestiones relacionadas con la metodología en una investigación educativa, no pueden entenderse como tomas de decisiones neutrales, es decir, los investigadores no escogen un método u otro entre una relación de métodos susceptibles de ser seleccionados. Consideramos que en la vida de los investigadores (incluso antes de que estos se dediquen a investigar) se van dando una serie de pasos y se van tomando una serie de opciones que les hacen ir construyéndose una posición frente al mundo, frente al conocimiento y frente a los problemas. Esta posición les distancia de la que mantienen unos grupos de colegas y les aproxima a la defendida por otros, de manera que cuando inician una investigación gran parte de las decisiones imprescindibles en este recorrido ya están tomadas, puesto que ya se mueven en los esquemas de un paradigma de investigación³⁸. En definitiva, llegado el momento de investigar, estas decisiones previas les condicionarán en sus sucesivas elecciones de

³⁸ Con el siguiente cuadro tratamos de fundir sintéticamente las explicaciones sobre los paradigmas de la investigación educativa que ofrecen autores como Koetting (1984); Kemmis y McTaggart (1988); Goetz y LeCompte (1988); Elliot (1990); Sparkes (1992b); Rodríguez, *et al.* (1996).

Cuadro resumen de los paradigmas en la investigación educativa

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
VISIÓN DEL MUNDO	Positivista, objetivista, cuantitativista	Fenomenológica, subjetivista, holística	Visión global de la realidad, incluyendo ideología, economía, política, etc.
OBJETIVOS	Hechos, causas o explicaciones de los fenómenos educativos. No interesan los estados subjetivos de los individuos	Intenta comprender, interpretar el comportamiento humano a partir del marco de referencia del propio individuo	No interesa la explicación de la realidad, sino comprenderla para transformarla y emancipar a los implicados
ORIENTACIÓN	Hacia el resultado, la verificación, la predicción. Confirmatorio y reduccionista de la realidad	Hacia el proceso, hacia la realidad, el descubrimiento; exploratorio, expansionista	No interesa la explicación de la realidad, sino comprenderla para transformarla y emancipar a los implicados
RELACIÓN SUJETO-OBJETO	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso por el cambio
PROPÓSITO GENERALIZACIÓN	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones nomotéticas: deductivas cuantitativas centradas en las semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas en las diferencias	Igual que en el interpretativo
MÉTODOS	Cuantitativos: similares a los de las ciencias naturales	Cualitativos; propios de las ciencias sociales	Cualitativos; ideológico-crítico de análisis de la realidad
TÉCNICAS	Medición reactiva y controlada de las experiencias	Observación naturalista, no comprobada, de la realidad.	Observación naturalista e implicada
DATOS	"Duros", numéricos, estadísticos.	Reales, ricos y profundos; palabras, textos, imágenes...	Dialéctica datos-teoría, reflexión crítica; palabras...
ROL DEL INVESTIGADOR	Apartado de los datos y de la realidad investigada. Perspectiva externa.	Cercano a los datos y a la realidad investigada. Perspectiva interna.	Miembro del grupo. Perspectiva protagonista

temas, métodos y técnicas de investigación, favoreciendo el desarrollo de un proceso natural en el que cada paso se da por pura coherencia con el paso anterior. Este ha sido, claramente, nuestro caso.

En este sentido, la sucesión de influencias que he ido encontrando en mi recorrido académico comienzan con una formación educativa obligatoria y una formación inicial universitaria netamente positivistas, en las que los mensajes educativos de mis profesores y profesoras –conscientes o no- convergieron en otorgar la máxima relevancia y credibilidad a lo científico, lo demostrable, lo objetivo y medible frente a cualquier otro tipo de conocimiento. Más tarde reproduce con mi alumnado de bachillerato (incluso los primeros años como docente en la formación del profesorado) este mismo tipo de influencia. Sin embargo, en mi vida académica se inicia un proceso de evolución a partir del contacto con parte de la Profesión (de docentes universitarios en la formación del profesorado) en congresos y jornadas, el inicio de los estudios de tercer grado, y las lecturas de la literatura sobre la investigación desde los paradigmas cualitativos, etc. Estas nuevas influencias provocan un lento, pero profundo cambio en mis ideas y prácticas docentes e investigadoras que me llevan a tomar las iniciativas que se explican en este informe.

Como queda reflejado en la primera parte de esta tesis doctoral, la propia definición del problema objeto de este estudio, la conformación del grupo para poder enfrentarlo, la elección del método, de las técnicas de recogida de datos, o el carácter flexible de la planificación que se ha ido siguiendo, entre otros aspectos, más que ser seleccionados por anticipado, se nos han ido mostrando a medida que íbamos desbrozando el camino que en su día iniciamos y que hemos ido construyendo al tiempo que lo andábamos. Como señala M. J. Vaca, *la práctica educativa que realizamos requiere una estrategia de investigación que se acerca al modelo inductivo deductivo, el cual permite que los datos obtenidos modifiquen y orienten las nuevas búsquedas* (1995: 102). Todo ello, nos lleva al encuentro de los diseños de investigación *emergentes* y que posibilitan la *expansión* de la realidad estudiada propios de la perspectiva cualitativa, y a la vez nos aleja de aquellos otros *lineales* y *reduccionistas* de los contextos investigados típicos del paradigma positivista.

2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

Los motivos que nos empujaron a investigar a todos los miembros del Grupo, la orientación que desde el principio tuvieron nuestras búsquedas, los propósitos que nos planteamos, y la visión del mundo y de la investigación del investigador principal, nos han llevado ineludiblemente al estudio de casos, concretamente al estudio del caso del que somos protagonistas. Para su *acotación*³⁹, diremos que se trata de la formación inicial específica de los maestros especialistas en Educación Física desarrollada en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, cuyos límites temporales se establecen, por un lado, en el curso 1990-1991: cuando se implantó la especialidad en la antigua Escuela Universitaria de Magisterio, y donde se fijan algunas referencias para los análisis de la situación actual; y por el otro, hasta principios del curso 2005-2006 en que concluyen los trabajos de observación y de reflexión.

Tanto Stake (1999) como Rodríguez, *et al.* (1996) apuntan que *la investigación con estudio de casos*⁴⁰, en sentido amplio, puede ser una estrategia susceptible de ser aplicada a la investigación desde cualquiera de los paradigmas de las ciencias sociales. Sin embargo, consideramos que teniendo en cuenta la forma en que se suelen definir y acotar sus características en la bibliografía sobre la investigación educativa (Cohen y Manion 1990; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez, *et al.*, 1996; Stake, 1999) se adapta mejor a los elementos de identidad y orientaciones de la investigación cualitativa; es más, observamos que la naturaleza de la *estrategia metodológica*⁴¹ del estudio de casos coincide con la del paradigma interpretativo en educación respecto a los pilares básicos que lo sustentan: ideográfica, holística, naturalista, emergente, etc. En palabras de Stake, *los casos que son de interés para la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesa tanto*

³⁹ Stake, (1999: 16) cita la definición de Smith: “sistema acotado”, para señalar la necesidad de conocer los límites del caso.

⁴⁰ En cursiva porque es el término por el que se decanta Stake tras advertir de la controversia existente respecto a dicho término y a su definición como método de investigación.

⁴¹ “Estrategia metodológica” es, en cambio, la denominación que utilizan Rodríguez, *et al.* (1996), para situar el estudio de casos entre los procedimientos propios, aunque no exclusivos, de la investigación cualitativa.

por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos.” (Ibid., 15)

Como veníamos mencionando, el paraguas para designar un conjunto de técnicas y métodos de investigación centrados en el estudio en profundidad de un ejemplo (Martínez Bonafé, cit., en García, 2004, 174) que supone el estudio de casos, está radicado en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa en educación, pero esto no quiere decir que esté ausente en la tradición investigadora crítica. Antes al contrario, creemos que el estudio de un caso, bien sea caso único o multi-caso (Bogdan y Biklen 1982, Ibid. 175), es consubstancial a cualquier investigación de naturaleza crítica. Baste con mirar lo que opinan autores refutados (Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y Mac Taggart, 1988; Sparkes, 1992a; Tinning, 1993) al respecto de algunas características irrenunciables en este paradigma, como que el estudio ha de ser ideográfico, o que el investigador adoptará una perspectiva interna o protagonista (como miembro del grupo) en la observación de la realidad educativa estudiada. Estas características hacen que solo a través del estudio de casos (su propio caso) los investigadores-protagonistas puedan conocer profundamente su entorno para poder transformar la realidad educativa en la que están inmersos, que es, a fin de cuentas, lo que persigue la investigación educativa desde el paradigma crítico y que es lo que nosotros hemos pretendido con este estudio.

3. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

3.1. SOBRE LA FORMACIÓN DEL GRUPO.

A finales del curso 2002-2003, compartimos la idea de realizar este estudio con alguno de nuestros compañeros, y ellos mostraron su acuerdo. Además, como señalamos en el punto dedicado a los antecedentes de esta investigación, nos animaron para poner en marcha lo que desde su perspectiva, en ese momento, suponía un nuevo intento por retomar nuestra coordinación en grupo: aquella vieja “asignatura pendiente” que hasta ahora se nos venía escapando entre las manos, y a través de la cual pretendíamos fortalecernos y ofrecer una formación inicial de mayor calidad a nuestro alumnado.

A principios del curso siguiente, informamos sobre este proyecto que engloba la doble dimensión (reactivación del trabajo del equipo de profesores y realización de la investigación), a quien consideramos la persona ideal para dirigir esta posible tesis, como experto reconocido en el ámbito de la Educación Física Escolar, en el de la Investigación Educativa, así como en el de la Formación del Profesorado. Le pedimos que fuera el director de la tesis doctoral que pudiera surgir de todo aquello, y él aceptó implicándose de inmediato. Marcelino J. Vaca, en lo sucesivo no solo tutorizará el proceso de elaboración de la investigación, sino que se irá erigiendo, además, en un observador externo al propio caso e irá ofreciendo una opinión diferente, con cierta distancia, tan necesaria y clarificadora en un estudio como el que se pretendía emprender.

De forma paralela a estos últimos acontecimientos fuimos contactando con diversos alumnos y ex alumnos/as que estaban acabando o acabaron recientemente su formación inicial como maestros y maestras especialistas en Educación Física en nuestro centro. Desde los primeros momentos en que se fue fraguando la idea, creímos imprescindible contar con los puntos de vista de estos otros protagonistas del contexto educativo que se quería analizar, conocer en profundidad, e intentar mejorar. Les considerábamos portavoces de unos discursos probablemente diferentes a los de nosotros los profesores. Más aún, portadores de puntos de vista diferentes entre sí, teniendo en cuenta que dentro del grupo del alumnado invitado existían varias

sensibilidades representadas por cada uno de los subgrupos, o sea, los todavía alumnos, los egresados actuales maestros noveles y los ex alumnos maestros con cierta experiencia. Afortunadamente, teníamos a nuestro alcance a las personas capaces, que compartían con nosotros el mismo germen de insatisfacción respecto a su formación inicial, en este caso recibida, y que estaban dispuestas a involucrarse en un proyecto como el que se les daba a conocer e invitaba a formar parte.

Finalmente, el grupo de trabajo para la mejora de la formación inicial específica de los maestros especialistas en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, quedó constituido por cinco de los seis profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal con docencia en las asignaturas específicas (troncales, obligatorias y optativas) en los tres cursos de esta titulación. A ellos hay que añadir dos alumnos a los que sólo les quedaban algunas asignaturas para terminar su carrera, además de otro que la terminó y en esos momentos cursaba la licenciatura de ciencias del deporte. Otros tres egresados, en ese tiempo maestros noveles en su primer año de ejercicio profesional, mas dos ex alumnos, maestros en ejercicio con más de cinco cursos de experiencia. En total trece miembros, de los que once son hombres y solo dos mujeres⁴².

⁴² Resulta curioso que la proporción entre hombres y mujeres en el Grupo podría reproducir la que se suele repetir en nuestro alumnado de la especialidad en las sucesivas promociones. Por supuesto no queremos otorgarle a este dato ningún valor estadístico pero no deja de ser significativo que en la especialidad de Educación Física se rompa el predominio de la mujer, la *feminización del magisterio*, como señalan Varela y Ortega (1985, 69). Y no hablamos de una cuestión del pasado, la prueba de su vigencia está en que sobre este tema se sigue produciendo bibliografía:

- STEEDMAN, C. (1986): "La madre concienzada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria". **Revista de Educación**, nº281, pp. 193-211
- VARELA, J. (1988): "Maestras en Formación". **Ábaco. Revista de Ciencias Sociales**, nº5, pp.72-80
- GUERRERO SERÓN, A. (1996): "La profesión docente: asociacionismo y feminización". En Guerrero Serón. **Manual de Sociología de la Educación**. pp.193-210. Síntesis. Madrid.
- SAN ROMAN GAGO, S. (1998): **Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en la enseñanza**. Ariel. Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.; SAN ROMAN GAGO, S. (1999): "Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio. Sugerencias para una investigación". **Actas de la VII Conferencia de Sociología de la Educación**, La Manga del Mar Menor, 23-25 de septiembre.

3.1.1. Razones para invitar a cada miembro del grupo.

Por un lado, todos los profesores con carga docente en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física fueron informados e invitados. En realidad no de la misma forma porque, como se comentará con más detalle en otro momento, a uno de ellos solo se le invitó por cortesía, sin esperanzas de que le interesara nuestra iniciativa, y solo una vez que el Grupo hubiera comenzado sus reuniones. La razón es que los antecedentes demostraban su escasa vinculación con los compañeros, con el Centro y con los alumnos de la especialidad. Posteriormente, nuestras expectativas se vieron confirmadas cuando rechazó la invitación.

También fueron invitadas otras dos profesoras: una responsable de dos asignaturas optativas y otra sin carga docente en la especialidad... ambas declinaron la invitación. En definitiva, los profesores que aceptaron ser miembros del Grupo fueron Paco, Manolo, Antonio, Rafa y Juan, los cuales eran responsables de las siguientes asignaturas: “Actividades Físicas Organizadas”, “Educación Física y su Didáctica II”, “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento Humano”, “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Fundamentos de la Educación Física”, “Primeros Auxilios en la Actividad Física”, “Educación Física y su Didáctica I”, e “Investigación en Educación Física”.

Por otro lado, forman parte del primer subgrupo de los alumnos (todavía en ese momento), Ángel y Fernando, además del (en ese momento) alumno de la Facultad de Ciencias del Deporte, Kiko. En su selección se conjugaron varias circunstancias, quizás la más relevante fue que después de conocerles como alumnos creíamos que se trataba de personas responsables, trabajadoras, interesadas en su formación y con cierta insatisfacción por lo que habían vivido como alumnos en esta facultad. Hay que señalar que poseen unos expedientes académicos bastante diferentes entre sí, por lo que podemos afirmar que no fue éste uno de los criterios manejados para su selección, o mejor dicho, sí que lo fue; pero en el sentido de que nuestra intención fue que estuvieran representadas las percepciones de algunos alumnos a los que no les hubiera ido académicamente bien en su formación inicial, junto a otros con calificaciones brillantes. Otra de las razones que limitaban nuestras posibilidades de elección en este caso, fueron las del lugar de residencia de los alumnos susceptibles de ser invitados: ellos tres vivían

durante estos años en Cáceres, lugar de celebración de las reuniones. Por fin, otro factor determinante era que ellos mismos estuvieran interesados en formar parte de un grupo como este... los tres estuvieron dispuestos y, por tanto, podemos decir que fueron los tres únicos alumnos de estas características con los que contactamos, por lo que se podría afirmar que el porcentaje de éxito de la convocatoria, en este caso, fue del cien por cien.

Sobre el subgrupo de egresados recientes (en realidad fue así como nos lo planteamos en un principio, es decir, tuvimos la primera intención de que este subgrupo cerrara el abanico de voces con que desarrollaríamos nuestro trabajo), pensamos en la posibilidad de hablar con Marta, Manu y Juanfran entre un conjunto que se podría extender a otras dos o tres personas. Estos últimos, por razones diversas, al final, no pudieron aceptar el compromiso que les suponía formar parte del Proyecto. El hecho es que en el periodo de tiempo que transcurrió entre que pensamos en todos ellos y pudimos invitarles a formar parte del Grupo, los tres primeros aprobaron las oposiciones al cuerpo de Maestros de Primaria en la especialidad de Educación Física. Esta circunstancia, al apostre, incrementaba y enriquecía la gama de puntos de vista sobre la formación inicial con que pretendíamos investigar, porque haría posible que se incorporase al Grupo la *variante discursiva*⁴³ del maestro novel que aun tiene fresca la experiencia de su paso por la Facultad.

Fue durante el transcurso de la primera reunión, cuando surgió la propuesta de invitar a Pedro y Olga, ya que en ellos confluían las circunstancias de ser ex alumnos del Centro, maestros especialistas en ejercicio con cierta experiencia ya a sus espaldas, y tener una vinculación permanente con nuestra formación inicial a través de su colaboración con la asignatura de “Educación Física y su Didáctica II”. En efecto, el profesor de esta asignatura venía contando con ellos desde hacía algún tiempo para que ofrecieran su visión de la Educación Física desde la escuela a los alumnos del tercer curso. Se trataba, por tanto, de personas conocidas por la mayoría de los participantes en esa primera reunión y que podían aportar un punto de vista, hasta el momento ausente,

⁴³ Canales y Peinado (1995, 298) emplean ese término al referirse a los “tipos” sociales que el investigador en ciencias sociales pretende incluir para su escucha, en el diseño de un Grupo de Discusión.

quizás más alejado de la situación actual de nuestra formación inicial, pero a la vez más capaz de relacionar formación inicial con ejercicio profesional.

3.2. SOBRE LAS DINÁMICAS DEL GRUPO.

De esta manera se cerró la composición de nuestro Grupo. Había quedado conformado, pues, un grupo con pretensiones de desarrollar un funcionamiento democrático, en el que posteriormente, en efecto, se han tomado las decisiones de forma consensuada. Respecto a este extremo, creímos conveniente tratar la cuestión entre los temas del orden del día de la primera reunión, a pesar de que, de manera más informal, ya se hubiera dado cuenta de ello como contenido de la primera información que se ofreció a los participantes cuando contactamos con ellos para invitarles a formar parte del Proyecto. Nos interesaba que todos: profesores, alumnos y ex alumnos, percibiéramos cuanto antes que para conseguir los objetivos que nos proponíamos, todos los componentes debíamos tener la misma capacidad de decisión, y que, en principio, las aportaciones de cada uno de nosotros deberían ser valoradas, puesto que todas ellas emanarían del conocimiento de la realidad que queríamos analizar. Por eso, ya en la primera sesión, se acordó como mecanismo básico de funcionamiento la libre expresión de los puntos de vista de cada miembro acerca de cualquier tema que emergiera en el debate.

Desde la primera reunión constitutiva, celebrada el 22 de octubre de 2003 fueron quedando claras algunas de las **claves que determinarían la dinámica de trabajo**. En este sentido, se concretó el grado de compromiso que cada uno adquiriría con el Proyecto, es decir, cada participante se responsabilizaba de asistir a todas las reuniones que pudiera; a conocer el contenido del debate precedente antes de celebrar la siguiente sesión, a través de la lectura de las actas; a conocer el contenido del plan previsto para la reunión, previamente a su celebración; a leer con antelación los documentos que el Grupo fuese a debatir; y, fundamentalmente, a exponer su punto de vista sobre las cuestiones objeto de cada debate de forma sincera y libre.

También se fijaron las directrices sobre lo que cada miembro tenía que aportar y lo que podría obtener. Se aclaró a este respecto, sobre todo desde los profesores hacia los alumnos y ex alumnos/as, que en este foro el conocimiento acerca del objeto de

estudio que cada uno de sus miembros tendría que aportar, aunque diferente por haber sido vivido desde perspectivas distintas, era igualmente interesante y necesario para los objetivos que pretendíamos. La intención de dejar bien asentado este principio era la de alejar la posibilidad de que se reprodujeran posibles inercias contrarias al mismo. Concretamente nos referimos a usos propios de una concepción todavía muy extendida, quizás dominante en las relaciones profesor-alumno en la universidad española, por la cual el profesor aporta a esta relación saber, enseñanza y actividad, mientras que el alumno aporta desconocer, aprendizaje y pasividad. Comoquiera que el Grupo estaba compuesto por personas que habían mantenido una relación de profesores y alumnos, no queríamos reproducir los constructos antedichos con los que la mayoría de los alumnos ya entran en la universidad. Temíamos que esta relación docente-discente pudiera haberse consolidado entre algunos de nosotros con el alumnado del Grupo durante nuestra común experiencia en la formación inicial. Por supuesto, este cambio en las interacciones incluía tanto a las posibles actitudes del profesorado como la de los alumnos y ex alumnos/as.

El asunto sobre lo que cada miembro podría obtener a partir de esta experiencia también tuvo un hueco en los debates de las dos primeras reuniones, sobre todo en la primera. Se discutió y se acordó que nuestro esfuerzo y dedicación lo recogerían, en todo caso, los futuros alumnos de la especialidad y por ende los alumnos de estos, además de la comunidad profesional y científica, si es que finalmente fuéramos capaces de difundir nuestro trabajo. Por nuestra parte, trataríamos de formalizar el Grupo en las estructuras de formación permanente del profesorado de Primaria, en la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, así como en las estructuras de investigación de la Universidad de Extremadura, con el fin de presentar nuestro proyecto a las convocatorias que se ajustaran a nuestra línea de trabajo, tanto en una como en otra entidad. De esta manera, intentábamos que como consecuencia de nuestra dedicación, también pudiéramos obtener beneficios económicos para el desarrollo de nuestra labor y curriculares para nuestras respectivas trayectorias profesionales. Más tarde quedó claro que no era este el interés que nos movía, ya que, al final, ni se inscribió el Grupo en ninguna de estas instituciones, ni obtuvimos ninguna ayuda, a pesar de haber presentado una solicitud a una convocatoria del Vicerrectorado de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Extremadura.

De un modo especial, el investigador principal, al tiempo que informaba sobre que pretendía hacer su tesis doctoral acerca de esta experiencia si contaba con la aquiescencia de los participantes, aclaró que se comprometía a aportar mucho más esfuerzo y dedicación que el resto de los componentes, en justa correspondencia con lo que obtenía a partir del trabajo del Grupo.

En relación con la búsqueda de la proporcionalidad entre los esfuerzos y las “recompensas” que el Proyecto suponría para los participantes, también fue objeto de debate la periodicidad de nuestros encuentros. En este caso, debemos decir que en un principio se acordó que nuestras reuniones fueran quincenales, y sólo a partir de la tercera comenzamos a reunirnos semanalmente, una vez que se vio necesario ese cambio por todos los miembros del Grupo.

Por otro lado, en los dos primeros encuentros -en la segunda sesión se incorporaron Olga y Pedro- el coordinador explicó cual era la propuesta de proyecto, que en clave de investigación acción constaría de las fases de análisis de la situación actual de la formación inicial específica en nuestra facultad, planes o propuestas con las que mejorarla, puesta en práctica de dichas propuestas, recogida de datos o seguimiento de todo ello, y reflexión a partir de la fase anterior. Finalmente, esta propuesta fue asumida por todos, y a partir de esa misma segunda reunión comenzamos a analizar en profundidad la situación actual de la formación inicial en nuestro contexto.

3.3. LOS CICLOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.

A pesar de que el Grupo comenzó su andadura investigadora sin tener claramente identificada una *preocupación temática determinada*, sino más bien -como ya se ha descrito- una *cuestión o problema educativo amplio*, sí que ha existido una *complementariedad dinámica* entre sus correspondientes cuatro momentos de *planificación, acción, observación y reflexión*, en los términos en que lo definen Kemmis y McTaggart (1988: 14 y 15)⁴⁴.

⁴⁴ Kemmis y McTaggart (1988), arguyen que los grupos colaborativos se forman para realizar una investigación acción y que, a partir de ahí, cada uno de sus miembros *describe sus preocupaciones e intentan descubrir qué puede hacerse* utilizando para ello ciclos de investigación que incluyen cuatro aspectos con una *complementariedad dinámica* que los vincula:

El carácter cíclico de nuestra investigación acción posee la particularidad de que contiene tres espirales autorreflexivas dispuestas de forma concéntrica, es decir, una incluye a la otra y todas ellas son simultáneas en el tiempo. A estos ciclos los hemos llamado *Ciclos Cortos*, *Ciclos Medios* y *Ciclo Largo*, y cada uno de ellos contiene, a su vez, sus propios cuatro momentos de planificación, acción, observación y reflexión. Nos detenemos en esta circunstancia puesto que la consideramos suficientemente relevante en el desarrollo de nuestra investigación como para dedicarle una explicación:

En primer lugar, tenemos que dejar claro el carácter emergente de los ciclos cortos y medios en el contexto de nuestro estudio, es decir, tales dinámicas de funcionamiento del Grupo no fueron planificadas, no estaban incluidas en el vago diseño de la investigación con el que comenzamos. Del mismo modo diremos que el *Ciclo Largo* sí que formaba parte fundamental y vertebradora del diseño de la investigación acción que pretendíamos realizar desde el principio. Entonces ¿por qué surgen de forma natural? ¿qué significado concedemos al hecho de que el Grupo haya construido espontáneamente los ciclos cortos y medios? Interpretamos que este surgido muestra, por un lado, el elevado grado de coherencia entre los propósitos del Grupo y el método elegido para llevarlos a cabo; y por otro, la seriedad y el rigor con los que sus miembros se han implicado en la labor investigadora.

Coherencia porque el único que tenía conocimientos teóricos sobre investigación acción era el *facilitador*⁴⁵, pero era tal la sintonía entre los motivos que nos impulsaron

-
- *El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo;*
 - *Una actuación para poner el plan en práctica;*
 - *La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar, y*
 - *La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etcétera, a través de ciclos sucesivos. (1988: 15)*

⁴⁵ Recurrimos aquí a este término en lugar del que veníamos manejando (investigador principal) porque es el que utiliza Elliott, y el contexto en que lo empleamos nos evoca lo que este autor argumenta cuando resume los principios que los facilitadores de una investigación acción deben tener en cuenta a la hora de afrontar los dilemas con los que se encontrará. Reproducimos los dos primeros porque son los que están directamente relacionados con lo que arriba exponemos:

Permitir que los profesores definan los problemas y cuestiones específicos a investigar en el marco de un objetivo pedagógico compartido.

a todos y los fines que nos propusimos para investigar nuestra realidad educativa que, una vez que todos los miembros adquirieron unos mínimos conocimientos sobre el método que se les planteaba, comenzamos a aplicar de manera útil y casi espontánea un procedimiento investigador a menor escala que el “macro” pero con las mismas características que este.

Seriedad y rigor porque solo desde estas actitudes se puede explicar que surja la necesidad, y el acierto, de construir un engranaje más pequeño que haga posible mover la gran maquinaria pensada a priori para llevar a cabo el estudio.

3.3.1. Los Ciclos Cortos: las reuniones.

Las treinta y una reuniones que el Grupo celebró durante el curso 2003-2004 no han sido una sucesión desestructurada de encuentros, sino que se han desarrollado conforme a un esquema que las ha articulado entre sí, que ha relacionando la anterior con la siguiente, y que las ha dotado de un sentido global. Este esquema cohesivo es precisamente el sistema de los cuatro momentos de la investigación acción. De manera resumida lo explicamos señalando que cada ciclo corto está compuesto por un *Plan*, generado en la reunión previa y sintetizado en un documento que todos los miembros tenían en su poder antes del siguiente encuentro; una *Acción*, representados 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 entrar con el plan previsto, y una vez leída el acta anterior, el Grupo dedicaba un tiempo a la revisión de lo debatido en el *momento de acción* precedente.

A continuación describiremos los cuatro momentos de los *Ciclos Cortos* con más detalle:

El Plan (los *planes* en este caso). El primero de ellos incluía varios planteamientos propuestos en la primera reunión semanal, acerca de criterios y normas

Ayudar a los profesores a aclarar su objetivo pedagógico centrandolo su atención en la práctica. No estimular una tendencia a tratar fines y medios de manera independiente, separando unos de otros; por ejemplo, mediante la especificación rígida de objetivos. [la negrita es nuestra] (1990: 80)

de funcionamiento del propio Grupo: finalidades, compromisos, dinámicas, horarios y frecuencia de las reuniones, etc. Pero también hubo tiempo para acercar ya el debate sobre los elementos que serían objeto de nuestro análisis colaborativo: el Plan de Estudios, los programas de las asignaturas, la (des)coordinación entre los diferentes profesores del área, el trato al alumnado, la asistencia a clases, la formación permanente de los profesores, etc., Por supuesto, esta es una relación surgida a partir de una lluvia de ideas, que posteriormente se fue afinando a medida que fuimos profundizando en el análisis y en el conocimiento de cada elemento propuesto, incluso se redujo la relación surgida el primer día a medida que fuimos comprobando que en el análisis y el debate de unos aspectos se incorporaba la discusión sobre otros de manera espontánea.

Los sucesivos *planes* de los ciclos cortos (de una sesión para la siguiente) fueron tomando forma a partir de que el investigador principal fuera elaborando una síntesis de los acuerdos y propuestas de toda índole surgidos en las reuniones precedentes, cada uno de los cuales serían recogidos en el documento que llamábamos “Plan” para la siguiente sesión, y contrastados por el resto de los participantes durante la primera parte de cada reunión, antes de ser incorporados por aquel a la relación definitiva que conformaba el documento “acuerdos y propuestas” del que hablaremos con más detalle a continuación.

La Acción se ha venido desarrollando en los debates mantenidos en las treinta y una reuniones celebradas a lo largo del curso 2003-2004, en las cuales el Grupo ha ido analizando pormenorizadamente, no sólo los elementos previstos en cada *plan*, sino algunos otros que han ido emergiendo en el discurrir de dichas discusiones. Estas “desviaciones y añadidos” a los planes han ido apareciendo a la vez que íbamos profundizando en el conocimiento del contexto del que somos protagonistas. Esto ha sido posible en la medida en que no optamos por un diseño “*altamente estructurado*” más cercano a los positivistas (Rodríguez *et al*, 1996: 67), sino por uno menos rígido y preconcebido que nos permitiera adaptarnos al devenir de nuestros descubrimientos. Llamaremos la atención sobre estos momentos de posible deriva del rumbo previamente establecido para los debates, porque consideramos que es en esos momentos en los que algún miembro trae a la discusión un tema tangencial al que se debate, o cuando alguien vuelve sobre una cuestión ya tratada de forma incluso recurrente, es entonces, mejor que

en otras ocasiones, cuando se puede apreciar con nitidez las distintas sensibilidades, percepciones e intereses de los diferentes protagonistas del análisis. En la mayor parte de estas ocasiones, al expresar estos puntos de vista, sus autores van dejando sobre el tapete, también, sus discursos sobre cada asunto ⁴⁶.

Completa la acción en este ciclo, el análisis de diferentes documentos relacionados con nuestra formación inicial: programas de asignaturas, planes de estudio de nuestro centro y de otros, textos de diversos autores, etc. Estos escritos frecuentemente han sido propuestos por algún miembro, el resto ha considerado conveniente su utilización, y el investigador principal los ha puesto al alcance de todos para que en el Grupo se pudiera opinar con el mismo grado de información sobre ellos.

La Observación crítica de la acción antedicha se ha desarrollado a través del sistema compuesto por el registro, en grabación de audio digital de todas las reuniones con sus correspondientes debates. Cada semana se realizaba la transcripción de dichos registros en forma de actas, para hacer posible su lectura a todos los participantes con anterioridad a la celebración de la siguiente reunión. A partir de la relectura de las actas se redactaba la propuesta de “Plan” para la siguiente sesión. De esta forma cada miembro contaba con, al menos, dos documentos antes de cada reunión.

Podríamos considerar que *la Reflexión* en estos *ciclos cortos* posee una doble dimensión: por un lado individual, en la que cada miembro reflexiona acerca de lo que ha vivido en la sesión anterior, lo que ha leído en el “Acta” y en el “Plan” para la siguiente, así como sobre el análisis de los documentos que de forma esporádica se han manejado (planes de estudio, programas de asignaturas, algún texto, etc.); y por el otro grupal, la revisión de los participantes en cada reunión, durante la primera parte de la siguiente sesión, de los acuerdos extraídos al transcribir las actas y la expresión de los puntos de vista de cada uno en los debates sobre los temas del orden del día.

En definitiva, estos *ciclos cortos* han ido formado una espiral cuyo nervio estaba compuesto por la sucesión flexible (no lineal) de los cuatro momentos antes descritos.

⁴⁶ Son precisamente estos discursos vertidos por los miembros del Grupo durante las reuniones, el sustrato del que se nutre el análisis y la interpretación que exponemos en la 4ª PARTE de la tesis, concretamente en el *Informe sobre el Plan*

Excepto en los momentos de la observación, en los que las tareas han sido asumidas por el investigador principal, todos los miembros del Grupo tenían las mismas responsabilidades y la misma capacidad de intervención. Por lo tanto, las visiones de los diferentes temas relacionados con la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física que se desarrollan en los capítulos de la 4ª parte de esta tesis, están construidas a partir del conjunto de discusiones, percepciones, interacciones y puntos de vista vertidos por los participantes en el transcurso de esa sucesión de momentos de planificación, acción y reflexión.

A modo de ejemplo incluimos, a continuación, un Ciclo Corto con sus correspondientes fases de *Plan* (“Plan para la 16ª reunión”), *Reflexión* del ciclo anterior (1ª parte del “Acta de la 16ª Reunión”), y *Acción* (2ª parte del “Acta de la 16ª Reunión”):

PLAN PARA LA 16ª REUNIÓN

RECOGIDA DE PROPUESTAS (tomadas en la 15ª reunión):

- *ACUERDO: seguir con el ritmo del Grupo, es decir, analizar las asignaturas que estimemos oportuno utilizando para ello los programas y las vivencias que los ex alumnos han tenidos al cursarlas, estén presentes o no sus profesores, pasarles las propuestas a los profesores correspondientes y seguir con nuestro proceso.*
- *Intercambiar información al final del curso entre Manolo y Juan para tratar de incluir en EFysuDi II aquellos contenidos importantes que por falta de tiempo hayan quedado fuera el curso anterior en EFysuDi I. Aunque sólo fuera con un tratamiento ligero, aprovechando alguna circunstancia que lo haga posible. Esto permitiría que, ante una propuesta de repetición de contenidos, Manolo pudiese negarse por conocer que ya se había tratado debidamente en didáctica I. (MODIFICACIÓN de la 3ª propuesta del 15º plan). Manu.*
- *Que EFysuDi II quitara del programa el contenido que comparte con la “I” sobre el estudio de los elementos del curriculum. En su lugar se podría introducir otro que podría ser “sensibilización con las fases de la profesionalización docente de un maestro”: hay bibliografía, hay prácticas posibles, hay ideas previas, puede haber intervenciones de maestros, grabaciones de la Escuela, etc. (MODIFICACIÓN de la 4ª propuesta del 15º plan). Juan.*
- *Renunciar a la opción de subir la nota de la auto evaluación de los alumnos, en los casos que éstos se califiquen con menos nota de la que Manolo cree que tienen, o que recoja en el Programa que él se arroga esta posibilidad. Antonio, Manu y Juan.*

- *Se debería aclarar en el programa que los alumnos del sistema extraordinario sólo pueden optar al notable. Esto se justifica porque se está entendiendo que sin la asistencia a clases no se puede completar el proceso de E-A requerido para conseguir los objetivos de la asignatura. Juan.*
- *¿Proporcionar a los alumnos la lectura de cuadernos de cursos anteriores?. Marta.*
- *El que fomentar la propuesta de actividades similares para conseguir las vivencias experimentadas en las prácticas, se convierta en una manera de intentar cambiar algunas actividades, de forma que esas propuestas de los alumnos en los diarios, posteriormente se lleven a cabo en las clases. Ángel*
- *Modificar la presentación del tema VII en el Programa para que lo pueda entender quién todavía no ha cursado la asignatura. Con ello se pretende que el diseño curricular sea una referencia utilizada durante todo el curso, que sea un documento en el que se le encuentra sentido a muchas cosas y que oriente en la asignatura. Juan.*
- *Marta cree que cada contenido del tema VII, podría adosarse a uno de los otros temas aprovechándolos como núcleos que ya has visto. Kiko cree que está mejor ahora que como dice Marta... ¿continuar por aquí?*

ACTA DE LA 16ª REUNIÓN. 10/3/2004

ASISTENTES:

Marta, Manu, Manolo, Fernando, Juanfran, Pedro, Juan.

DURACIÓN DE LA SESIÓN:

Desde las 19 h. 10' hasta las 21 h. 5' aproximadamente

INCIDENCIAS:

SURGIDO:

❖ **REFLEXIÓN (REVISIÓN DE LOS ACUERDOS TOMADOS EN LA 15ª REUNIÓN)**

Después de dar un tiempo para que quienes no habían podido leer el Plan lo leyeran, se vuelve a hablar sobre la conveniencia o no de analizar las asignaturas cuyos profesores no estén presentes en las reuniones. Pedro y Juanfran expresan sus dudas acerca de que analicemos las asignaturas de los profesores que no asisten a las reuniones; porque no vamos a contar con su visión de los asuntos que tratemos, y porque dudan de que acepten los acuerdos que aquí tomemos sin haber tenido la oportunidad de intervenir. Juan diferenciaría entre Pablo, que ni está siguiendo el proceso, ni lee las actas, etc., y Rafa y Paco, que sí lo están siguiendo, leen las actas y tienen cierta predisposición hacia la mejora de la FI. Marta también muestra sus dudas por que los protagonistas estén ausentes y no puedan ofrecer sus explicaciones. Manu y Juan creen que habría que ser menos pretenciosos en estos casos, que sólo se podría contar con la experiencia como alumnos de los que cursaron las asignaturas, además de los programas. Les entregaríamos nuestras propuestas y esperaríamos sus decisiones respecto a la aplicación de las mismas. Manolo recuerda que él creía, ya que el objetivo del Grupo es mejorar la FI, deberíamos hacerles llegar, al menos, nuestra visión sobre sus asignaturas, que luego ellos nos hagan caso o no...eso será cosa de ellos. Pone el ejemplo de los problemas de los alumnos respecto a los trabajos que Pablo les manda. Pedro dice que él no podría opinar sobre esas asignaturas porque no las vivió. Manolo contesta que el resto de los profesores tampoco.

Manolo pide aclaración sobre la redacción de la 1ª propuesta del Plan, y todo queda fácilmente resuelto.

Manu pregunta porqué esta entre interrogaciones la 6ª propuesta. Juan contesta que porque fue un comentario rápido entre dos debates más extensos, que no se discutió, y que no sabía si se podría considerar propuesta. Manolo dice que él ya lo tenía anotado. Marta vuelve a explicar lo que quería decir con su propuesta. Manolo señala que ofrecer a los alumnos ciertos cuadernos de cursos anteriores como lecturas para elaborar los suyos, no depende totalmente de él porque los devuelve, él lo puede ofertar pero cada uno se tendrá que buscar a algún compañero que se lo deje. Marta cree que sería conveniente levantar esa “prohibición”, porque al estar permitido por lo menos muchos se lo leerán, y no lo copiarán. Manu piensa que quizás no sería bueno decírselo a principios de curso sino más tarde, para evitar que se vean condicionados por esa lectura en el enfoque que le den a la elaboración de su propio cuaderno. Juan dice que él no puede tener opinión a ese respecto porque no conoce la estructura del cuaderno. Manolo explica que se trata de que, a través de su reflexión, sean capaces de sacar una explotación didáctica de las propuestas jugadas y sus respuestas espontáneas desarrolladas en las prácticas. Tienen que ser capaces de ver esos aprendizajes que se han movilizado en las prácticas, y de opinar sobre ellos. Juan dice que entonces él sí cree que el leer otro cuaderno puede condicionar la elaboración del propio: otro compañero te estaría dando ya hecho el camino desde el recuerdo de tus vivencias hasta los aprendizajes movilizados pasando por la reflexión propia. Manolo está de acuerdo, dice que hay que ser cuidadoso al decírselo. Añade que por motivos parecidos él no comenta al principio de las sesiones qué aprendizajes se van a movilizar, para no condicionar la espontaneidad de las respuestas en el juego.

❖ ACCIÓN DEL 16º CICLO

Marta opina que al menos la mitad de los alumnos no ofrecerían su diario a otros alumnos sino que, como mucho, se sentarían con ellos a explicarles sus contenidos. Cree esto porque la mayoría lo consideran algo muy personal. Manolo insiste en que él cree que no es tanta gente la que mal utiliza el diario de otros. Marta y Fernando replican que no es así, que es bastante frecuente, incluso el tráfico desde una facultad a la otra. Juan no sabe si es razonable proponer que se dieran dos opciones: una la

actual, y otra en la que se trataría de plasmar la opinión propia sobre las reflexiones y vivencias expresadas por otros en sus diarios. Sería como legalizar esa práctica que sabemos que existe. Por supuesto, esto tendría que ir ligado al hecho de recalcar que a quien se le pille presentando el cuaderno de otro alumno, que se olvide de aprobar la asignatura en mucho tiempo. Manolo dice que al final lo que se pretende en esta asignatura es que se manifiesten los aprendizajes a través de ese instrumento, y él apela constantemente a la responsabilidad de cada uno, que haya algunos que engañen...pues qué le vamos a hacer. Marta cree que lo que no se puede hacer es volverle la espalda a la realidad de que se copian los cuadernos. Manolo contesta que él no vuelve la espalda, lo afronta en clase comentando cual es la forma de hacer el diario, pero diciendo que sabe que hay otra forma (copiarlo), quien quiera utilizarla allá él. Cree que el profesor no sólo está comprometido con dar conocimientos sino con ofrecer formas de conducta. Juan responde que de esa manera está renunciando a su responsabilidad como profesor en cuanto al control sobre los aprendizajes, a la responsabilidad como “acreditador” que también existe. Juanfran cree que de aquí salen, como mucho, el 30% de titulados más o menos vocacionales. Frenando añade que con esa postura no se protege a los compañeros que están siendo engañados por los que copian. Pedro: por qué dejáis el cuaderno. Juan le responde que porque también están renunciando a esa parte de “controlador” que deberían tener los alumnos. Manolo dice que igual merezca la pena desde el momento que quizás se consiga con su postura reconducir a cuatro o cinco que siempre han ido engañando y copiando, y con su postura frente a este asunto se dan cuenta que no merece la pena ir así por la vida. Pedro dice que esto debería ser tema de debate en clase. Manolo dice que esto se habla en clase. Pedro pregunta a Juan cómo lo solucionaría él. Juan contesta que él se lo plantearía como un problema. Igual que se plantea como problema el mejorar la manera de enseñar algo, se plantearía la manera de mejorar su control sobre los aprendizajes de los alumnos, sabiendo que siempre va a ser imperfecto lo uno y lo otro. Pedro le pide medidas. Juan contesta que acaba de hacer una propuesta sobre la doble opción del cuaderno, la cual parte del reconocimiento de una realidad que es que la gente copia. A partir de ahí se ofrece esa opción y se añade que quien copie no aprobará en mucho tiempo. Marta se muestra favorable a ejercer ese control o esa vigilancia sobre los aprendizajes. Pedro sin estar en desacuerdo con eso, cree que

habría que incidir en cortar las fuentes que ofrecen cuadernos más que en penalizar a los que copian. Tratar de conseguir que la gente no ceda sus cuadernos para que los copien. Manolo explica que una forma de control de lo que se está comentando en su asignatura es que se intenta minimizar los efectos de todo esto a base de plantear cinco notas diferentes. Y que a él se le acusa de creer que está tratando con adultos cuando la realidad es que no todos actúan como adultos. Marta cree que a veces a esos menos adultos se les ayuda a base de controlarles allí a donde no llega su responsabilidad, y no por eso se les trata como niños. Manolo insiste en que el plantear cinco notas tiene esas intenciones de acercarse a que los alumnos tengan que probar que han aprendido en diferentes frentes. Fernando propone que Manolo podía hacer una entrevista para “defender” el cuaderno, con lo que se detectaría quien es el autor del mismo y quien lo ha copiado. Manolo está de acuerdo con la propuesta. Juan llama la atención en cuanto a la proporcionalidad de los esfuerzos que se están planteando; corregir 80 diarios a 1,30 horas cada uno, más 80 entrevistas de 20 minutos, para el 20% de la nota...le ofrece dudas. Recuerda que éste era uno de los motivos por los que dijo que era posible llevar a cabo la opción cuaderno en su asignatura, porque si esa opción la tomara toda la clase, él tendría que cambiar el sistema de evaluación debido a la cantidad de trabajo que ello supondría. Pedro y Fernando le animan a comenzar a hacer la entrevista. Juanfran está más de acuerdo con Juan. Manolo dice que él se queda sin carga docente durante todo el periodo de prácticas presenciales en los centros, ahí le puede dedicar más horas al cuaderno. Pedro dice que hay que pensar que también para los alumnos supone un curro muy grande, así que eso habría que corresponderlo. Juan insiste que está de acuerdo con eso, el problema es plantearlo y que no se pueda llevar a cabo por haber sido demasiado pretencioso.

Se retoma la discusión inacabada sobre el Tema VII de EFysuDi II, las dudas que Juan primero y Marta después mostraban respecto de su encaje en el desarrollo de la asignatura. Marta sugiere que entre los contenidos que se enumeran en el tema VII, y que se van tratando en las clases prácticas a lo largo de todo el curso, hay algunos que, para ella, tienen la suficiente entidad como para que se les considerase un tema por sí mismos, y que no quedasen tan difusos como ella cree que quedan así, como un contenidos más de ese tema VII. Manolo dice que entre esos contenidos los hay tan importantes que él cree que no se pueden tocar sólo en una sesión, sino que debe ser un

tema recurrente a lo largo de toda la asignatura. Pone como ejemplo de uno de estos temas “el clima de clase”. Marta insiste en que a ella lo que más le quedó son aquellos contenidos tratados en forma de tema, sin embargo estos otros más difusos no le dejaron tanta huella. Vuelve a señalar que los temas que ya se han tocado en otras asignaturas podrían sustituirse por esos otros que sirvieran para acercar la realidad escolar, no como recetas, sino como un primer contacto de los alumnos con ellos. Juan interviene para intentar aclarar las tres cuestiones que según él se están mezclando: una la conveniencia de que los alumnos conozcan y comprendan el programa de la asignatura, y las intenciones que hay en él. Otra la conveniencia de sustituir los contenidos “de repaso”, ya tratados en otras asignaturas por los de acercamiento a la realidad. Y otra la posibilidad de que los contenidos que se pretenden tratar en las prácticas durante todo el curso, aparezcan recogidos en el programa en el tema VII, lo cual puede confundir, no interpretarse bien, etc., quizás podrían constituir un tema por sí mismos, al menos algunos de ellos. Manolo repite que todas esas cosas las tiene ya recogidas. Juanfran recuerda que en su promoción se dieron muy “de pasada” los temas V y VI, que son dos de los que sólo se dan en esta asignatura. No sabe si esto ocurrió de manera circunstancial ese año, pero cree que si falta tiempo los que se deberían quitar son los “de repaso” y no esos. Fernando y Manolo creen que a esos dos temas se le suele dedicar más atención.

Juanfran, hablando de contenidos que se repiten, añade que en AFO también se tratan varios contenidos de las didácticas: la unidad didáctica, la metodología, etc., y esto provoca bastante confusión a los alumnos. Marta lo corrobora. Juan se refiere al primer debate de esta sesión y dice que por estas razones quizás merezca la pena analizar AFO aunque no esté Paco presente. Pedro manifiesta sus dudas sobre la efectividad de los análisis y las propuestas que realicemos aquí sobre las asignaturas de profesores que no están en el Grupo.

Se comentan distintas posibilidades que ratifican estos temores: que el profesor en cuestión no crea lo que se está haciendo aquí, que diga que sí asume las propuestas y luego haga lo de siempre, etc. Juan tiene esperanzas de que algunas propuestas que les hagamos pueden ser recogidas y aceptadas por ellos, si no somos muy pretenciosos, ya que no van a estar aquí para discutirlos. Los demás se muestran más escépticos.

Marta y Pedro dicen que incluso puede ocurrir que ciertas cosas obvias para nosotros, no lleguen a cambiarlas porque son coherentes con el planteamiento de esos profesores. Juan cree que a la hora de proponer modificaciones a los profesores que no están aquí, deberíamos tener en cuenta que no tienen la misma actitud o predisposición frente a las propuestas de mejora surgidas del Grupo, que los que sí estamos formando parte del Grupo. Si algún efecto logramos...eso que tenemos.

Juanfran pregunta a Manolo sobre el análisis de la competición en el aula. Manolo contesta que, como un contenido más de los que forman el Tema VII, se plantea una sesión en la que proponen actividades competitivas, se analiza lo que surge durante la sesión, y se reflexiona sobre la aplicación educativa de lo ocurrido. Manu recuerda, en broma, “ese día agujetas”. Manolo añade que hay muchos alumnos que les cuesta aceptar que tienen más aspectos negativos que positivos, y que la cuestión vuelve a salir en más sesiones a lo largo del curso. Juanfran dice que él, por suerte, está observando que la competitividad no se da tanto en sus alumnos como cuando él era alumno. Manolo vuelve a decir que ese y otros temas que en EF suelen estar muy naturalizados, él pretende que salgan en clase para que sea cuestionada su naturalidad, su conveniencia, etc.

Juan al leer en el programa, no comprende los contenidos reales que se tratan en el tema II. Manolo explica que tiene que ver con la idea fuerza de integración / compartimentación. Se trata de hacer un análisis del tratamiento del cuerpo y el movimiento en el horario escolar, y ante esa situación proponer alguna alternativa a esa estructura; trabajo en equipo con otros maestros, huir de la EF como compensación del estatismo, etc. Pedro pregunta si Manolo se refiere a que ese trabajo de equipo supone que los compañeros también deben trabajar la motricidad en sus áreas. Manolo dice que en alguna medida, al menos, para hacerles conscientes de la necesidad de integrar, no compartimentar el conocimiento, etc., aunque se reconozca que es difícil esto, y trabajar en equipo, pero... Marta contribuye a la aclaración que solicita Pedro poniendo el ejemplo de el examen que el especialista en EF deja “por olvido” en la sala de profesores, para que sus compañeros lo lean y sepan que en EF se puede hacer examen, etc. Dejar algún cuaderno de un alumno, etc. A ella le ha pasado que su colega lo leyó y dijo que vaya tontería, pero también puede ocurrir que muestren

interés por él, que te lo pidan. Manolo dice que en este tipo de cuestiones, nosotros debemos trazarnos un camino hacia donde queramos ir, luego ocurrirá que algunos lleguen más lejos que otros por circunstancias. Pedro pregunta si lo que pretende Manolo es que los maestros especialistas hagan ver a sus compañeros que trabajan muchos más aspectos de los que ellos piensan. Manolo dice que no, que la idea es hacerles ver a los alumnos en la FI que el especialista de EF no puede ir por su cuenta, que hay que buscar el trabajo conjunto, no compartimentado. Luego ocurrirá que sea muy complicado conseguir esto, pero lo que esté de tu mano podrías intentarlo. Pedro insiste, es decir, hacerles ver que tu trabajas muchos más aspectos que los puramente físicos, que afectan a toda la persona, pero no se trata de hacerles ver que el resto de maestros tendrían que trabajar en sus clases aspectos de la motricidad también ¿no?. Manolo asiente. Juan pregunta si la función que tiene este tema en el programa es la de sensibilizar a los alumnos de la especialidad sobre que hay gente que hace este análisis de la realidad escolar respecto al cuerpo, pero que luego dependerá de cada uno, cuando sea maestro, como enfrentar esta situación en su respectivo contexto. Si es que se está de acuerdo con este análisis...que se puede no estar de acuerdo. Manolo asiente, y dice que ellos son capaces de hacer este diagnóstico, porque han estado en el practicum. Juan señala que lo que intenta decir es que no todo el mundo ve esto, que el 80% de los maestros seguro que ni lo han percibido así, o ni se lo han planteado. Manolo dice que efectivamente se trata de sensibilizar en esta cuestión y, por extensión, de la necesidad de tomar distancia de la propia realidad de tu entorno escolar para poder analizar lo que allí ocurre. Así van saliendo temas propuestos, a veces por los propios alumnos en este sentido.

Pedro pregunta si existe alguna asignatura en la que se den las habilidades sociales como contenidos. Se hace un repaso entre todos y se cree que no, salvo que se toque muy tangencialmente en alguna (la optativa Acción tutorial, según Marta). Pedro dice que ya sabe que todo esto incidiría en el engorde de los programas, etc., pero tal como se está planteando, si que se enseñen las habilidades sociales que harían falta para llevar esas pretensiones a la tu centro, todo eso lo que podría producir es rechazo, eso crea conflicto, y una vez que se crea el conflicto se acabó el tema. Juanfran corrobora que produce rechazo. Manolo cree que aunque no se trate como tema específico, en su asignatura él intenta que se trate la cuestión de las habilidades

sociales; bien para dar alguna pincelada sobre ello, o bien para transmitirlo a través de su comportamiento en determinadas situaciones, y luego hacerlo explícito. Marta insiste en su propuesta y dice que aquí tenemos otro ejemplo en el que merecería la pena sustituir algún contenido planteado y poner éste de las habilidades sociales o la resolución de conflictos, pero con más entidad, no dando unas pinceladas cuando surja la situación en clase.

Juan pregunta al Grupo si lo que podríamos hacer es escribir al departamento de psicología pidiéndoles que, en la medida de sus posibilidades, plantearan una optativa de habilidades sociales para la especialidad de EF, ya que nosotros no tenemos formación para enseñarlo. Pedro insiste en la importancia de las habilidades sociales para intentar coordinarse con los compañeros, y pone varios ejemplos que se pueden dar: si llueve o hace frío y quieres dar la clase en el aula normal, pero allí se queda el tutor haciendo sus cosas...ya tienes un problema para ocupar el aula, etc. Juanfran pone otros ejemplos. Manolo dice que también puede ocurrir que algún novel llegue al colegio cargado de soberbia y sabiendo más que nadie. Marta completa: y el caso contrario, cuando llegas en el practicum, por ejemplo, y te tratan como si no supieses nada.

Juan dice, en cuanto al tema III, que está de acuerdo con Marta y que, ya que se da en Didáctica General y en EFysuDi I, se podría quitar para incorporar otro contenido de los comentados. Manolo dice que se llevan varios cursos dedicando muy poco tiempo a ese tema. Ahora bien, en el V sí es inevitable hacer un pequeño análisis cuando se vayan tocando cada uno de los elementos curriculares. Pedro, Marta y Juanfran dicen que sí lo trataron detenidamente en EFysuDi II. Fernando, el último que la cursó, no lo recuerda.

Juan continúa, y en la misma línea que el tema III, apunta que el I también se podría sustituir porque cree que se trata en varias asignaturas; al menos en Didáctica General y en EFysuDi I. Manu apunta que coyunturalmente se puede dejar ahí sólo para las novedades que vayan surgiendo en la LOCE, después de que hayan pasado por su 2º curso. Pedro considera que éste es un tema demasiado delicado para que sólo se toque en EFysuDi I, ya que en Didáctica General no se acerca a las particularidades de la EF y, en su caso, “Carlos Latas miraba para un lado y ellos miraban para el

otro”. Cuenta su experiencia cuando él hizo la carrera y afirma que su formación no habría sido la misma sin que Manolo le hubiese transmitido cómo estaba enamorado de la EF. Marta insiste en que esos temas se dan en 2º. Pedro responde que por las características de cada uno “Manolo le llega mejor a un público y Juan a otro”. Marta replica que según eso habría que hacer lo mismo con los contenidos de DeAsCuMo, y más teniendo en cuenta el número de suspensos que hay. Juan le dice a Pedro que debemos ser conscientes que lo que él mantiene es la opción contraria a la de Marta, es decir, preferir que en el tiempo finito de la FI se traten los mismos contenidos en dos asignaturas (eso sí, con dos enfoques distintos), a que se incorporen algunos nuevos en lugar de repetir. Pedro se reafirma que en esta cuestión sí, no en otras. Marta recuerda que a ella Carlos Latas la enganchaba como un gran orador. Juan señala que al final estamos hablando de percepciones o gustos individuales, pero si tu tomas los apuntes de Carlos Latas ves que esta cuestión, sin aterrizar en EF, se da. Luego va él y lo vuelve a tratar ya referido a la EF, y estamos hablando de que detrás vaya Manolo y lo trate otra vez para los que todavía no lo hayan entendido.

Se debate más o menos desordenadamente sobre la cuestión sin aportar nuevos aspectos y sin la participación de Manolo, Juanfran, ni Fernando. Juan le recuerda a Pedro que cuando él la cursó, EFysuDi I no incluía este tema. Pedro mantiene su postura, Marta y Juan la contraria, y Manu intenta ser conciliador.

Pedro pregunta si en ambas didácticas se hace el mismo análisis. Juanfran contesta que más o menos. Marta dice que en 2º estás más insegura: te confundes, dudas, piensas que si esto es así o no lo es...y en 3º, como que lo saboreas más porque le sacas un poco ese sentido romántico...Pedro:...y os complementáis, yo creo que os complementáis [se refiere a Manolo y Juan]. Marta: bueno pero seguimos tratando lo mismo. Pedro: pero aunque sean dos o tres sesiones al principio, no sé, pero hablo de la filosofía educativa, no del análisis de los elementos curriculares. Afirma, que el alumno de EF en magisterio debe salir con su secuenciación hecha (le da igual que sea en 2º o en 3º). Puede haber reflexionado mucho sobre otros temas, pero si no lo ha hecho sobre su ¿aplicación? más básica ¿qué luego son los objetivos y contenidos con los que va a trabajar?... [entre interrogantes porque no lo entiendo].

Se vuelve a encontrar el debate sobre la misma cuestión: repetir o no los contenidos recogidos en el tema I de EFysuDi II. Se señalan las UD. de EFysuDi I en las que están recogidos esos mismos contenidos, se insiste en que cada uno lo trata con su propio enfoque y aportando sus propias características personales. Finalmente, deriva el debate hacia las particularidades personales y docentes de Manolo y Juan en opinión de Pedro y Marta. El interés de que a los alumnos les llegue las formas, actitudes y métodos de uno y otro. Y de que esto ocurrirá independientemente del contenido que se esté tratando.

Juan intenta volver a centrar el tema en que a esta FI, anteriormente, le hemos pedido que incorpore nuevos contenidos, y ahora, para este caso, se le está pidiendo lo contrario. Pedro aclara que él no lo ve tan general, sino que en otras asignaturas se han buscado huecos para meter nuevos contenidos, ahora estábamos analizando EFysuDi II, y él aquí no ve esos huecos. Juan dice que quizás sea en EFysuDi I en la que haya que cambiar algo entonces. Marta piensa que no se trata de convertir EFysuDi II en un puzzle de contenidos parcheados, sino que se trataría de aprovechar los conocimientos que los alumnos ya llevan a esas alturas para introducir estos (de mayor acercamiento a la realidad) que ella al menos demanda. Pedro [para justificar la conveniencia de repetir en la II los controvertidos contenidos] vuelve a afirmar que en EFysuDi I se forman a dos tipos de alumnos: los del cuaderno y los demás. Sigue arguyendo que los ex alumnos aquí presentes hicieron todos el cuaderno, y quizás por eso tienen esa visión del tema que debatimos. Él piensa que si aquí hubiera ex alumnos que no hubieran hecho el cuaderno mantendrían su misma postura. Juan contesta que no está de acuerdo, en todo caso habría dos tipos de alumnos: los que siguen la asignatura y los que no la siguen. Pedro insiste en que cree que hay alumnos que no eligieron cuaderno en la I pero se implicaron en la asignatura, que luego con la II son rescatados y enganchados al volver a tratar esos contenidos que, ahora sí, les llegan o entienden. Marta replica que eso es injusto con los demás compañeros, y es injusto con los que “no se engancharon” en las asignaturas de Paco o de Antonio en cursos anteriores. Pedro dice que más injusto es ofertar dos tipos de trabajos, porque la consecuencia es que se forma a dos tipos de alumnos. Juan no está de acuerdo con Pedro porque para realizar el razonamiento que hace, parte de la base de que hay esos dos tipos de alumnos en función de si eligen cuaderno o examen, pero eso no es cierto.

Sí que existen los que se integran en la dinámica de la asignatura y los que no les interesa, no asisten, etc. Añade que cada vez hay más alumnos que no eligen cuaderno pero asisten a clases, se implican en la asignatura, y están perfectamente integrados en ella. Según eso, sería injusto tratar de rescatar en EFysuDi II a quien no ha asistido o no le ha interesado la I. Manolo dice que él intenta no hacer, en la medida de lo posible, algo que desgraciadamente ocurre mucho en nuestra profesión, y es prestar más atención a quien menos necesita de nosotros. Por tanto el análisis que él hace es que intenta que los que más aprovecharon EFysuDi I puedan seguir avanzando hasta aprendizajes a los que otros no van a llegar (para ello cree que el cuaderno es un instrumento que lo permite), y presta más atención a los que se han quedado más descolgados. Juan muestra su radical desacuerdo con ese planteamiento. Estaría de acuerdo si estuviésemos hablando de Primaria que es una etapa obligatoria, pero a la formación del profesorado viene quien quiere, si no quiere engancharse que se vaya a otro sitio, porque resulta que ese luego le puede quitar el puesto a otro que sí tiene interés, sí tiene vocación, que ha currado, etc. Lo que yo no puedo hacer es dedicarle más a quien no quiere aprender, tengo que dedicarle más a quien sí quiere aprender. Esto iría acompañado de una actitud abierta para todo el que no esté de acuerdo conmigo. No podemos olvidar que estamos habilitando para que nuestros alumnos puedan ser maestros. Pedro cree que lo que dice Juan valdría si todos los que llegan a EFysuDi II hubiesen adquirido todos los aprendizajes de la I, pero sabemos que eso no es así. Si queremos ser justos en el sentido que se está hablando, el que no haya adquirido los aprendizajes mínimos que no pase a EFysuDi II. Juan dice que efectivamente por eso cada vez hay, y se teme que va a seguir habiendo, más suspensos en su asignatura. Pedro dice que es verdad, que no hay razón para repetir lo mismo. Él cree que Juan en su asignatura debe hacer [él no cursó esta asignatura como es ahora] un análisis muy sistemático, muy metódico y perfeccionista, como es él, pero Pedro se centra en comentar lo importante que para él resulta que Manolo transmita ese sentido romántico, esa importancia de ser maestro especialista, que realmente puedo hacer cosas...Marta cree que de cada profesor te llega parte de esas cosas, cada uno transmite cosas conforme a su personalidad, pero no por eso tienes que repetir contenidos para que te lleguen esas cosas. Juan reconoce no tener muy claro si merece la pena tocar ciertos contenidos desde más de una asignatura para que los alumnos

reciban otro enfoque. Pedro insiste en que él lo está defendiendo solamente en el caso de los contenidos de “la filosofía de la educativa EF”. Marta también insiste en que ese debe recibir un tratamiento como cualquier otro contenido en cuanto a su presentación, análisis, reflexión, etc. Juan dice que ahora le da la impresión de que no estamos entendiendo lo mismo acerca del significado de los contenidos del tema I; se trata de un análisis teórico en el que hay que hacer que los alumnos comprendan cual es la filosofía educativa que emana de la LOGSE, pero otra cosa es que tú quieras que Manolo pueda transmitir a los alumnos su filosofía educativa, esto no es, esto es otra cosa. Pedro: sí, sí, si lo que me da miedo es que los alumnos no perciba que la legislación no sólo es analizar, analizar, sino también es reflexionar, intuir, modificar, ampliar...Marta dice que efectivamente, pero que todas esas cosas te das cuentas en cuanto empiezas a hacer el cuaderno en 2º. Pedro: claro pero si no lo haces no te das cuenta...

La sesión finaliza con tres minutos más de intervenciones redundantes de Juan, Pedro, Marta y Manolo en las que cada uno ratifica sus posiciones ya ampliamente expuestas respecto a repetir contenidos, interés de dos visiones diferentes sobre el mismo contenido, intentar “rescatar” a quien no se “enganchó” en las ocasiones precedentes, y dedicar más a quien más/menos nos necesita...

En estos ejemplos se puede observar cómo en el Grupo se pone en cuestión toda una serie de ideas, planteamientos, estrategias y recursos con los que los profesores desarrollan sus asignaturas. Este debate (*Acción*) es el que va produciendo los diferentes acuerdos que, al ser recogidos en el “Plan” pueden ser revisados (*Reflexión*) antes de que se continúe con otras cuestiones en la siguiente reunión. Así es como la metodología que estamos describiendo cobra sentido puesto que surge como consecuencia necesaria de la propia vida del Grupo.

3.3.2. 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, cuál era la *preocupación temática*: la formación inicial que se estaba ofreciendo en las asignaturas específicas. Más adelante, cuáles eran los temas principales que la conformaban: el

primero fue la “Revisión del Plan de Estudios”, al que siguieron las diferentes asignaturas troncales y obligatorias específicas del ámbito de la Educación Física:

- “*Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento Humano*”.
- “*Educación Física y su Didáctica I*”.
- “*Educación Física y su Didáctica II*”.
- “*Actividades Físicas Organizadas*”.
- “*Fundamentos de la Educación Física*”.
- “*Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico*”.
- “*Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento*”.
- “*Practicum*”.

Enseguida se fue desbrozando el camino para poder tratar adecuadamente cada uno de estos temas a lo largo de las reuniones. En el inicio de este caminar ya se comenzó a aplicar el procedimiento de los ciclos cortos (entre una reunión y la siguiente) con el primero de los temas, de forma que la “Revisión del Plan de Estudios” protagonizó el primero de los ciclos medios que estuvo compuesto por los siguientes *momentos*: el *Plan* previo para ordenar los debates que el Grupo desarrollaría sobre nuestro plan de estudios; la *Acción*, cuatro reuniones ocupadas por los debates sobre esta cuestión; la *Observación*, la cual, igual que en los ciclos cortos, consistió en el registro en audio de las reuniones y su transcripción en actas; y la *Reflexión*, o última fase del tratamiento del tema, en la que se revisó globalmente lo analizado, planificado y debatido sobre este. Así, a este primero le siguió el segundo ciclo medio sobre la primera asignatura específica tratada: “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, y, sucesivamente, el resto de asignaturas incluidas en el estudio, para cada una de las cuales se utilizó otro ciclo medio con cuatro momentos similares a los arriba resumidos.

A continuación describimos con más detalle los aspectos comunes de los cuatro momentos de cada uno de los ciclos medios desarrollados en la investigación:

El Plan fue común a todos los ciclos medios porque se elaboró durante las dos primeras reuniones. Efectivamente, fue en ellas en las que el Grupo avanzó el armazón de lo que sería la primera fase del proyecto, es decir, el esquema de análisis de la situación actual de la formación inicial que se estaba ofreciendo a los estudiantes de la especialidad de Educación Física en esta Facultad. En este sentido, se consensuó una relación amplia de temas para el análisis: el Plan de Estudios, las asignaturas específicas, la docencia de los profesores, su formación permanente, cómo revierte la formación inicial en la docencia del maestro novel en Primaria, etc. Por supuesto, y dado que sólo era la primera reunión se dejó abierta la lista de temas para poder ir completándola o modificándola a medida que evolucionásemos en nuestro trabajo, de manera que, con el transcurrir de las reuniones, la relación de temas (que se corresponde con la de ciclos medios) fue la que se expone al principio de este epígrafe.

A medida que trascurrían los ciclos medios los sucesivos planes para el análisis y propuestas se iban afinando gracias a la experiencia que el Grupo iba acumulando en el tratamiento que iban teniendo los temas precedentes. En cualquier caso, todos ellos mantuvieron un esquema similar que incluía:

- *El estudio individual previo del programa de la asignatura (facilitado previamente a todo el Grupo por el investigador principal).*
- *Breve presentación del programa y de la asignatura por parte del profesor responsable en el primer momento del debate (la acción).*
- *Tiempo para que cada miembro aportara observaciones para el debate sobre el programa y de la docencia en la asignatura analizada.*

La Acción en los ciclos medios consistía en que el Grupo debatiera durante un número de sesiones, que ha oscilado entre tres y cuatro, sobre aquellos aspectos de la docencia en cada asignatura traídos al debate por cualquiera de sus miembros, con la

intención de realizar una crítica constructiva que pudiera culminar con alguna propuesta de mejora. Destacamos en este sentido la peculiaridad del primer ciclo medio en relación con los siguientes. En efecto, desde la segunda hasta la quinta sesión el debate se centro en la revisión del plan de estudios, lógicamente, este fue un periodo que el Grupo se tomó de forma natural para ir consolidándose, ajustando sus dinámicas internas, etc. Por lo tanto, es una fase de mayor dispersión que otras, por cuanto podemos encontrar momentos de plena concentración en el tema de análisis, junto a otros en los que se discuten ciertas normas o códigos del Grupo, u otros en los que algún componente desvía las conversaciones hacia temas paralelos al del plan de estudios. A pesar de ello, en estas cuatro sesiones se habló en profundidad sobre el Plan de estudios de esta Facultad, sobre la última reforma, sobre cómo se lleva a cabo una reforma de los planes de estudios (personas, intereses, posibilidades de modificación, etc.), se conocieron otros planes vigentes en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física en otras universidades y se compararon con el nuestro. Asimismo, se pusieron sobre la mesa algunas carencias de este Plan: por un lado desde el punto de vista de los maestros en ejercicio del Grupo, para los que éste fue el Plan de Estudios en su Formación Inicial. A este respecto podemos citar la falta de formación en la enseñanza de la lecto-escritura, las escasez en el uso de las nuevas tecnologías y su aplicación a la Educación Física Escolar, la ausencia de formación en cuanto al aprovechamiento de la motricidad del niño para la enseñanza de los aprendizajes instrumentales, etc.; y por otro, desde la óptica de los ex alumnos más recientes cuya visión de su Plan de Estudios y de su implementación actual en nuestro contexto es completamente fresca: por ejemplo, la conveniencia de que se incorpore el tratamiento de la Educación Física en la Educación Infantil en alguna asignatura, la elaboración de una información escrita para ayudar y orientar a los alumnos de 1º y 2º cursos en su paso a los cursos siguientes, etc.

En relación con el resto de ciclos dedicados a las asignaturas, todos participábamos en el debate desde un profundo conocimiento de cada materia puesto que además de haber revisado los programas y de haber recibido las explicaciones del profesor que las imparte, teníamos la experiencia de haber vivido las asignaturas – excepto, eso sí, los profesores no responsables de la asignatura analizada, quienes, lógicamente, no la habían vivido desde dentro-. Estos debates incluían el

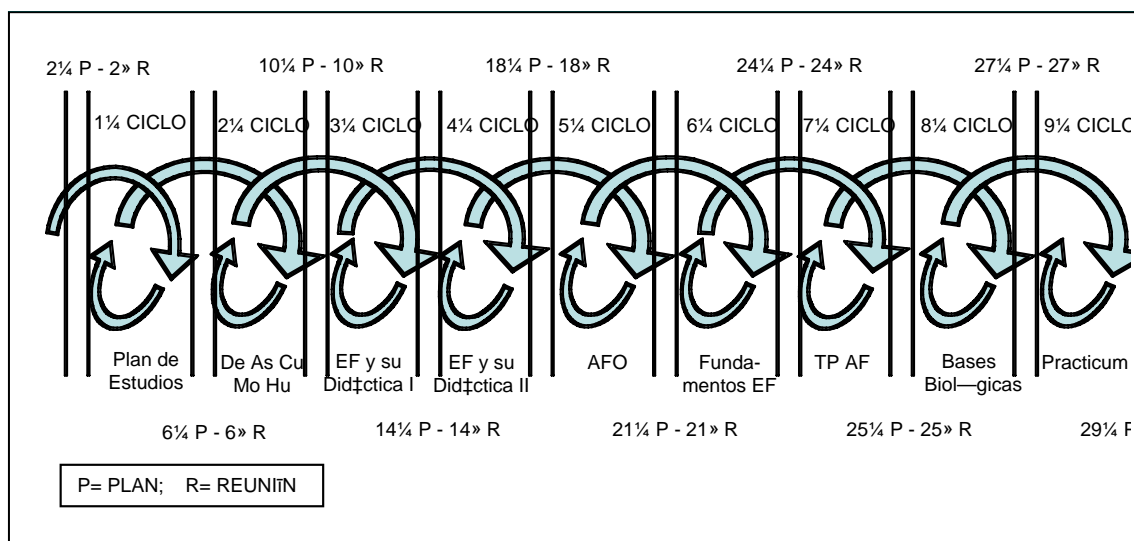
cuestionamiento o crítica del aspecto planteado por el interviniente, la explicación o contestación del profesor responsable, el debate abierto en el Grupo, y, en su caso, la culminación de este con una propuesta de mejora que, finalmente, podía convertirse en acuerdo si se llegaba al consenso.

La conclusión de los análisis y las propuestas acerca de cada asignatura, esto es, de la fase de *Acción* de cada ciclo medio se producía cuando los miembros del Grupo dejaban de aportar cuestiones para el análisis, entonces se consideraba agotada esta fase y se comenzaba con la siguiente asignatura.

La Observación, como ocurría en los ciclos cortos, consistía en la grabación de las sesiones y la transcripción de las diferentes actas, en este caso, dedicadas a cada tema. Durante la semana entre una reunión y la siguiente el investigador principal elaboraba las transcripciones de las actas precedentes, y los “planes” de las siguientes, así como las primeras fases del tratamiento de los datos que se iban recogiendo. Así, en varias ocasiones durante ese curso 2003-2004 fue haciendo entrega a los miembros del Grupo de diversos documentos que recogían los acuerdos y propuestas tomados durante la fase de acción de cada ciclo medio, además de otro general en el que iba arrastrando todas las propuestas recopiladas con un criterio cronológico. Con ello perseguía facilitarles una visión diferenciada de la prolija producción que se iba desarrollando a lo largo de las semanas de trabajo.

Hubo alguna diferencia entre la **Reflexión** de los distintos ciclos medios: por ejemplo, los del primero, tercero, cuarto y sexto, o sea, la “Revisión del Plan de Estudios”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Fundamentos de la Educación Física”, “Actividad Física Organizada” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” solo se desarrollaron inmediatamente después de cada fase de acción, mientras que a los ciclos de las asignaturas “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento Humano” y “Educación Física y su Didáctica I y II”, además de lo anterior se les dedicaron unas segundas reflexiones que se desarrollaron entre la 19ª, la 20ª y parte de la 21ª reunión. La razón de estas diferencias está en que el Grupo consideró que la segunda reflexión requería la presencia en la reunión del profesor de la asignatura correspondiente.

En el siguiente cuadro representamos los nueve ciclos medios desarrollados durante la investigación:



Cuadro de los ciclos medios

Como se puede comprobar no incluimos la 19ª y 20ª reuniones ya que en ellas se desarrollaron los momentos de reflexión (extraordinarios) de los ciclos medios 2º, 3º y 4º.

3.3.3. El Ciclo Largo: la investigación en su conjunto.

Este ciclo de la investigación se desarrolla desde el comienzo del curso 2003-2004, hasta los primeros meses del 2005-2006, y está conformado por las siguientes fases:

El Plan.

A lo largo de las numerosas reuniones celebradas por el Grupo se fueron tomando una serie de acuerdos y propuestas de cambio relativos a diferentes aspectos de la docencia que hasta entonces se venía desarrollando en nuestra formación inicial. Previamente, los diversos aspectos docentes (temas) habían sido seleccionados como objetos de nuestro análisis con el fin de cuestionarlos y, en su caso, intentar mejorarlos. Así ocurrió con cada uno de los temas que dieron lugar a los diferentes Ciclos Medios descritos anteriormente: el primero de los cuales fue *la revisión del Plan de Estudios*, y al que le siguieron las asignaturas específicas.

Solo quedaron fuera del análisis las asignaturas optativas, y la troncal de primer curso “Aprendizaje y Desarrollo Motor”, cuyo profesor responsable no participó en la investigación. Se decidió no abordar esta asignatura puesto que no teníamos esperanzas de que dicho profesor fuese a tener en cuenta las propuestas de cambio que el Grupo acordase en los debates.

Además de los programas, se analizaron las relaciones entre las asignaturas tratadas, sus contenidos, las características de su profesorado, la (des)coordinación entre estos, sus actitudes docentes, etcétera. Aunque el punto de partida de los análisis y debates fueron los aspectos antes relacionados, simultáneamente afloraban una serie de focos de interés que se iban convirtiendo en propuestas de creación de ciertas actividades complementarias formales o informales, hasta ese momento, no incluidas en el conjunto de acciones que la Facultad tenía dispuestas en la formación inicial de sus alumnos: por ejemplo, el que llamamos *acto de bienvenida*; o la puesta en marcha de un curso monográfico, taller o asignatura de libre elección sobre las oposiciones al cuerpo de maestros; o el inicio de un sistema de tutorización voluntaria de alumnos para que estos puedan disponer de una ayuda suplementaria en su paso por la universidad... En definitiva, el *Momento del Plan* en el *Ciclo Largo* se corresponde con la sumatoria de todo lo anteriormente descrito en los momentos del plan, acción, observación y reflexión en los ciclos cortos y medios.

La Acción.

Coincidió con el curso 2004-2005, y consistió en la puesta en práctica de las propuestas de acción docente acordadas por el Grupo para las diferentes asignaturas que cada uno de los profesores implicados en el estudio se encargó de ir aplicando. A este respecto, señalaremos que determinadas propuestas que llegaron a ser acuerdos una vez que pasaron por los debates, cuya naturaleza así lo permitía, fueron siendo aplicadas de forma inmediata por cada profesor en su correspondiente asignatura durante el propio curso 2003-2004. Valgan como ejemplos la supresión de la asistencia obligatoria a las sesiones prácticas en la asignatura de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, o la de ofrecer la posibilidad de que nuevos alumnos optaran por la elaboración del *Cuaderno* en una segunda oportunidad que se les brindaba durante los primeros días de enero en la asignatura de “Educación Física y su Didáctica I”.

Asimismo, comenzaron a ponerse en marcha alguna de las actividades complementarias e iniciativas de coordinación entre algunos profesores en concreto, surgidas en la fase de planificación y antes señaladas. Sin embargo en lo individual, para cada profesor esta fase comienza cuando iniciamos la elaboración definitiva de los programas de nuestras respectivas asignaturas intentando plasmar en ellos aquellas sugerencias del Grupo susceptibles de ser recogidas en dichos documentos, es decir, antes del comienzo del curso escolar 2004-2005.

Por todo ello, esta es una fase de la investigación en la que el protagonismo pasa a manos de los profesores del Grupo, ya que son ellos los encargados de **conocer** las propuestas de acción que a cada uno les afecta, e **incorporarlas** a sus programas y al desarrollo de sus respectivas asignaturas en la medida que lo estimen oportuno. Para ayudar al profesorado en la tarea de informarse sobre las sugerencias de mejora, el investigador principal fue entregando a cada uno las actas de todas las reuniones, así como un documento personalizado para cada profesor en el que se recopilaban las propuestas de acción docente específicas para cada uno, además de un resumen de las *propuestas transversales*, o comunes a todos. Por otro lado, a la hora de transformar las sugerencias en cambios docentes cada profesor elaboró un proceso de filtrado particular del que daremos cuenta en el *Informe sobre la Acción Observada*.

La Observación.

Supuso la realización de una serie de tareas asumidas fundamentalmente por el investigador principal. Una de ellas fue el análisis de los nuevos programas elaborados por los profesores miembros del Grupo, proceso que para Gutiérrez, y Delgado (1995, 142) significa la *observación externa indirecta* en la investigación cualitativa en ciencias sociales, y al que Latorre, (2003, 55) se refiere como la *técnica de recogida de información análisis documental*. Este análisis comparativo se realizó tomando dos referencias: los programas del curso anterior, y las sugerencias de cambio dirigidas a cada una de las asignaturas y extraídas de los debates del Grupo en la fase de planificación. Asimismo, aplicamos otras técnicas cualitativas de recogida de datos como la observación no estructurada y la entrevista en profundidad con la intención de

*documentar la acción críticamente informada*⁴⁷ acerca del desarrollo curricular de las asignaturas, así como del resto de iniciativas docentes conjuntas incluidas en el Plan de acción, y que comenzaron a desarrollarse durante el curso 2004-2005. Para ello, el investigador principal llevó a cabo la observación de algunas clases impartidas por tres de los profesores durante el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005; entrevistó a los cuatro profesores implicados en la investigación en distintos momentos de ese mismo curso; asimismo, entrevistó a seis alumnos y alumnas que habían cursado las asignaturas estudiadas durante el año 2004-2005: *Momento de la Acción* en esta investigación. Una vez registrados todos estos datos, durante el curso escolar 2005-2006 se llevó a cabo todo el proceso de tratamiento de los mismos, su análisis, y la elaboración de los borradores de los informes correspondientes, de manera que todos los miembros del Grupo tuvieran acceso a ellos, para poder enfrentar más documentados la fase de reflexión.

La Reflexión.

En realidad tendríamos que encabezar con el plural: “Las reflexiones”, puesto que esta fase de nuestra investigación se ha desarrollado de una manera compleja y, desde nuestro punto de vista, bastante completa. Ciertamente, durante la fase de acción del *Ciclo Largo*, esto es, a lo largo del curso 2004-2005, el investigador principal ha tenido la oportunidad de registrar las reflexiones, tanto individuales como en grupo, que cada miembro del Grupo ha realizado sobre el desarrollo del estudio. En este sentido, podríamos diferenciar tres tipos de reflexiones:

- *Las que, bien por escrito o bien a través de entrevista, cada miembro ha ido realizando –a voluntad- a medida que conocía los diferentes documentos que el investigador principal les hacía llegar: resúmenes de acuerdos y propuestas, análisis de los programas, borradores de los tres informes, etc. Estas reflexiones se desarrollaron de forma menos sistemática que otras, en el sentido de que fue la disponibilidad de cada miembro del Grupo la que marcó, finalmente, que pudiéramos contar con sus valoraciones*

⁴⁷ En términos de Kemmis y McTaggart (1988)

individuales a modo de correcciones o aportaciones sobre los borradores de informes que iban conociendo. Por otra parte, realizamos una entrevista en grupo con Marta, Rafa y Antonio en la que, asimismo, estos miembros del Grupo con disponibilidad pudieron aportar su reflexión sobre los documentos que a esas alturas conocían, y sobre la marcha de la investigación.

- *Las reflexiones individuales vertidas en las entrevistas en profundidad realizadas a cada uno de los profesores implicados en el estudio a lo largo del curso 2004-2005, es decir, cuando estos estaban aplicando las propuestas que el Grupo les había hecho el curso anterior. Estas entrevistas se fueron celebrando a medida de que los informadores fueron estando disponibles desde febrero hasta agosto de 2005.*

Las reflexiones colectivas contenidas en las dos reuniones llevadas a cabo por el Grupo en los meses de octubre y noviembre de 2006, esto es, un año después de que se hubiese completado el *Momento de Acción* durante el curso anterior. En esas dos reuniones el Grupo ya solo operaba con siete de los trece miembros que comenzaron la investigación. Los traslados, los cambios de residencia y, en algún caso, el cansancio hicieron que en la última fase del estudio se redujeran los representantes de cada subgrupo, no obstante, todavía permanecían representadas todas las ópticas presentes desde el principio. Con el borrador del *Informe sobre la Fase de Observación* en poder de los miembros del Grupo, quedó garantizado el que todos dispusiéramos de una referencia común para poder reflexionar de forma documentada (téngase en cuenta que los ex alumnos redujeron su protagonismo durante esta fase, o sea, durante el curso 2004-2005, y consecuentemente tomaron cierta distancia de la investigación). Por tanto, se debatió a la luz dicho borrador y contando, además, con el bagaje de experiencias y reflexiones individuales que cada miembro del Grupo acumulaba ya a estas alturas de la investigación. Por supuesto, esta fase concluye con el registro de las reuniones, la transcripción de las actas, su análisis y la elaboración de su correspondiente *Informe sobre la Fase de Reflexión*.

4. LA RECOGIDA DE LOS DATOS.

La investigación-acción exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean *sometidas a prueba*, haciendo acopio de *pruebas apremiantes* que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas o desatinadas.

La investigación-acción concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas (o datos), no sólo implica *registrar* descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible (en base a las cuestiones particulares que se investigan y a las circunstancias de la vida real en el curso de la obtención de datos) sino también *recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones* en torno a lo que ocurre.

(Kemmis y MacTaggart, 1988: 32)

La recogida de datos es un requisito imprescindible en la labor de cualquier investigador sea cual sea el paradigma en el que se mueva. Según Elliott la preocupación por la provisión de datos para quien desarrolla una investigación acción debe tener unas características especiales:

- a) Necesitamos utilizar técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso en acción emprendido.
- b) Debemos utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.
- c) Tenemos que utilizar una serie de técnicas que nos permitan observar qué ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista.

(1993: 95)

Como propone este autor, hemos utilizado técnicas que nos han permitido observar la acción docente de los profesores implicados en el estudio, una acción docente previamente planificada por el Grupo. También hemos observado sus efectos desde diversos ángulos: en los nuevos programas, en la percepción del propio profesorado y de su alumnado, etc. Pero además, hemos aplicado otras técnicas para supervisar la planificación de la acción, así como la reflexión sobre todo ello, labores estas desarrolladas en las reuniones del Grupo.

Goetz y LeCompte (1988, 125) coinciden con Elliott al matizar la precaución que el investigador cualitativo debe tener a la hora de no anticipar de manera rígida cómo será su recogida de datos. En este sentido, Kemmis y MacTaggart ponen el énfasis en que la planificación no sea “estrecha de miras”:

La observación debe planificarse de tal modo que se constituya una base documental para la reflexión posterior, pero no debe ser demasiado estrecha de miras. Ha de adecuarse a las circunstancias y debe ser abierta y comprensiva. Hay que sensibilizar la visión periférica para captar elementos insospechados. Las categorías (y las dimensiones) de la observación planeadas con antelación serán insuficientes. La observación, igual que la acción misma, debe ser suficientemente flexible y abierta para registrar lo inesperado.

(1988: 18-19)

Con estas premisas de partida para nuestra investigación dispusimos un sistema de obtención de datos que incluyera *las tres formas tradicionales de recoger información*,⁴⁸ que fuera lo suficientemente básico y abierto como para permitirnos, por un lado, registrar los debates del Grupo, foro en el que intuíamos se iban a aclarar los procesos que completarían este estudio, para disponer de un registro estable y analizable del que pudiéramos extraer nuevas necesidades; y por otro, ampliar el número de técnicas de recogida de datos a medida que fueran emergiendo las necesidades de acopio de información, a partir de las propuestas que fueran surgiendo en el Grupo.

A continuación daremos cuenta de qué técnicas cualitativas de recogida de datos hemos empleado, por qué utilizamos esas técnicas y no otras, y en qué momento y circunstancias de la investigación han sido aplicadas cada una. Explicaremos todo ello tomando como referencia para el relato cada una de las siguientes técnicas utilizadas en nuestro estudio:

- *Grabaciones en audio.*

⁴⁸ Antonio Latorre (2003, 52) asegura que en investigación acción *tenemos tres formas tradicionales de recoger información (datos) o tres maneras de averiguar lo que pasa. Podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron (cualquier otra evidencia que dejaron tras de sí).*

- *Análisis de documentos.*
- *Observación.*
- *Entrevistas.*

4.1. GRABACIONES EN AUDIO.

Rodríguez, G., *et al.* (1996, 146), consideran que las grabaciones en audio están entre los *procedimientos o técnicas según el modo en que se registra la información recogida*, y tanto estos autores como Latorre, (2003, 56) añaden que se emplean con el fin de *conservar la producción verbal*. Como mencionamos anteriormente, esta ha sido la finalidad que perseguíamos cuando seleccionamos esta técnica para el registro de los debates del Grupo durante sus reuniones. Estimamos desde un principio que este era el instrumento de registro que mejor se adaptaba a nuestro interés por perpetuar toda la “producción verbal” que en ese foro se daría. Y las razones que nos acercaron a esta opción sobre otras posibles (como la elaboración de notas de campo o las grabaciones en vídeo) fueron que lo consideramos el instrumento que mejor conjuga dos aspectos de nuestro interés: por una parte, la capacidad de registrar fiel e íntegramente todo lo que se dice en unas reuniones como las nuestras; y por otra, la posibilidad de no interferir en el natural desarrollo de nuestros debates y conversaciones. Cuestión esta última de gran importancia para el investigador principal, quien además de ser el responsable del registro de las reuniones, debía adoptar un papel activo en los debates como un miembro más del Grupo. Por lo tanto, aunque la elección de la técnica fue obra del *facilitador*, esta no comenzó a emplearse hasta que los miembros del Grupo fueron informados y dieron su visto bueno.

La implementación de esta técnica de recogida de datos ha estado ubicada en la estructura y en la cronología del estudio de la siguiente manera: en primer lugar, fue la técnica fundamental –aunque no la única- en la fase del *Plan del Ciclo Largo* de nuestra investigación acción. Esto supone que tenemos registradas en audio las treinta y una reuniones celebradas a lo largo de todo el curso 2003-2004. Pero también fue la técnica utilizada en la fase de *Reflexión* que cerró este mismo Ciclo Largo y nuestra investigación, es decir, durante las dos reuniones celebradas por el Grupo en los meses de octubre y noviembre de 2005.

Tanto las treinta y una primeras ⁴⁹ como las dos reuniones últimas fueron grabaciones digitales. En ambos casos, una vez obtenidos los registros en audio, el procedimiento seguido ha sido la transcripción de su contenido en documentos informáticos (utilizando el procesador de textos Word) para poder contar con un *corpus* textual y para poder dejar la información dispuesta para su análisis. A este respecto tenemos que señalar que dicha transcripción no ha sido estrictamente literal, si bien, a medida que avanzaban las reuniones y nos íbamos mostrando más diestros en esta labor los textos se acercaban cada vez más a la literalidad de lo dicho en las reuniones.

4.2. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

Esta técnica de recogida de datos ha sido utilizada en diferentes fases de nuestro estudio, pero siempre como estrategia emergente para la obtención de datos que se han ido considerando como pertinentes a medida que avanzaba la investigación. Ello significa que no fue una técnica planificada de antemano (como las grabaciones en audio), sino que, a partir de las propuestas que fueron surgiendo en el Grupo, vimos la necesidad de analizar determinados documentos importantes para el devenir de la investigación. Se han analizado distintos tipos de documentos (oficiales y personales ⁵⁰), en distintas fases del estudio (tanto en el Plan, en la Acción, como en la Reflexión), con diferentes propósitos (conocer, comparar, revisar, corregir, etc.), y ha habido diferentes sujetos “analizadores” (el Grupo, cada uno de sus miembros, el investigador principal)...

La relación de documentos analizados en función de la cronología con la que han ido apareciendo en la investigación es la siguiente:

- *Planes de estudios de la Titulación de Maestro especialista en Educación Física en diferentes universidades de España. Ya ha sido señalado en este mismo capítulo que el “Plan de estudios” fue el*

⁴⁹ La excepción fue la grabación de la 1ª Reunión, que se realizó con un magnetófono y en cintas de casete.

⁵⁰ Latorre, (2003, 78-79) agrupa los documentos susceptibles de ser analizados en una investigación acción en función del ámbito en que se generan en *documentos oficiales* y *documentos personales*. Entre los primeros incluye a los *registros de organismos*, *documentos de organizaciones*, *actas de reuniones*, *programaciones*, etc. Y entre los personales a los *documentos naturales: elaborados por iniciativa de la propia persona*; y a los *sugeridos por el investigador*.

primer tema para el análisis sugerido por el Grupo, y, por tanto, se convirtió en el primero de los nueve Ciclos Medios de nuestra investigación acción. Pues bien, durante ese primer ciclo acordamos la conveniencia de conocer y comparar diversos planes de estudios vigentes en otros centros con el de nuestra Facultad. Análisis comparativo realizado por el Grupo, entre la segunda y sexta reuniones.

- ***Programas de las asignaturas estudiadas.*** Los programas de las ocho asignaturas objeto de estudio fueron un referente muy importante para el análisis, Plan, Acción y Reflexión de los respectivos ocho Ciclos Medios que estas protagonizaron. Por tanto, los programas del curso 2003-2004 de cada una de estas asignaturas (elaborados antes del comienzo del estudio) fueron analizados tanto individualmente por cada miembro, como colectivamente en el seno del Grupo, como uno de los dos pilares⁵¹ que documentaba nuestras aportaciones al debate sobre cada materia que desarrollamos a lo largo del propio curso 2003-2004 a partir de la sexta reunión.
- *En otro momento de la investigación el investigador principal también analizó los programas de estas mismas asignatura. Efectivamente, a lo largo del curso 2004-2005, una de las estrategias llevadas a cabo durante la fase de Observación (del Ciclo Largo) para revisar la aplicación de las propuestas del Grupo que, finalmente, cada profesor llevó a su práctica docente (durante la fase de la Acción), fue la de hacer un análisis comparativo entre los programas de cada asignatura para los cursos 2003-2004 y 204-2005. Tanto el texto de todos estos programas como el resultado de este análisis comparativo se convirtieron, a su vez, en documentos*

⁵¹ El segundo de los pilares en los que se sustentaban las aportaciones individuales a los debates de Grupo era el conocimiento que cada miembro poseía de cada asignatura, adquirido a través de su experiencia vivida como alumno o como profesor en las mismas.

asimismo analizados por los miembros del Grupo antes de que se celebraran las dos reuniones para la fase de Reflexión.

- ***Actas y planes de las reuniones del Grupo.** Como ya se ha explicado anteriormente, en nuestro estudio se han ido generando esta serie de documentos que han funcionado como el andamiaje desde el que se ha construido la sistematización de la investigación. Tanto planes como actas han supuesto el registro donde se han ido perpetuando los avances del Grupo, y en los que cada miembro se ha ido apoyando para analizar, proponer, reflexionar y revisar... Como también se expuso con anterioridad, para soportar esta mecánica de acción del Grupo emergió espontáneamente la dinámica de los ciclos cortos.*
- *Pero este tipo de documentos también fueron claves en las dos reuniones de la fase de Reflexión del Ciclo Largo. En efecto, en este otro momento de la investigación (durante los meses de octubre y noviembre de 2005) cada miembro del Grupo también analizó los planes y las actas que el investigador principal les hacía llegar antes y después de la respectiva reunión.*
- ***Recopilaciones de acuerdos y propuestas** emanadas del Grupo. El investigador principal ha ido elaborando una serie de documentos con el objeto de registrar y resumir todos los acuerdos y propuestas que el Grupo iba generando a medida que se iban debatiendo los sucesivos temas. Estos documentos se han hecho llegar a todos los participantes en el estudio en varias entregas. Así pues, todos han podido ir disponiendo de más instrumentos para el análisis durante la propia fase del Plan del Ciclo Largo (curso 2003-2004). Con ello, cada cual ha podido formarse una opinión documentada sobre cómo discurría la investigación con la que acudir al debate sobre los diferentes temas.*

- *Otros.* A lo largo de los dos años que duró el trabajo de campo en esta investigación se han analizado otros documentos de una manera menos sistemática y relevante para el transcurso del estudio que los anteriormente expuestos. Así ocurrió durante el curso 2003-2004, en la fase del Plan del Ciclo Largo, cuando, esporádicamente, y a sugerencia de alguno de sus miembros, en el Grupo se utilizaron algunos **textos** como apoyos para el debate de ciertos temas. Tal puede ser el caso de algún texto sobre investigación acción extraído de la obra de Kemmis y MacTaggart (1988), otros sobre las perspectivas de la teoría curricular de Andrew Sparkes (1992c), u otros sobre materiales didácticos particulares de Olga... Asimismo, durante el curso siguiente 2004-2005, el investigador principal utilizó puntualmente para llevar a cabo los trabajos de análisis de los datos los **diarios del profesor** que él mismo había elaborado durante ese curso y el anterior, en el desarrollo de su asignatura “Educación Física y su Didáctica I”.

4.3. OBSERVACIÓN.

Goetz y LeCompte, sitúan la observación participante entre los métodos interactivos de recogida de datos, es decir, entre aquellos que implican una interacción entre investigadores y participantes, y que producen, como resultado, reacciones en estos últimos que pueden afectar a la información reunida (1988: 125). Estos autores consideran que la observación es la principal técnica etnográfica de recogida de datos, y, al igual que en la mayor parte de la bibliografía sobre metodología de la investigación cualitativa, la asocian al sistema de registro de las notas de campo. No obstante, otras fuentes contemplan la asociación de la técnica de la observación con otros sistemas de registro: por ejemplo, Kemmis y MacTaggart (1988, 130 y ss.), quienes la vinculan a los registros anecdóticos, descripción ecológica del comportamiento, diarios, cuadernos, etc.; o Latorre (2003, 56 y ss.), quien incluye a los diarios del investigador, los registros anecdóticos, los informes analíticos, los perfiles y las escalas de medida entre las técnicas asociadas a la observación.

Con estos antecedentes, expondremos en este epígrafe todo lo que –según entendemos- abarca la observación llevada a cabo en este estudio, y que incluye el material recogido en los siguientes instrumentos de registro: notas de campo, fotografías, diario del investigador e informes analíticos.

- **Notas de campo.** Durante el curso 2004-2005, en la fase de Acción del Ciclo Largo de nuestra investigación acción, el investigador principal realizó una observación de varias clases de alguno de los profesores y asignaturas protagonistas del estudio, concretamente, de Manolo en “Educación Física y su Didáctica II”, de Rafa en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, y de Antonio en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”. Se llevó a cabo una observación no estructurada (descriptiva)⁵², y fue registrada en notas de campo y fotografías tomadas durante el transcurso natural de dichas clases.

Diario del investigador. El investigador principal comenzó a elaborar ya bien avanzado el estudio un diario de la investigación, concretamente en noviembre de 2004, es decir, en el inicio de la fase de Acción. En este instrumento hemos ido anotando de manera no estrictamente sistemática aquellos incidentes y reflexiones que en momentos puntuales del proceso investigador consideramos conveniente registrar. Como otras técnicas de recogida de datos hasta aquí comentadas esta tampoco había sido planificada, sino que surgió de las necesidades de organización y de la conveniencia de restar protagonismo a la memoria, sobre todo durante las labores de análisis de los datos y elaboración de informes que el investigador principal simultaneó durante la fase de Acción del Ciclo Largo con la aplicación de otras estrategias de recogida de datos, con la puesta en práctica de las sugerencias de cambio que el Grupo le había hecho, y con el desarrollo habitual de su labor docente.

⁵² Rodríguez, G., et al. (1996, 160) distinguen tres tipos de observación como técnica de recogida de datos: los sistemas de categorías, los descriptivos y los narrativos. La observación no estructurada sería la opción de los sistemas descriptivos en la que *las razones o cuestiones que preocupan al observador quedan definidas de un modo más vago o impreciso que en la observación estructurada*. Asimismo, con la observación no estructurada *se pretenden explicar procesos en curso, fenómenos complejos o evaluar acontecimientos multidimensionales*.

Por su parecido con el diario del investigador, incluimos aquí otro instrumento de registro de datos que utilizamos desde el principio del estudio: **la carpeta de la investigación**. Se trata de una carpeta informática en la que hemos ido recogiendo y ordenando todos y cada uno de los documentos (en sus distintas fases de elaboración) que se han ido incorporando o generando en nuestro estudio, y que eran susceptibles de ser digitalizados y almacenados en el ordenador.

Si bien el diario del investigador no ha tenido un papel tan relevante como otros instrumentos mencionados a lo largo de este punto, tanto sus registros como los de la carpeta nos han servido en determinados momentos como un “GPS” para no perder el rumbo en los complejos trayectos de idas y venidas, propios de los procesos de análisis de datos en una investigación acción.

- *Los informes analíticos son documentos escritos por el investigador para sistematizar su pensamiento sobre una fase o ciclo de investigación-acción (Elliott, 1988). Contienen el pensamiento sistemático del autor sobre las pruebas obtenidas. A lo largo de la investigación conviene redactar informes parciales y comunicarlos al grupo con frecuencia. Latorre, (2003, 63).*

A medida que hemos ido elaborando un borrador de informe sobre cada una de las fases del estudio –sobre todo de las fases del *Ciclo Largo*-, hemos ido dándolos a conocer al resto de miembros del Grupo para que estos tuvieran la oportunidad de manifestar sus puntos de vista o hacer sus reflexiones. Como se subraya en el texto definitivo de alguno de estos informes, la forma que finalmente han adoptado se debe, en cierta medida, a las sugerencias y correcciones que algunos miembros del Grupo nos hicieron llegar en su momento.

4.4. ENTREVISTAS.

Goetz y LeCompte (1988); Kemmis y MacTaggart (1988); Pérez (1994); Alonso (1995); Rodríguez, *et al* (1996); Latorre (2003), coinciden en señalar a la entrevista como una de las técnicas de recogida de datos fundamentales en la investigación cualitativa. Casi todos estos autores distinguen entre entrevista “estructurada” y la “no estructurada”, “en profundidad”, “abierta” o “informal”: la primera más indicada en

investigaciones positivistas, y las restantes (todos ellos sinónimos) más propias de la investigación cualitativa. Para Rodríguez, *et al.* (1996, 168) *en la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, no se sujeta a una estructura formalizada de antemano, y puede decirse que quienes se plantean este tipo de entrevista no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados, sino que tienen ideas más o menos fundadas y desean profundizar en ellas.*

Por otra parte, también en la literatura se suele diferenciar entre entrevista en profundidad y de grupo, de manera que con frecuencia se entiende la segunda como una variedad de la primera en la que coinciden más de un entrevistados. En nuestra investigación, todas han sido entrevistas en profundidad, tanto individuales como en grupo, y se han realizado a diferentes informantes clave⁵³ de nuestro contexto, a los que hemos ido seleccionado en función de nuestras necesidades de información, y de nuestra consideración de que poseían el conocimiento y los datos que andábamos buscando en cada momento. Las personas entrevistadas han sido cada uno de nuestros compañeros profesores del Área, una de las ex alumnas del Grupo, y un pequeño grupo de alumnos y alumnas de la especialidad durante el curso 2004-2005. A continuación daremos algún detalle sobre las entrevistas realizadas: el momento de la investigación, la información que buscábamos y quienes fueron los informantes elegidos.

- ***Entrevista a Manolo y a Rafa.*** *Se llevó a cabo en el mes de febrero de 2005, es decir, durante la fase de Acción del Ciclo Largo. Elegimos una circunstancia en la que coincidíamos los tres profesores (en una salida extraescolar con nuestro alumnado), y en la que disponíamos de tiempo y tranquilidad para conversar sobre su visión acerca del desarrollo de la investigación y, sobre todo, de cómo explicaban su propio proceso de aplicación de los cambios que el Grupo les había sugerido.*

⁵³ *Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch, 1962). Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el etnógrafo. (Goetz y LeCompte, 1988: 134).*

- **Entrevista a Antonio.** Celebrada en mayo de ese mismo año 2005, en nuestra Facultad una vez que encontramos un momento de disponibilidad por parte del entrevistado, y con la misma pretensión que la anterior, es decir, conocer cómo explicaba Antonio los cambios realizados en sus programas y en el desarrollo de sus asignaturas, y cómo interpretaba todos estos procesos en el conjunto de la investigación.
- **La entrevista a Paco** tuvo unas características similares a las dos anteriores, con la particularidad de que se llevó a cabo más tarde, en agosto de 2005, o sea, poco tiempo después de cerrarse la fase de Acción. La razón por la que no pudimos entrevistar antes a Paco es porque tuvo importantes problemas personales⁵⁴ que lo impidieron.
- **A Marta, Rafa y Antonio.** Se trata de una entrevista en grupo diferente a las anteriores en cuanto a sus objetivos. Se realizó en abril de 2005 en nuestra Facultad, y lo que perseguíamos era profundizar en las explicaciones y reflexiones que estos tres informantes ya habían manifestado por escrito, acerca del primer borrador del Informe sobre la Fase del Plan. Como avanzamos anteriormente, los miembros del Grupo han tenido la oportunidad de elaborar informes analíticos sobre los borradores de los informes que el investigador principal iba elaborando. Con esta entrevista, pues, quisimos profundizar en algunas de las reflexiones que estos tres participantes vertieron en sus respectivos escritos.
- **A los alumnos y alumnas.** Se efectuó en septiembre de 2005, una vez que el alumnado participante tuvo disponibilidad (finalizados los exámenes de septiembre); cierta distancia de la experiencia que se pretendía analizar, por un lado; y la suficiente proximidad para tener frescos los recuerdos, por otro. Deseábamos contrastar todo el

⁵⁴ En el *Informe sobre la Acción Observada* se concretan los problemas de disponibilidad habituales (profesionales), y extraordinarios (personales) a los que nos referimos.

conocimiento profundo al que a esas alturas íbamos accediendo acerca de los procesos de cambio que se estaban produciendo en nuestra formación inicial, con la insustituible visión de estos protagonistas de la experiencia, los cuales acababan de vivir la “nueva” docencia desde el otro lado.

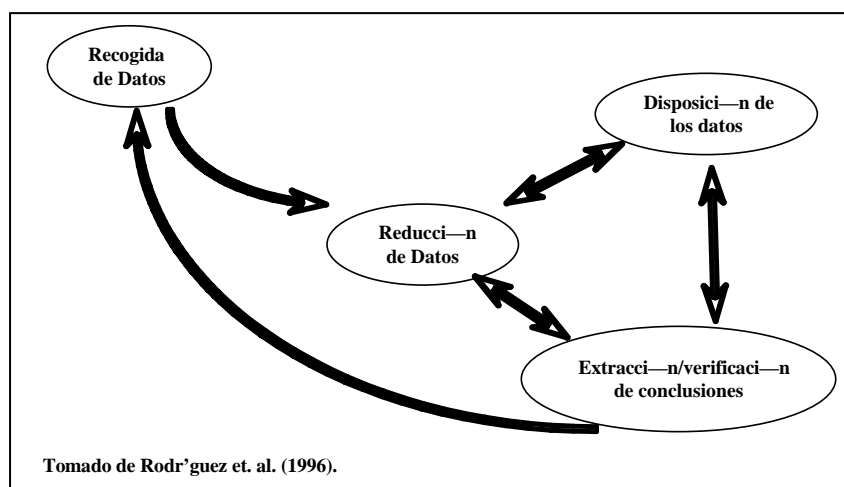
5. EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

A menudo ocurre que en la bibliografía sobre metodología de la investigación cualitativa la fase analítica se sitúa a continuación de la fase de trabajo de campo. Pero no es menos frecuente que los diferentes autores adviertan, cuando profundizan en su explicación, que el investigador comienza el análisis durante la recogida de los datos, porque suele necesitar la guía de los primeros pasos de dicho análisis para poder completar -a veces reconducir- la propia recogida de información (Goetz y LeCompte, 1988; Pérez, 1994; Rodríguez, *et al*, 1996). Hammersley y Atkinson (1994, 191) maximizan esta idea hasta opinar que *en etnografía el análisis de la información no es un proceso diferente del de la investigación. Éste comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto... La elaboración teórica y la recogida de información están relacionadas dialécticamente.*

Por otra parte, a veces el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos. En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo-artística, son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico. No obstante, nosotros tuvimos claro desde el principio que no poseíamos ni la experiencia ni las cualidades requeridas para analizar los datos de nuestro estudio desde este enfoque, en consecuencia optamos por realizar una práctica más habitual en el análisis de datos cualitativos a partir de unos puntos comunes descritos en los enfoques denominados procedimentales (Rodríguez, *et al*, 1996: 200-201). Estos pasos o tareas más comúnmente realizadas son los que nosotros, en general, hemos seguido:

1. Reducción de los datos:
 - (a) Separación en unidades.
 - (b) Identificación y clasificación de las unidades.
 - (c) Síntesis y agrupamiento.
2. Disposición y transformación de los datos.
3. Obtención de resultados y conclusiones.

Miles y Huberman (1994, 12) lo representan gráficamente así:



Sin embargo, el esquema anterior no ha tenido las mismas características en todas las fases de nuestra investigación ⁵⁵, sino que la información manejada en cada una de ellas se ha analizado con sus particularidades, las cuales explicamos a continuación.

5.1. TRATAMIENTO DE LOS DATOS EN LA FASE DEL *PLAN*.

Esta fase de nuestra investigación acción fue, sin duda, en la que acumulamos un mayor corpus textual ⁵⁶ de generación propia ⁵⁷. Concretamente, nos referimos a las treinta y un actas de reuniones, más los diversos informes analíticos entregados al investigador principal por aquellos miembros del Grupo que los elaboraron después de leer el borrador de informe, así como el texto transcrito de la entrevista en grupo realizada sobre esta misma cuestión a Marta, Rafa y Antonio. Este fue el corpus textual, finalmente analizado por el investigador principal. En este punto querríamos llamar la

⁵⁵ Cuando en este epígrafe hablamos del análisis de las distintas fases de nuestro estudio, nos referimos a las del *Plan, Acción y Reflexión* del *Ciclo Largo* (cursos 2003-2004, 2004-2005 y primeros meses del 2005-2006)

⁵⁶ Navarro y Díaz (1995) arguyen que la información con la que el analista se enfrenta finalmente es el *corpus textual*, es decir, la transformación a textos de todos los registros obtenidos por el investigador. Estos textos provienen de la *expresividad humana*, de cuyas *virtualidades* se ocupa la investigación cualitativa, y aunque esta capacidad no se manifiesta solo a través del *lenguaje verbal*, sí que es la más recurrente en este paradigma.

⁵⁷ Rodríguez, G., et al (1996, 201) distinguen entre el *análisis de contenido* que surgió como una *estrategia de investigación diseñada para ser aplicada a informaciones preexistentes*, y los *enfoques procedimentales* del análisis de datos cualitativos que *se aplican también a los datos generados por la propia investigación*.

atención sobre la diferencia entre el tratamiento recibido por estos datos que acabamos de señalar, y el que recibieron los documentos que el Grupo manejó para sus propios análisis y debates durante esta fase del *Plan*, los cuales también han sido enumerados en el epígrafe “La recogida de los datos”. Como se dijo en este punto, estos últimos textos fueron utilizados por el Grupo para elaborar sus análisis de la situación y documentar sus debates, mientras que los primeros han sido utilizados por el investigador principal para el análisis de los datos de la investigación.

El primer acercamiento serio y sistemático para analizar la información se produjo durante las vacaciones escolares de Semana Santa de 2004, cuando había transcritas 18 actas de otras tantas reuniones, aunque el proceso de análisis ya había comenzado mientras realizábamos las tareas de transcripción, elaboración de resúmenes, de planes para las reuniones, lecturas y relecturas de las actas, etc. (Goetz y LeCompte, 1988; Navarro y Díaz, 1995; Rodríguez, *et al*, 1996). En esta ocasión, dado que nos encontrábamos en una fase de maduración del proceso investigador, esta primera inmersión en los datos -todavía “vivos”- hizo que los agrupáramos en torno a unos temas tan próximos a la propia dinámica interna de las reuniones como alejados de los verdaderos objetivos del estudio. Por tanto, el trabajo de reducción de esos datos, selección de temas, separación de unidades temáticas, categorización, etc., no aclaró mucho las cosas en relación con la extracción de resultados y su interpretación. No obstante, creemos que tanto esta como cualquier otra acción poco productiva del proceso son imprescindibles para que el investigador pueda ir avanzando en el conocimiento profundo y emergente de su caso en una investigación acción como esta.

A finales de julio de 2004, terminadas las reuniones y transcritas todas las actas, emprendimos el análisis definitivo de los datos. En esta ocasión utilizamos el programa informático para el análisis cualitativo llamado ATLAS.ti., que meses atrás habíamos conocido a través de una charla de iniciación de una profesora compañera en la UEx. El nuevo proceso de análisis constó de varias fases que en general son semejantes a las que se pueden llevar a cabo en un análisis de datos cualitativos más al uso, pero que por las

particularidades del programa incluía diferentes tareas, entre las cuales podemos destacar⁵⁸:

- *La transformación de los textos de las actas a documentos con el formato requerido por el ATLAS.ti*
- *La elaboración de una nueva relación de temas con la terminología utilizada por el programa: “códigos”.*
- *El marcado e introducción en el programa de todas las unidades temáticas (ahora “citas”).*
- *Elaboración de una nueva categorización (ahora formación de “familias”)*
- *Elaboración de mapas o “networks” con las citas de cada tema y las relaciones (links) entre ambos elementos.*
- *Redacción de diferentes comentarios adjuntos a determinadas citas, códigos, networks...*

Con todas estas tareas preliminares obtuvimos la primera categorización, es decir, la primera clasificación jerarquizada y ordenada de temas surgidos de los textos analizados. Asociadas a dicha jerarquización, el programa nos proveyó de varias representaciones de ella en forma de mapas y esquemas, que a su vez, incluían las correspondientes relaciones entre temas y categorías, así como los nexos que vinculaban a cada cita (conversación sobre un tema o “código”) con el tema y la categoría de la que formaban parte. En definitiva, conseguimos tener los datos *dispuestos* para comenzar a elaborar nuestro informe interpretativo: a teorizar sobre ellos.

A partir de ahí, elaboramos el primer borrador de informe en base a un enmarañado proceso de ciclos y bucles continuos desde los datos al informe, de aquí a modificar la categorización, vuelta al informe, etc., solo así, y con la ayuda de la visión

⁵⁸ Para más información acerca del uso del programa ATLAS.TI ver Muñoz, J.M. (2000) *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Docent.

crítica de los miembros del Grupo que analizaron dicho borrador –además de las aportaciones del observador externo, de las que hablaremos más adelante- pudimos darle la forma definitiva con la que aquí lo presentamos en el *Informe sobre la Fase del Plan*.

5.2. TRATAMIENTO DE LOS DATOS EN LA FASE DE LA ACCIÓN.

El *corpus* textual en esta fase tiene un carácter más variado aunque es menos voluminoso que en la fase del *Plan*. Concretamente, la información analizada procedía del texto transcrito a partir de los siguientes instrumentos:

- *Análisis de los programas de las asignaturas objeto de estudio.*
- *Observación de las clases de tres profesores.*
- *Entrevistas a los cuatro profesores.*
- *Informes analíticos de varios miembros del Grupo sobre el borrador del informe.*
- *Diario del investigador.*

A continuación describimos la cronología con la que se fueron concluyendo los trabajos de recogida de los datos procedentes de cada uno de estos instrumentos, así como el papel que el posterior análisis de los mismos tuvo en la elaboración del informe definitivo.

- *Igual que la fase de Acción la hemos asociado en general al desarrollo del curso 2004-2005, la recogida de los datos comienza de forma paralela cuando comenzamos a recabar los nuevos programas de las asignaturas objeto de estudio. Por tanto, el **análisis comparativo de los programas** 2003-2004 y 2004-2005 es el primer instrumento que se pone en marcha en la Observación de esta fase, aunque el análisis de los datos que esta técnica aporta se realiza entre los meses de mayo y julio de 2005. Esta información distribuida en documentos referidos a cada una de las asignaturas*

es entregada a cada profesor para su conocimiento y, especialmente, para que les sirva de referencia para sus aportaciones en la fase de Reflexión.

- *La obtención de datos a través de **las entrevistas** a los profesores comienza en febrero de 2005 y concluye en agosto de ese mismo año. En ese tiempo y en cada caso se sigue el mismo proceso de grabación, transcripción y entrega del texto a los protagonistas. Solo cuando en el verano de 2005 tenemos acumulada la información procedente de todas las entrevistas (y del resto de instrumentos) es cuando procedemos a su análisis.*
- ***La observación** es otra técnica cuya aplicación se simultanea a la de los instrumentos anteriores, y que empieza a aportar datos sobre esta fase desde el mes de marzo hasta mayo de 2005. En ese tiempo se desarrollan las observaciones del investigador principal sobre las clases de Manolo, Antonio y Rafa, elaboramos los documentos de texto a partir de las notas de campo tomadas, y estos son entregados a los profesores observados con la misma intención comentada en el caso de las entrevistas.*
- *En cuanto al **diario del investigador**, señalar que comenzamos a elaborarlo en noviembre de 2004 y dejamos de anotar en él al comienzo de la fase de Reflexión, o sea, un año después.*

Finalmente, durante los primeros meses del curso 2005-2006, y una vez que tuvimos sobre la mesa los datos del resto de instrumentos dispuestos para ser fundidos con los procedentes de las entrevistas, comenzamos con el análisis de esta última información y, consecuentemente, con la elaboración del borrador del *Informe sobre la Acción Observada*. Por tanto, el papel que le concedimos a la información proveniente de las entrevistas fue en cierto modo central, respecto del que jugaron el resto de los datos que se manejaron. En efecto, tanto el índice del informe como los contenidos de cada epígrafe emanan fundamentalmente del análisis de sus datos. La excepción a esta norma se da en la primera parte de dicho informe, en la que el protagonismo recae más

en los datos del análisis comparativo de los programas que en los precedentes de las entrevistas. Sin embargo, esta no es una dinámica premeditada, sino que se trata de una distribución de roles que va emergiendo a medida que se desarrolla el análisis del *corpus* textual fruto de la transcripción de las entrevistas.

En lo referente al procedimiento analítico seguido, señalaremos que fue un proceso no informatizado (como el del análisis de las actas en la fase del *Plan*), sino más tradicional o artesanal, en el sentido de que se llevó a cabo con papel y lápiz, lecturas y relecturas, subrayados y borrados, idas y vueltas a unas y otras fuentes, elaboración y reelaboración de categorías, etc. Y se implementó a través de las fases de reducción de los datos, disposición y transformación de los mismos, y obtención de los resultados (Rodríguez, *et al*, 1996). El colofón de este proceso supone la confección del borrador del informe, que es entregado a todos los miembros del Grupo para que estos puedan elaborar sus respectivos **informes analíticos**, es decir, puedan expresar al investigador principal sus reflexiones y sus correcciones sobre el material que han leído. Finalmente, dichos informes son analizados por el investigador principal y sus contenidos revierten en la revisión para darle forma definitiva al *Informe sobre la Acción Observada*.

5.3. TRATAMIENTO DE LOS DATOS EN LA FASE DE REFLEXIÓN.

El *corpus* textual al que haremos referencia aquí es el menos voluminoso de todas las fases de nuestra investigación. Está conformado principalmente por las actas transcritas de las dos reuniones de que constó la *Reflexión* –celebradas en los dos primeros meses del curso 2005-2006-, además de la información procedente de otros dos instrumentos de recogida de datos: el diario del investigador y los informes analíticos de los miembros del Grupo. Sin embargo, hay que consignar que la *Reflexión* es la última fase de la investigación en sentido cronológico, esto hizo que para su preparación y desarrollo los componentes del Grupo manejaran una importante relación de documentos, algunos de los cuales son informes (o borradores) elaborados por el investigador principal a partir de los datos obtenidos con la aplicación de técnicas de recogida ya comentadas, como los análisis comparativos de los programas, las transcripciones de las entrevistas, etc.

El producto final del proceso de análisis en esta fase es el *Informe sobre la Fase de Reflexión*, y para llegar a él llevamos a cabo un procedimiento similar al descrito en la fase anterior de la *Acción*. Así pues, el análisis de la información acumulada en las actas de las reuniones (previamente grabadas y transcritas) fue el que determinó el esquema final del Informe para cuya elaboración también se utilizaron, en menor medida, los datos del diario del investigador, así como los datos aportados por algunos miembros del Grupo en los informes analíticos que elaboraron a partir de la lectura del borrador de dicho informe.

5.4. EL OBSERVADOR EXTERNO.

Aunque Elliott entienda al observador externo (en sentido genérico) como un instrumento cualitativo de recogida de datos más, en nuestra investigación esta figura ha jugado un papel especial porque ha cumplido una función más trascendente que el resto de las técnicas utilizadas para recoger los datos, veamos por qué...

En principio, aclaremos que el observador externo en nuestro estudio ha sido Marcelino J. Vaca, de quien solo extraemos dos aspectos de su currículum, quizás los más relacionados con su función en esta investigación: se trata de un experimentado profesor en la formación inicial de maestros especialistas en un contexto universitario semejante al nuestro, y de un reconocido investigador cualitativo con una contrastada experiencia en investigación acción educativa.

Decimos que no podemos considerarle como un observador externo al uso, en primer lugar porque además de este rol ha tenido que cumplir sus funciones como director de esta tesis doctoral, dos papeles que, cuando ha sido necesario, ha sabido desempeñar de manera simultánea a lo largo de ciertas fases de la investigación, especialmente durante el *Plan*, la *Acción*, y la *Reflexión*. En consecuencia, cuando ha actuado como director de la tesis ha aportado su conocimiento, experiencia, guía, ayuda, etc., al investigador principal en su labor como doctorando. Pero, por otra parte, cuando ha actuado como observador externo ha ido proporcionando una información analítica adicional a toda la hasta aquí descrita, la cual, ha sido registrada por el investigador

principal,⁵⁹ analizada y posteriormente utilizada por éste en los procesos de análisis de los datos obtenidos a través del resto de instrumentos.

El verdadero valor condensado en los análisis que el observador externo fue ofreciendo acerca de todos los documentos, actas, informes, etc. que le hacíamos llegar, ha sido que sus puntos de vista procedían de una perspectiva desde la que “los árboles sí le dejaban ver el bosque” porque su óptica siempre ha sido informada pero distante. Desde esta posición para él no habría sido posible aportar en los debates a partir del conocimiento y la experiencia propia -como ha sido el caso de todos los miembros del Grupo-, en cambio, debido a nuestra cercanía e implicación con el objeto de estudio, cualquiera de los participantes ha tenido dificultades para percibir ciertas conexiones entre hechos protagonizados por alguno de nosotros, o para extraer ciertos significados de algunos argumentos utilizados en los debates, etc., conexiones y significados que, sin embargo, no han pasado inadvertidos para él.

En definitiva aseguramos que las ideas, los contrastes y las referencias aportadas por el observador externo en el estudio han sido determinantes para que esta investigación haya adoptado la forma definitiva que ahora el lector puede apreciar.

⁵⁹ La información aportada por Marcelino sobre todos los hechos y documentos que se iban generando en esta investigación ha sido transmitida, fundamentalmente, a través de conversaciones en directo, telefónicas, y correos electrónicos. Pues bien, gran parte de estos datos han sido registrados y utilizados de forma similar a la descrita en los informes analíticos de los miembros del Grupo.

6. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE VALIDACIÓN DE LOS DATOS.

Una de las fases del proceso de análisis de datos comporta validar la información, es decir, aportar elementos o criterios para que los datos sean creíbles. Para validar la información necesitamos: hacer afirmaciones; examinar críticamente las afirmaciones contra la evidencia, e implicar a otras personas en la elaboración de juicios.

Latorre (2003: 90)

Numerosos autores consultados con relación a la cuestión de la validación y la credibilidad de los datos en la investigación cualitativa (Goetz y LeCompte, 1988; Sparkes, 1992; Pérez Serrano, 1994; Colás y Buendía, 1994; Del Villar, 1994; Del Rincón, 1995; Vaca, 1995; Devís, 1996; Bores, 2000; Latorre, 2003; García Monge, 2004; etc.) acuden, a su vez, a Guba, E. G. (1983) para fundamentar sus argumentos a este respecto. Por esta razón nosotros hemos optado por atender, fundamentalmente, a la fuente original para construir nuestra aportación en este punto, y para ello elaboramos un resumen en el siguiente cuadro. Esta síntesis surge de la fusión de los planteamientos de Guba con los esquemas que proponen Colás (1994, 274) y Latorre (2003, 92).

CRITERIOS	ESTRATEGIAS	EN NUESTRO ESTUDIO
<i>CREDIBILIDAD</i>		
a) <i>Valor de verdad:</i> Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	Trabajo prolongado	Los propios investigadores (profesorado y alumnado) han sido y/o son protagonistas de la realidad estudiada: conocen su flujo natural
	Observación persistente	Durante la investigación: Desde septiembre de 2003 a noviembre de 2005 Antes de la investigación: Desde el curso 1991-1992
	Juicio crítico de compañeros	En distintos momentos de la investigación, y de diferentes profesores e investigadores de las universidades de Valladolid y de Extremadura
	Triangulación	De Participantes Técnicas Expertos Documentos de registro
	Recogida de material de adecuación referencial	De texto: programas, actas, transcripciones, etc. De audio: reuniones, entrevistas individuales, de grupo, etc. Fotográficos: observación de las clases de algunos profesores
	Comprobaciones con los participantes	Remisión a los miembros del Grupo de actas, planes, resúmenes, borradores de informes, etc.

CRITERIOS	ESTRATEGIAS	EN NUESTRO ESTUDIO
<i>TRANSFERIBILIDAD</i>		
b) <i>Aplicabilidad:</i> Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos.	Muestreo teórico	En ningún caso muestras representativas del universo de estudio Todos los participantes, informantes, documentos analizados, etc., formaron parte del estudio por la información que podían y/o querían aportar
	Recogida de abundantes datos	En distintos capítulos de la tesis, Datos descriptivos sobre el escenario, los personajes, sus ideas, sus circunstancias profesionales, etc.
	Descripciones exhaustivas	

CRITERIOS	ESTRATEGIAS	EN NUESTRO ESTUDIO
DEPENDENCIA		
c) <i>Consistencia:</i> Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto.	Identificación del estatus y rol del investigador	Aclaraciones al lector y a los participantes del estatus del investigador, y sus cambios de rol: investigador o participante
	Descripciones minuciosas de los informantes	De los miembros del Grupo, y demás participantes, en diversos capítulos de la tesis
	Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos	Presentes tanto en los informes sobre cada fase de la investigación, como en los epígrafes <i>La recogida de los datos</i> y <i>El tratamiento de los datos</i>
	Réplica paso a paso	Procedimientos revisados por el observador externo y por los expertos relacionados en la triangulación
	Métodos solapados	Triangulación de técnicas de recogida de datos

CRITERIOS	ESTRATEGIAS	EN NUESTRO ESTUDIO
CONFIRMABILIDAD		
d) <i>Neutralidad:</i> Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador.	Descripciones de baja inferencia	Abundantes transcripciones textuales y citas directas de las fuentes documentales
	Comprobaciones de los participantes	Remisión a los miembros del Grupo de actas, planes, resúmenes, borradores de informes, etc.
	Recogida de datos mecánica	Grabaciones en audio, análisis de documentos, observación y entrevistas
	Triangulación	De Participantes Técnicas Expertos Documentos de registro
	Explicar posicionamiento del investigador	Explicado en diversos momentos de la tesis: Marco Teórico, Introducción de la Metodología, etc.

6.1. CREDIBILIDAD.

Mantenemos que la Investigación Acción como método cualitativo, se utiliza con la intención de transformar la realidad estudiada, y exige de un análisis previo y exhaustivo de dicho contexto para poder llegar a su comprensión profunda. En este planteamiento no cabe aislar ciertas variables para intervenir sobre ellas -como ocurre en la investigación positivista- puesto que de actuar así se estaría *desmembrando* el *todo* que se pretende entender. Como señala Guba (1983, 158), los investigadores *naturalistas evitan este planteamiento porque ejerce violencia sobre los fenómenos que persiguen comprender*. Sin embargo, el investigador cualitativo está obligado a que los datos recogidos de la realidad objeto de estudio tengan credibilidad, es decir, que muestren la realidad como realmente es. En nuestro caso, las siguientes han sido las estrategias desarrolladas para conseguirlo:

Trabajo prolongado.

Guba arguye que en la investigación cualitativa es necesaria la estancia prolongada en el contexto de estudio para superar, tanto como sea posible, las distorsiones producidas por la presencia de investigadores y proporcionar a los investigadores la oportunidad de comprobar sus propios prejuicios y percepciones, así como las de las personas investigadas (1983: 158). En este sentido debemos recordar que la duración del trabajo de campo en nuestro estudio se demoró desde septiembre de 2003, mes en que tuvo lugar la primera sesión constitutiva del Grupo para la fase del Plan, hasta noviembre de 2005, en que se celebró la última reunión de la fase de Reflexión. En todo ese tiempo los miembros del Grupo tuvimos una presencia desigual en el escenario de estudio: mientras que durante el curso 2003-2004 los profesores y los todavía alumnos reflexionábamos en el seno del Grupo acerca de la realidad que simultáneamente estábamos viviendo como protagonistas, los ex alumnos y ex alumnas participaban en los debates evocando sus vivencias ya pasadas. Sin embargo durante el 2004-2005 y principios del 2005-2006, mientras los profesores mantuvieron su contribución al estudio como informantes del investigador principal y como aplicadores de las propuestas docentes de cambio, los alumnos y ex alumnos atenuaron su participación al centrar su labor en el análisis de algunos documentos así como en aportar sus puntos de vista en las reuniones para la Reflexión.

En cualquier caso, a este tiempo de estancia en el campo habría que sumar toda la experiencia vivida por cada uno de los participantes (como profesor o como alumno) en el contexto estudiado. Con todo, estimamos que todos los miembros del Grupo hemos pasado un tiempo más que suficiente inmersos en el escenario de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física en nuestra Facultad, como para conocer su desenvolvimiento natural y poder participar en una investigación acción que pretenda transformarla.

Observación persistente.

Como se ha dicho con anterioridad, en este estudio la observación, en sentido amplio, ha sido responsabilidad del investigador principal. Efectivamente, las labores de aplicación de las técnicas de recogida de datos y del posterior análisis de los mismos han sido realizadas por mí. Por tanto, si el observador ha de mantener una *interacción prolongada con una situación o contexto para comprender lo que es esencial y característico en él* (Ibid. 1983, 158), yo he formado parte del grupo de profesores y profesoras en esta titulación y en este mismo contexto desde que en el curso 1991-1992 se implantara la especialidad de Educación Física en nuestro centro universitario. En cuanto a mi papel como investigador en este estudio, hay que decir que en todo el tiempo descrito como trabajo de campo, he estado en contacto permanente con la realidad estudiada simultaneando los roles de docente participante en el estudio, así como el de observador y entrevistador de mis compañeros y del alumnado, analizador de documentos y de los datos obtenidos, etc. Con todo lo cual consideramos haber asegurado la persistencia en la observación a la que Guba hace referencia.

Juicio crítico de los compañeros.

A continuación relacionamos los juicios críticos solicitados (y obtenidos) a/de diversos compañeros investigadores de la UEx (en la Facultad de Formación del Profesorado y en la de Ciencias del Deporte) y de otras universidades (UVA), alguno de los cuales, incluso, desarrollan su labor en el paradigma positivista de la investigación social.

Marcelino Vaca: Director de esta tesis y observador externo del estudio.

Alfonso García: profesor e investigador de la Universidad de Valladolid.

Antonio López: profesor e investigador de la Universidad de Extremadura.

Rafael Timón: profesor e investigador de la Universidad de Extremadura.

Manuel Lozano: profesor e investigador de la Universidad de Extremadura.

Beatriz Muñoz: profesora e investigadora de la Universidad de Extremadura.

Nicolás Bores: profesor e investigador de la Universidad de Valladolid.

M^a José García: profesora e investigadora de la Universidad de Extremadura.

Carlos Latas: profesor e investigador de la Universidad de Extremadura.

Los juicios críticos de arriba aparecen relacionados en orden cronológico a cuando fueron solicitados por primera vez, sin embargo, alguno de estos compañeros y compañeras nos han ofrecido sus puntos de vista sobre diversos aspectos de nuestra investigación en más de una ocasión. Por otra parte, las aportaciones recibidas por ellos han sido muy variadas y ricas: algunas vinculadas con cuestiones más puntuales del estudio como su ubicación paradigmática, la pertinencia de acudir a diversas fuentes, consejos de estilo en la elaboración de informes; otras relacionadas con ámbitos más amplios del mismo como la veracidad de los datos, de los significados expresados sobre el contexto, o la verosimilitud de las interpretaciones a partir de ellos, etc.

La triangulación.

En nuestra investigación la triangulación es una preocupación que comienza a quedar cubierta con la propia conformación del Grupo. En efecto, el hecho de que en él estén representadas las sensibilidades de profesores, alumnos, ex alumnos y maestros con la misma capacidad de intervención en el debate y con las mismas posibilidades de expresar sus discursos a la hora de consensuar los acuerdos, ofrece en sí mismo ciertas garantías de *coherencia o de confianza*, en que la producción obtenida y registrada en las actas de las reuniones pueda ser considerada como información *verdadera o*

*fidedigna*⁶⁰. Pero a partir de ahí no hemos dejado de utilizar procedimientos e instrumentos de triangulación que a continuación resumimos:

Participantes:

- *Alumnado perteneciente al Grupo: alumnos, ex alumnos recientes, y egresados ya maestros y maestras.*
- *Alumnado no perteneciente al Grupo: estudiantes de cada uno de primer, segundo y tercer año durante la fase de la Acción (curso 2004-2005).*
- *Profesorado perteneciente al Grupo: Antonio, Manolo, Paco y Rafa.*

Técnicas:

- *Entrevistas en grupo.*
- *Entrevistas individuales.*
- *Sesiones del Grupo.*
- *Análisis de documentos.*
- *Observación de clases.*
- *Diario del investigador.*
- *Informes analíticos de los miembros del Grupo.*

Expertos:

- *El observador externo.*
- *Los investigadores relacionados en el punto anterior.*

⁶⁰ Sparkes (1992b, 31), argumenta que la *coherencia* y la *confianza* son garantías exigibles a la investigación cualitativa, y las utiliza para establecer el paralelismo con lo que en la investigación positivista serían la credibilidad y la validación.

Documentos de registro:

- *Las propuestas surgidas en la fase del Plan se recogían en las actas y en los planes de las reuniones, así como en los documentos particulares para cada asignatura.*
- *Parte de la acción docente modificada ha sido registrada y analizada a través de los programas, de la observación del investigador principal, de las entrevistas a los profesores, y de la entrevista en grupo a los estudiantes.*

Recogida de material de adecuación referencial.

A lo largo de esta investigación hemos ido acumulando una serie de registros de texto como programas de asignaturas, actas, transcripciones, informes, resúmenes de propuestas, diarios, etc.; registros de audio como grabaciones de las reuniones, de las entrevistas individuales, y en grupo; fotográficos como la observación de las clases de algún profesor. De esta manera todo lo que aseveramos ⁶¹ en los informes correspondientes a la parte de esta tesis dedicada a los resultados de la investigación se ilustra con extractos de dichos documentos que pueden ser consultados por el lector.

Comprobación con los participantes.

En nuestro estudio este criterio ha estado presente de manera constante a lo largo de todo el proceso. Durante las fases del *Plan* y de la *Reflexión*, tanto la transcripción del acta anterior como el plan para la siguiente reunión semanal han estado en poder de todos los miembros del Grupo días antes de la celebración cada sesión para que éstos pudieran comprobar lo que se iba realizando con un ritmo ajustado a las dinámicas establecidas por el Grupo. De forma esporádica el investigador principal elaboraba resúmenes de acuerdos para la información general de los participantes, y específicos con cuestiones de interés para cada profesor. Asimismo, durante la fase de la Acción Observada los análisis comparativos sobre los programas de las asignaturas, las

⁶¹ A este respecto dice Guba (1983, 159) que *así por ejemplo, si la investigación trata del comportamiento de los profesores en la clase, se pueden grabar almacenar cintas de vídeo de las clases reales y más tarde cuando se asevere que los profesores exhiben un comportamiento u otro, tal afirmación se puede comprobar mediante la consulta a los archivos.*

transcripciones de entrevistas, y las observaciones realizadas al profesorado han sido compartidos con cada profesor antes de su utilización en los subsiguientes procesos de la investigación.

Finalmente, los miembros del Grupo que han tomado parte en cada fase del estudio han podido comprobar sistemáticamente cada borrador de informe relativo a las sucesivas fases de la investigación acción (*Informe sobre la fase del Plan, Informe sobre la Acción Observada e Informe sobre la fase de la Reflexión*). Estos textos, les eran enviados inmediatamente que los elaborábamos, y los informes analíticos que recibíamos eran incorporados en los posteriores procesos de depuración de dichos documentos.

6.2. TRANSFERIBILIDAD.

Como es a la investigación desde los paradigmas interpretativo y crítico, en este estudio no pretendemos la generalización de nuestros hallazgos puesto que consideramos que *todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto, y que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general* (Guba, 1983: 160). Por tanto, nuestros enunciados tienen carácter ideográfico y son relevantes para nuestro contexto. No obstante, también coincidimos con Del Rincón cuando afirma que *la aplicabilidad de una serie de resultados a otros contextos depende más del investigador que realiza la transferencia que del investigador original* (1995: 257).

Así pues, hemos seguido los presupuestos de Guba en cuanto a los criterios de transferibilidad, con el propósito de ayudar a encontrar la validez externa⁶² de nuestras respuestas a otros investigadores y docentes que desarrollen su actividad en contextos similares al nuestro.

Muestreo teórico.

En ningún caso las personas que han participado de una u otra forma en esta investigación han sido seleccionadas como representativas de ningún universo de

⁶² Elliott (1990, 181), argumenta lo siguiente sobre la validez de los informes cualitativos en investigación educativa: *Un informe puede ser interna pero no internamente válido, o sea, puede ser considerado "verdadero", pero completamente singular.*

estudio sino que, en el caso de los miembros del Grupo todos ellos y ellas han sido protagonistas del contexto investigado, manifestaban el mismo interés por colaborar para mejorarlo, y poseían el conocimiento y la experiencia vivida en dicho entorno como para aportar la información que nuestra investigación requería. Tampoco en otras ocasiones hemos pretendido contar con muestras representativas de ninguna población, sino que hemos seleccionado a informantes, documentos, etc., porque hemos considerado que aportarían la información que en ese momento andábamos buscando. Tal es el caso del alumnado seleccionado para la entrevista en grupo acerca de sus puntos de vista sobre la fase de Acción, etc.

Recogida de abundante datos y Descripciones exhaustivas.

En este mismo capítulo sobre Metodología y en otros posteriores de esta tesis se ofrece una considerable cantidad de datos, la mayoría de los cuales contribuyen a elaborar una completa descripción sobre nuestra realidad universitaria que –así lo creemos- ayudará a cualquier lector a conocer una gran diversidad de dimensiones acerca del caso objeto de estudio: sobre el escenario, los personajes, sus relaciones, sus ideas, sus circunstancias personales y laborales, etc.

6.3. DEPENDENCIA.

Colás afirma que la dependencia –estabilidad de los datos- es uno de los criterios más problemáticos en la metodología cualitativa, debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que genera al ser el investigador el principal agente de recogida y análisis de datos (1994: 276). Como quiera que en investigación cualitativa no se pretende rectificar o neutralizar la subjetividad del investigador sino que se asumen sus consecuencias en las labores de obtención, análisis e interpretación de los datos, conviene, en cambio, tratar con pulcritud otros aspectos de cara a garantizar la estabilidad de los datos:

Identificación del status y rol del investigador.

Creemos que a lo largo de esta investigación hemos dado los pasos pertinentes para que tanto el lector como los participantes en este estudio puedan identificar el estatus y el rol del investigador principal en cada momento, por ejemplo: cuando éste ha

participado en los diversos procesos de debate, aporte de propuestas, o aplicación de cambios docentes adoptando un papel similar al de cualquier otro miembro del Grupo; así como cuando ha adoptado el rol de investigador en otros procesos como la coordinación de reuniones, el análisis de los datos, la interpretación de los mismos, etc.

Para facilitar al lector esta identificación hemos descrito la trayectoria, las ideas, aportaciones, la acción docente... del investigador como uno de los profesores participantes en el estudio. De esta manera queda claro cuándo escribimos como investigador y cuándo nos referimos a mi como miembro más del grupo colaborativo en la investigación. En cuanto a los participantes en el estudio, desde la primera reunión constitutiva del Grupo propuse que el estatus del investigador principal sería el mismo que el de los demás, en cuanto que las decisiones se consensuarían en el Grupo. Asimismo, les expliqué que iba a desempeñar el doble papel de participante e investigador, de forma que todos y todas consintieron, y supieron cuándo adoptaba uno u otro rol.

Descripciones minuciosas de los informantes.

Entre los datos descriptivos aportados (a los que nos referimos anteriormente en criterio de *Transferibilidad*), se encuentran abundantes descripciones acerca de todos los miembros del Grupo, quienes, cada uno en su papel, han sido los informantes clave en esta investigación. También se informa sobre quienes son los alumnos y las alumnas que participaron en la entrevista en grupo, así como el sesgo que pueden tener sus aportaciones habida cuenta de su escaso conocimiento sobre el estudio en el que participaban.

Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos.

En las primeras partes de los informes correspondientes a las fases de esta investigación, y antes de interpretar los datos manejados en cada caso, hemos explicado los procedimientos seguidos para obtener tal información, así como los instrumentos y las estrategias utilizados en las labores de análisis de los datos. Además, en este mismo capítulo de metodología hemos dedicado dos epígrafes a la descripción más detallada de todas estas cuestiones: *La recogida de los datos* y *El tratamiento de los datos*.

Réplica paso a paso.

En nuestra investigación cada procedimiento seguido ha sido revisado no solo por el investigador principal, sino también por el observador externo y director de esta tesis, por alguno de los participantes (asimismo investigadores), y por algunos investigadores a los que hemos consultado puntualmente, y que aparecen relacionados en el punto sobre la triangulación de expertos.

Métodos solapados.

Como ya se comentó al glosar el criterio de Credibilidad en nuestra investigación, concretamente al describir las estrategias seguidas para la triangulación, hemos realizado una triangulación de técnicas de recogida de datos porque está claro que para obtener la información *la debilidad de unos compensan la fuerza de otros* (Guba, 1983, 160).

6.4. CONFIRMABILIDAD.

Al investigador positivista se le exige objetividad en la producción de los datos, pero para que los datos obtenidos en una investigación cualitativa, y la interpretación que de los mismos haga el investigador, puedan poseer el marchamo de la *confirmabilidad*, Colás apunta los siguientes procedimientos:

Descripciones de baja inferencia.

La mayoría de las transcripciones de las reuniones y entrevistas, previamente grabadas en audio, incluidas en esta investigación han sido transcripciones textuales o muy próximas a la literalidad con la que los informantes se expresaron. En este sentido, como ya se dijo en el *Informe sobre la fase del Plan*, las transcripciones han evolucionado hacia la literalidad a medida que el investigador iba adquiriendo experiencia en esta tarea. Por otra parte, en aquellos espacios de los informes en los que el investigador emite sus valoraciones suele utilizar citas textuales ilustrativas en las que apoya sus interpretaciones.

Comprobaciones de los participantes.

Como se comentó anteriormente en el criterio de *Credibilidad*, los participantes en esta investigación (miembros del Grupo y demás informantes) han ido disponiendo siempre de las actas, planes de las reuniones y transcripciones en las que estaban involucrados inmediatamente después de que se concluyese la elaboración de estos documentos. Por su parte, todos los miembros del Grupo han recibido los resúmenes y borradores de informes correspondientes a cada fase de la investigación antes de que estos documentos adquiriesen su forma definitiva.

Recogida de datos mecánica.

Grabaciones en audio, Análisis de documentos, Observación y Entrevistas son los cuatro puntos del epígrafe “La recogida de los datos” del presente capítulo de Metodología, en los cuales se describen las técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en este estudio, cómo se utilizaron, cuándo, con qué informantes, qué información reportaron a la investigación, etc.

La triangulación.

Ya explicada en el criterio de *Credibilidad*.

Explicar el posicionamiento del investigador.

La posición del investigador principal en este estudio frente a las diferentes situaciones de elección que se han presentado desde que comenzara la investigación nunca se ha ocultado o atenuado. En efecto, ya en los debates del Grupo éste tuvo que opinar, optar, justificar y proponer como cualquier otro participante. Más adelante, en la fase de acción, el investigador principal en su rol de profesor del Grupo tuvo que seleccionar las propuestas que aplicaría y justificarlo ante el resto de colaboradores. Por otra parte, a medida que ha ido elaborando esta tesis doctoral el investigador ha ido mostrando su posicionamiento epistemológico, paradigmático, metodológico, etc., en aquellos momentos exigidos por la lógica propia de la racionalidad desde la que se ha construido esta investigación.

6.5. LA VALIDEZ DESDE EL PUNTO DE VISTA CRÍTICO.

En el punto sobre la *Ubicación del estudio entre los paradigmas de la investigación* (en el capítulo del *Marco Teórico*) justificamos por qué situamos nuestra investigación en el paradigma crítico de la investigación educativa, aunque en un territorio cercano al paradigma interpretativo. Aunque esta opinión pueda no ser compartida por otros investigadores, sí creemos que no sería problemática su consideración como una investigación cualitativa. Porque así lo entendemos, hemos justificado hasta aquí la credibilidad y la validez de los datos obtenidos en ella con los criterios y estrategias que para la investigación cualitativa proponen la mayoría de los autores consultados. Ahora bien, seríamos incoherentes con la ubicación paradigmática que defendemos si no completásemos la relación de criterios para validar nuestra investigación con el de la noción de validez utilizada desde el paradigma crítico ⁶³. Según Devís (1996, 333) desde el punto de vista crítico la validez se identifica con el *grado en que el proceso de investigación reorienta, enfoca y da energías a los participantes para lo que Freire (1973) denomina “concienciación”, conocer la realidad para transformarla y mejorarla (pág. 67).*

Para justificar que nuestro estudio es válido desde el punto de vista crítico, nos remitimos al contenido del *Informe sobre la Acción Observada*, especialmente a los puntos 1, 2 y 3, así como al del Informe sobre la fase de Reflexión, especialmente el punto 2. *El cambio bueno: aspectos concretos de la valoración positiva de la investigación*, ya que en todos ellos damos detallada cuenta de la relación de cambios individuales y colectivos (en el lenguaje y los discursos, en las actividades y las prácticas, y en las relaciones y la organización) que se han producido en nuestra realidad a partir de esta investigación.

⁶³ Dice Devís (1996) que a esta noción de validez, la pedagogía crítica P. Lather (1986) la denomina “validez catalítica”.

7. LA ÉTICA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN.

7.1. ALGUNAS PREMISAS.

Una de las cuestiones de alcance implícitas en el hecho de situarnos en el paradigma crítico de la investigación educativa es que asumimos la figura del profesor como “un hombre autónomo”⁶⁴ en el ejercicio de su docencia, es decir, que pone de sí mismo, de sus creencias, de sus valores y de su ética en la acción docente que desarrolla en su contexto. Y al entenderlo así, coincidimos con Elliott (1990) en que es a él a quien corresponde el control sobre el acceso del investigador al conocimiento acerca de su realidad educativa, porque es a él a quien pertenece dicho conocimiento práctico.

Así pues, como investigador cualitativo entiendo que debo negociar con los prácticos protagonistas de la realidad que pretendo estudiar y, por ética, decir la verdad sobre lo que encuentre. Pero además, la verdad debe ser expuesta de manera que el lector pueda comprenderla hasta donde le sea posible, habida cuenta de que sin estar inmerso en las situaciones estudiadas estas no se pueden llegar a comprender del mismo modo en que se entenderían si se formara parte de dicha realidad. ¿Y cuál es la clave para contar esta verdad de forma ética? Pues, otra vez siguiendo a Elliott, no sacarla de contexto, no *desnudarla*, porque no sería entendida, y, al mismo tiempo, podría perjudicar a algún protagonista. No obstante, por encima de otras consideraciones, creemos que hay que negociar la información con el práctico (en nuestro caso prácticos-investigadores), es decir, darle la oportunidad de que la conozca y de que controle previamente *qué parte de la verdad debe ponerse de manifiesto* (Ibid., 1990: 130).

Nos enfrentamos, pues, a una dimensión no tratada hasta ahora en este estudio, la de gestionar nuestras preocupaciones en torno al recto proceder y a mis obligaciones como investigador principal de una realidad que, aunque también es la mía, está

⁶⁴ Elliott (1990, 124-126) para argumentar su posicionamiento ético en la investigación cualitativa en educación se distancia de la consideración del profesor como “técnico”, al que identifica con el término “hombre plástico” de Hollis (1977), quien también acuña el término “hombre autónomo”: el primero es pasivo, *un sistema programado de retroalimentación, de cuyas entradas, salidas y funciones internas pueden darse muchas interpretaciones*; mientras que el segundo es activo y *tiene alguna clase de sí-mismo sustancial en su interior*. Más adelante Elliott se refiere al “hombre autónomo” como el que *lleva a cabo sus acciones a partir de sus propias elaboraciones de la realidad social, el marco interpretativo de valores y creencias que define sus obligaciones para con los demás y las de los demás para con él*.

protagonizada por una serie de personas, sus acciones y su convivencia. Como señalan Rodríguez, *et al.* (1996, 278) *al tiempo que puede actuar como participante, el investigador persigue una finalidad distinta a las personas con las que se relaciona [...] De esta dualidad surgen una serie de tensiones y dilemas éticos que se añaden a los que ya afectan a cualquier tarea de investigación.*

Por lo tanto, a la hora de salvaguardar los derechos a la privacidad de estas personas que me han permitido acceder y comunicar la información obtenida sobre su contexto, es conveniente encontrar apoyo en unas referencias éticas. Aunque, personalmente, considero que estas referencias no son estrictamente necesarias, siempre que el investigador utilice el sentido común y tenga buenas intenciones, sí que parecen haberse revelado como necesarias entre los cada vez más amplios colectivos dedicados a la investigación. Así, observamos el florecimiento de códigos éticos y deontológicos en varias asociaciones nacionales e internacionales que reúnen a las agrupaciones de investigadores en diferentes disciplinas, como, por ejemplo, las asociaciones estadounidenses de Antropología (AAA), la de Sociología (ASA), la de Psicología (APA) o la de Educación (AERA). En España, una asociación representativa de los profesionales de la educación, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados, también elaboró en 1997 su propio Código Deontológico.

Todos los anteriores son, de hecho, referentes muy utilizados en investigación educativa desde el paradigma interpretativo. Como quiera que la nuestra es una investigación cualitativa y educativa, hemos contemplado la oportunidad de adoptar varias de las propuestas que alguna de estas asociaciones incluyen entre sus códigos éticos. No obstante, hemos querido completar nuestras referencias éticas con los *Principios de procedimiento* para la investigación acción sugeridos por Kemmis y MacTaggart (1988) desde el paradigma crítico de la investigación educativa.

7.2. CÓDIGOS ÉTICOS PROPUESTOS DESDE EL PARADIGMA INTERPRETATIVO.

Entre todas las propuestas presentes en los documentos arriba señalados, hemos seleccionado algunas de las que consideramos más significativas para la investigación cualitativa en general. Para ello hemos utilizado los comentarios que sobre

determinados apartados de los Principios de Responsabilidad Profesional de la AAA hacen en relación con la investigación interpretativa Tójar y Serrano (2000):

- *El 1, a) se refiere a la necesidad de salvaguardar derechos, intereses y sensibilidad de los informantes.*
- *El 1, b) los objetivos de la investigación deben comunicarse de forma temprana.*
- *El 1, c) relativo al respeto de su intimidad.*

Creemos que estos tres principios éticos son perfectamente aplicables a una investigación acción como la nuestra, de hecho todos los miembros del Grupo conocieron los objetivos del estudio (con la concreción que en ese momento tenían) desde el primer contacto que tuvimos con cada uno de ellos, incluso, esta información se volvió a tratar en la primera reunión constitutiva del Grupo. Igualmente, en esa primera reunión, y en alguna posterior, se trataron cuestiones relacionadas con los *derechos, intereses y sensibilidad* de los participantes (apartado 1, a).

Comienza hablando Juan sobre la necesidad de aclarar algunos puntos el primer día, para que todo el mundo pueda decidir si le interesa ser miembro del Grupo o no:

- Todos estamos insatisfechos de la FI de los Maestros Especialistas en EF en Cáceres.
- El primer objetivo del Grupo es la mejora de dicha FI. Aunque cada uno tenga los suyos individuales (C. Vitae, etc.), y luego puedan ir surgiendo otros por la dinámica del Grupo.
- [...]
- Que él mismo pretende hacer la tesis de a partir de lo que genere el Grupo. Por tanto, también está dispuesto a trabajar más que nadie.
- Que este grupo es democrático, con la misma capacidad de decisión para todos. (Intervienen casi todos para confirmar que no

será fácil creerse esto último, sobre todo para los alumnos en general. Pero al final todo el mundo asiente, entre bromas)...

(Acta de la 1ª Reunión: 1)

Por lo que respecta a otros informantes que han intervenido en esta investigación, como puedan ser los alumnos y alumnas participantes en la entrevista en grupo, diremos que también se observaron estos mismos principios, tanto cuando se les solicitó su intervención, como en la propia entrevista:

Comienza Juan agradeciendo a los presentes su asistencia, su tiempo y su interés. Aclara que lo agradece en su nombre, no en el del Centro ni en el de los profesores, etc., porque éste es un trabajo personal, aunque intentamos que el beneficio sea para todo el mundo.

Continúa explicando la Investigación acción en la que se ubica esta entrevista en grupo: las fases, las personas implicadas, el trabajo realizado, los objetivos, la temporalización, etc.

Les dice que sólo faltaría su visión para completar la Observación de la Acción, y, finalmente, les pide que hablen con toda libertad y de forma coloquial como si estuvieran en un bar, que él intentará moderar la conversación y que se toquen los temas sobre los que interesa hablar. Por último, le pregunta si tienen algún problema en que aparezcan sus nombres, responden que no hay problemas.

(Entrevista a los alumnos, 1)

Por otra parte, Rodríguez, *et al.* (1996), así como Tójar y Serrano (2000), destacan que en el apartado 1, d) *se apunta la necesidad de recibir algún tipo de compensación por parte de los sujetos investigados*. En nuestro caso, este fue otro tema tratado en la primera reunión (como se intuye en el tercer punto de la cita antes utilizada), y en otras reuniones, como, por ejemplo, en la 13ª, 18, 19, 22, 24, etc. Siempre hubo consenso en considerar que las compensaciones podían ser diversas: la más deseada por todos era que fuésemos capaces de mejorar la formación inicial que estábamos ofreciendo; pero había otras -más particulares- que tenían relación con el aprovechamiento curricular de nuestros trabajos. Seguidamente traemos las siguientes citas como ejemplos:

Juan informa sobre el intento de formalizar el Grupo inscribiéndolo como uno de los grupos de investigación de la OTRI (Oficina de Transferencia de los

Resultados de la Investigación) de la UEx. Para ello se puso en contacto con dicha oficina y envió los datos que le pidieron. También informa sobre qué es la OTRI contestando a la pregunta de Kiko. Dice no obstante, que seguirá buscando convocatorias oficiales que podamos solicitar.

(Acta de la Reunión 13ª, 1)

Comienza Kiko proponiendo los miembros del Grupo que queramos elaboremos una comunicación para presentarla en el Congreso Nacional de La Coruña, en septiembre. Juan se apunta, pero recuerda que el plazo de presentación acaba en mayo.

Se habla de las dificultades de estas fechas, de las frecuentes ampliaciones de plazos, etc.

(Acta de la Reunión 22ª, 1)

Estos mismos autores explican el contenido del apartado 1, g): se incluye una recomendación que sería deseable se extendiera a la mayoría de los informes de investigación, en el sentido de que éstos se presenten [...] **incluyendo implicaciones prácticas que pudieran ser aprovechadas por la población investigada.**⁶⁵ (Ibid., 2000: 3). Pues bien, consideramos que a caballo entre este código y la pertinencia de **compensar a los investigados** expresada en el apartado “1, d)” de estos mismos Principios de Responsabilidad Profesional de la AAA, se encuentra una cuestión que preocupa a determinadas sensibilidades dentro de la investigación interpretativa. El antropólogo Julián López García demuestra poseer esta sensibilidad cuando esgrime la “Preocupación por la devolución de conocimientos” a la población guatemalteca investigada, como el segundo de los principios éticos que sostienen su estudio etnográfico. Él explica el porqué de esta preocupación:

...queríamos poner nuestro “grano de arena” para romper una tendencia que nos parece demasiado frecuente en Antropología: “ir, hacer trabajo de campo, hacer la Tesis, publicarla, encontrar trabajo en una universidad y olvidarse de la región.”

(2003: 27)

⁶⁵ La negrita es nuestra.

En nuestra opinión, que el conocimiento contextualizado sea **generado desde** (no ya *devuelto a*) la práctica, por los prácticos y para su propio aprovechamiento y transformación, supone una característica nuclear e irrenunciable de la investigación acción educativa desde el paradigma crítico. En nuestro caso este gen se ha erigido, al tiempo, en principio motor y logro fundamental de este estudio. Principio motor, porque lo que ha movido a los miembros del Grupo ha sido el conocer cómo mejorar la docencia de los profesores y, en consecuencia, la formación inicial de las nuevas promociones de estudiantes. Y logro fundamental, porque el humilde conocimiento hallado, expresado como “El cambio bueno”⁶⁶ en el *Informe sobre la fase de Reflexión*, comenzó a revertir de manera inmediata en la formación de los estudiantes matriculados en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física en nuestro centro durante la fase de *Acción* de la investigación, o sea, a partir del curso 2004-2005.

7.3. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO DESDE EL PARADIGMA CRÍTICO.

Los principios de procedimiento para la investigación-acción, en consecuencia, van más allá de las preocupaciones habituales por hacer honor a la confianza y por el respeto a las personas que constituyen los sujetos de la indagación y definen, adicionalmente, modos adecuados de trabajar con otros participantes en organización social. Los principios esbozados a continuación reflejan el compromiso, implícito en los métodos de la investigación-acción, con la participación y el trabajo en colaboración, y con la negociación dentro de las circunstancias sociales y, en último término, fuera de ellas.

Kemmis y MacTaggart (1988: 139)

Los principios éticos de procedimiento para la investigación acción a los que se refieren Kemmis y MacTaggart en la cita anterior son los siguientes:

- *Establezca normas de trabajo para el grupo colaborador:*

Durante las primeras reuniones, el Grupo se fue dotando, a base de consensos, de un entramado de normas o dinámicas de trabajo que nos han facilitado la producción de debates, acuerdos y

⁶⁶ El título completo del punto 2 de este informe es “EL CAMBIO BUENO: ASPECTOS CONCRETOS DE LA VALORACIÓN GLOBAL POSITIVA DE LA INVESTIGACIÓN.”

propuestas. Algunas de ellas se pueden observar en la cita del Acta de la 1ª Reunión, anteriormente utilizada. Otro ejemplo sería el siguiente:

...Propone que las reuniones sean semanales, al menos hasta que se termine la 1ª fase de *análisis de la situación*. Razón; han surgido muchos aspectos para el análisis (y más que saldrán), y quincenalmente no va a ser posible abarcarlo todo. No dejaríamos tiempo para el Plan, la Observación, etc. No se avanzaría y podríamos desanimarnos.

Propone un procedimiento para dinamizar las sesiones:

- 1º.- tiempo para aportar aquellas reflexiones surgidas entre reuniones, acerca de temas debatidos en la sesión anterior.
- 2º momento para el primer turno de palabra sobre el primer punto que tratar en el “orden del día”.
- 3º.- para el segundo turno de palabra, una vez que todos hayamos escuchado a todos.
- 4º momento, si se considera oportuno nuevo turno para “observaciones o matizaciones”, antes de pasar a la siguiente cuestión prevista.

(Acta de la 2ª Reunión: 1)

- *Observe el protocolo:*

Antes de comenzar las reuniones del Grupo, el investigador principal informó al Decano y solicitó el permiso para que se nos permitiera reunirnos en las instalaciones de la Facultad. Por supuesto, el Decano accedió sin mayor problema.

- *Implique a los participantes.*

- *Negocie con las personas afectadas:*

Como se explica en el punto “Sobre la formación del Grupo” de este mismo capítulo de Metodología, casi todo el profesorado directamente afectado por nuestra investigación se implicó *motu*

proprio en la misma. Respecto a los profesores que no aceptaron la invitación, realmente, no hubo nada que negociar con ellos y ellas, porque no se veían directamente afectados por el estudio. En cuanto al alumnado y egresados participantes, diremos que solo su gran motivación respecto a nuestras pretensiones explica la fidelidad manifestada. Tanto unos como otros se sintieron siempre absolutamente implicados en el estudio. Ahora pensamos que influyó el que pudieran comprobar que las intenciones de que el Grupo funcionara de manera democrática y libre negociadas para su incorporación, se fueron confirmando con el discurrir del tiempo.

- *Informe sobre los progresos:*

También creemos que ha sido muy importante para mantener la motivación y la implicación, el haber hecho visible de manera inmediata y permanente los progresos que iba desarrollando el Grupo. El que todos los miembros dispusieran de las actas, los planes, los resúmenes, los borradores de informe, etc., con un tiempo razonable para su lectura y utilización, ha supuesto un activo vital para el mantenimiento de nuestra empresa.

- *Obtenga una autorización explícita antes de observar.*
- *Obtenga una autorización explícita antes de examinar archivos, correspondencia u otra documentación:*

Como se ha mencionado ya en este capítulo, la observación ha sido una técnica de recogida de datos secundaria en esta investigación. En efecto, en relación con otras ha sido escasa la información obtenida con este instrumento, sin embargo, siempre que fuimos a observar las clases de alguno de los profesores del Grupo lo hicimos, por supuesto, con su previo conocimiento y consentimiento. En cuanto a los documentos analizados en el estudio diremos que los planes de estudio son documentos públicos,

y los examinados fueron bajados de Internet. Por otra parte, fueron los propios autores de los programas de las asignaturas quienes nos los hicieron llegar para que pudiésemos analizarlos.

- *Negocie las descripciones del trabajo de la otras personas.*
- *Negocie las exposiciones de puntos de vista de otras personas.*
- *Obtenga autorización explícita antes de usar citas.*
- *Negocie los informes en los diferentes niveles de difusión.*
- *Acepte la responsabilidad de hacer honor a la confianza:*

En nuestra investigación todos estos criterios éticos han quedado cubiertos al mantener, en todos los casos, la norma de que después de cada nivel de elaboración de cualquier información (transcripción, borrador de informe e informe parcial) esta ha sido remitida al, o a los propios informantes. De esta manera ellos han tenido siempre la oportunidad de revisar, añadir, opinar, recortar y confirmar cualquier extremo de los documentos en los que se manejaba información de su incumbencia.

- *Mantenga el derecho de informar de su trabajo:*

Si se hubiese dado algún caso de resistencia a la exposición de alguna de las frases de cualquiera de los informes que conforman esta tesis, hubiésemos tenido que *mantener nuestro derecho a informar*, pero tal circunstancia no se ha dado. Lo más parecido a todo esto han sido ciertas sugerencia relacionadas con la expresión literal de alguna de las citas utilizadas en los informes que, tras la correspondiente conversación, fueron aceptadas y confirmadas.

- *Haga que sus principios de procedimiento sean vinculantes y conocidos:*

Desde el comienzo, el trabajo colaborativo comprendido en esta investigación, desarrollado con los criterios hasta aquí expuestos, ha sido sentido como propio por cada uno de los participantes. En tal circunstancia el investigador principal apenas ha tenido que liderar el cumplimiento de todos estos principios éticos de procedimiento porque la solidez de un grupo democrático como el nuestro lo ha hecho innecesario.

**PARTE 2ª. RESULTADOS DEL TRABAJO
COLABORATIVO PARA TRANSFORMAR
NUESTRA FORMACIÓN INICIAL**

Capítulo IV. Informe sobre la fase del plan

1.	Introducción	181
2.	Contenidos del informe	184
2.1.	Sobre el análisis de nuestra formación inicial y las perspectivas de cambio	184
2.1.1.	Formación inicial profesionalizadora <i>versus</i> formación inicial universitaria	185
2.1.2.	Formación inicial aplicacionista <i>versus</i> formación inicial emancipadora	190
2.1.3.	La evaluación en la formación inicial.....	205
2.1.4.	Formación inicial y oposición	235
2.1.5.	Límites de la formación inicial	242
2.2.	Sobre el profesorado de la especialidad de educación física.....	260
2.2.1.	Actitudes docentes observadas	261
2.2.2.	Exigencias al profesorado de la titulación	268
2.2.3.	Hacer de una asignatura un plan de estudios	274
2.3.	Sobre el alumnado de la especialidad de educación física	277
2.3.1.	Vivencias: núcleos de verdadero aprendizaje	278
2.3.2.	En defensa del interés del alumnado	282
2.3.3.	Conocer al profesorado para tener éxito	288
2.4.	Sobre la materia y su enseñanza en la titulación	291
2.4.1.	Contenidos transversales <i>versus</i> solapamiento de contenidos	292
2.4.2.	Asignaturas “de contenido” <i>versus</i> asignaturas “didácticas”	300

2.4.3.	La pedagogía como tema transversal.....	304
2.4.4.	Programa útil y utilizado	310

1. INTRODUCCIÓN.

El contenido del presente informe es el resultado del tratamiento de los datos obtenidos a partir de las treinta y una reuniones que el Grupo celebró durante el curso escolar 2003-2004. En este tiempo, los profesores y ex alumnos de la titulación de Maestros Especialistas en Educación Física participantes en esta investigación colaborativa analizamos la formación inicial que veníamos ofreciendo en nuestra facultad, y elaboramos una amplia relación de propuestas de cambio con la idea común de mejorar la calidad de la formación que reciben nuestros estudiantes. La actividad que realizamos en este periodo se corresponde con el *Momento del Plan* en el esquema de investigación acción educativa seguido conforme a lo expresado por Kemmis y MacTaggart (1988) y Elliot (1990), esto es, se trata de la primera de las cuatro fases que componen el *Ciclo Largo* de esta investigación. Como explicamos en el capítulo de metodología, a lo largo de estas treinta y una reuniones se van sucediendo, asimismo, los *Ciclos Cortos* y *Medios* de nuestra investigación acción, de manera que lo que a continuación exponemos en este informe supone la suma no desglosada de lo analizado y propuesto en cada uno de los ciclos menores. Consideramos que el Análisis y el Plan interpretados de forma global, tal y como lo presentamos, ofrecen una visión más coherente con el recorrido completo de este estudio y con la idea que desde el principio del mismo manejaron los miembros del Grupo.

Todos los datos utilizados en este primer informe proceden de las actas, a su vez, elaboradas a partir de la transcripción de las grabaciones en audio realizadas en todas las reuniones celebradas. Para los primeros pasos del proceso de análisis de estos datos, como también se explica en la metodología, utilizamos el programa informático ATLAS.TI, esto explica el sistema de codificación de las citas textuales que se incluyen en el interior del informe. Por tanto, al lector le será útil recordar que los códigos identificadores de cada cita extraída de cualquier acta se expresan con dos dígitos: el primero representa el número del acta (por tanto de la reunión) a la que pertenece; y el segundo, al número de la página de dicho acta, por ejemplo, el código de cita (10:4) corresponde a alguna conversación del Grupo mantenida en la décima reunión y que está registrada en la página cuatro de su correspondiente acta.

La estructuración del informe pretende ser coherente con el carácter ideográfico de la investigación y, asimismo, está inspirada en el *Triángulo Pedagógico* de Houssaye⁶⁷. Por ello, en la primera parte se intenta profundizar en la descripción y la comprensión del entorno en el que se desarrolla nuestro particular triángulo pedagógico, el contexto de nuestra *formación inicial* (2.1.), mientras que en las tres partes siguientes se ponen de relieve los análisis y las propuestas del Grupo relacionadas con las figuras del *formador* (2.2.), del *aprendiz* (2.3.) y del *saber* (2.4.) en nuestro contexto formativo universitario.

Finalmente, tras un largo proceso de elaboración con numerosas fases de revisión, tanto del autor como de los propios miembros del Grupo, quienes tuvieron la oportunidad de leer y corregir un primer borrador, este informe se estructura en los siguientes puntos:

- *Sobre el análisis de nuestra formación inicial y las perspectivas de cambio:*
 - *Formación Inicial profesionalizadora versus Formación Inicial universitaria.*
 - *Formación Inicial aplicacionista versus Formación Inicial emancipadora.*
 - *La Evaluación en la Formación Inicial.*
 - *Formación Inicial y Oposición.*
 - *Límites de la Formación Inicial.*

⁶⁷ Philippe Meirieu (1992, 86) toma el concepto de “Triángulo pedagógico” (*aprendiz-saber-formador*) de Houssaye para advertir sobre la conveniencia de buscar una docencia equilibrada entre estos tres vértices: *Ya he tenido la ocasión de subrayar hasta qué punto podía ser peligroso, en la reflexión y la elaboración pedagógicas, dejarse captar por uno de los tres polos del triángulo, reduciendo así el aprendizaje a la mera atención benévola hacia una interioridad que se expande, o bien a la fascinación sin límites hacia el enunciado de programas cuya sola difusión garantizaría la apropiación, o bien, la suposición de un poder tal por parte del formador que la exhortación bastaría para mitigar las insuficiencias de la seducción.*

- *Sobre el profesorado de la especialidad de Educación Física:*
 - *Actitudes docentes observadas.*
 - *Exigencias al profesorado de la Titulación.*
 - *Hacer de una asignatura un plan de estudios.*

- *Sobre el alumnado de la especialidad de Educación Física:*
 - *Vivencias: núcleos de verdadero aprendizaje.*
 - *En defensa del interés del alumnado.*
 - *Conocer al profesorado para tener éxito.*

- *Sobre la materia y su enseñanza en la Titulación:*
 - *Contenidos transversales versus Solapamiento de contenidos.*
 - *Asignaturas “de contenido” versus Asignaturas “didácticas”.*
 - *La pedagogía como tema transversal.*
 - *Programa útil y utilizado.*

2. CONTENIDOS DEL INFORME.

2.1. SOBRE EL ANÁLISIS DE NUESTRA FORMACIÓN INICIAL Y LAS PERSPECTIVAS DE CAMBIO.

En este primer punto exponemos los resultados del análisis de aquellos datos que hemos considerado directamente relacionados con la idea global de la formación inicial en nuestro contexto, con ciertos aspectos significativos que la conforman, y con las contingencias que podrían mejorarla en el futuro. En efecto, a través de un minucioso análisis, el Grupo ha ido componiendo un dibujo de la realidad de nuestra formación inicial, el cual tiene la virtud de haber sido realizado con calma y con la colaboración de diferentes ópticas protagonistas de la misma. A lo largo de este proceso los participantes íbamos aportando nuestros particulares trazos a esta composición, y a medida que esto ocurría dos fuerzas rectoras de la mecánica del Grupo, una interna (proveniente de cada interviniente) y otra externa (desde el Grupo a cada uno de los intervinientes) nos obligaban a justificar cada aportación que realizábamos. Esta dinámica adoptada tácitamente por todos ha hecho posible, por un lado, que hayan ido aflorando las ideas y los significados que subyacen en cada crítica o sugerencia de mejora, lo que nos ha permitido construir la interpretación que hemos articulado en torno a los cuatro puntos de este informe. Y por otro lado, que nuestras reuniones y debates han supuesto, esencialmente, un intenso intercambio de pareceres justificados y documentados, a partir de los cuales la comunicación generada en el Grupo ha posibilitado el conocimiento y la comprensión profunda de nuestra realidad por parte de quienes hemos participado en la investigación.

Debe añadirse que esta es una circunstancia muy relevante en la investigación acción por cuanto, antes de emprender el estudio, todos los participantes ya poseíamos un conocimiento y una comprensión individual de nuestra común realidad educativa, aunque estuvieran conformados a través de la experiencia particular que cada uno ha vivido en dicho contexto. Sin embargo, solo gracias a esta fase de análisis (fase del *Plan* en la investigación) hemos construido una visión de conjunto de nuestra realidad como paso previo imprescindible para poder transformarla.

Así las cosas, la propia fuerza emergente de los datos que queríamos analizar nos ha ido impulsando a ordenar este primer punto del informe desde las ideas y planteamientos más generales sobre la formación inicial vertidos en los debates, hacia la concreción de algunos aspectos más específicos que, no obstante, el Grupo ha considerado relevantes para conformar la singularidad de la formación inicial que queremos mejorar.

2.1.1. Formación Inicial profesionalizadora *versus* Formación Inicial universitaria.

Para definir el concepto de “Formación Inicial profesionalizadora” que vamos a manejar, por un lado, hemos optado por deshacer el sinónimo, en castellano, entre oficio y profesión para adoptar el uso que los anglosajones hacen del concepto de profesión como aquellos oficios *en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones* (Perrenoud, 2004: 10), es decir, entendemos que la labor del profesional está gobernada por unos objetivos, por una ética y comprende tareas tanto de elaboración de diagnósticos y diseños, como de ejecución y aplicación de los mismos. Consideramos, pues, que una formación inicial profesionalizadora para maestros especialistas en Educación Física se caracteriza por estar dirigida a que los estudiantes accedan al conocimiento de los saberes de esta profesión docente y a que se inicien en el dominio de las competencias que tendrán que desarrollar en el ejercicio de su docencia, más aún, que estas competencias giran en torno al diseño y al desarrollo curricular fundamentalmente.

Por otro lado, creemos que existe una tradición muy arraigada entre el profesorado que ejerce en la Educación Superior (incluido el de la formación inicial del profesorado) por la que el docente centra su atención en el adecuado dominio de los contenidos que tiene que transmitir: su formación científica; por encima de su preocupación por el dominio sobre la propia transmisión de ese saber: su formación pedagógica. Esto que Perrenoud apunta para el caso francés (*ibid.* 10 y 46-47), nosotros consideramos que puede hacerse extensivo a la tradición universitaria española ⁶⁸ y, por supuesto, al

⁶⁸ Coincidimos, en este sentido, con lo que traslucen las abundantes aportaciones de algunos estudiosos de la docencia universitaria que se pueden encontrar en el número 17 (2) de 2003, de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

contexto de la Facultad de Formación del Profesorado escenario de nuestro estudio. Si sumamos a que esta es la concepción dominante la elevada compartimentación de los planes de estudios que estructuran la Formación Inicial, y además le añadimos la especialización que ello provoca en el profesorado, así como la tendencia de este a “mirarse al ombligo” antes que a percibir sus asignaturas en el contexto de la titulación en la que están enclavadas, la resultante lógica es que los estudiantes universitarios reciben una formación atomizada y centrada en los contenidos, eminentemente conceptuales. Pues bien, a esta manera de concebir la Formación Inicial la hemos llamado *Formación Inicial universitaria*.

Así las cosas, el título de este punto pretende reflejar la interpretación de las ideas que los miembros del Grupo han expresado en los debates a propósito del análisis de la situación actual de la formación inicial que reciben los estudiantes de la especialidad de Educación Física en nuestra Facultad. Hay que señalar que en ningún momento a lo largo de las reuniones del Grupo, se planteó la discusión en los términos que lo hace Perrenoud, es decir, no nos propusimos analizar si los profesores con docencia en esta especialidad podrían ser encuadrados en la tradición cientifista dominante o no. Tampoco se planteó el debate en la forma dicotómica que apunta el título del punto, o sea, no nos propusimos analizar nuestra formación inicial para catalogarla de profesionalizadora o de universitaria. En nuestras conversaciones, estas percepciones y propuestas fueron surgiendo de manera fluida a medida que íbamos tratando diferentes aspectos conforme al orden del día, u otros temas a los que iba derivando el coloquio a partir de aquellos. Por tanto, dicha polarización se debe a la interpretación de los datos recogidos por el autor del análisis y no a un esquema previo de debate.

A tenor de la cantidad de citas recogidas en este categoría del análisis y a la dispersión de las mismas a lo largo de gran parte de las reuniones (desde la 3ª hasta la 29ª reunión), hay que poner de relieve que esta ha sido la cuestión que más ha ocupado a los miembros del Grupo, incluso podría decirse que ha sido uno de los asuntos que ha preocupado especialmente si atendemos, como decimos, a la intensidad y a la recurrencia con que afloraban las conversaciones y discusiones sobre las distintas dimensiones que conforman esta cuestión.

El controvertido debate sobre este tema provocó una polarización en el Grupo, y aunque observamos que la idea dominante entre los participantes, es que la Formación Inicial para los maestros especialistas en Educación Física debe tender hacia la capacitación de los estudiantes para su futuro desempeño *profesional*⁶⁹, lo cierto es que se han evidenciado algunos desencuentros a la hora de optar por la *profesionalizadora* o por la *universitaria*, sobre todo cuando en lugar de hablar de la Formación Inicial en general, el debate se centraba en alguna asignatura o bloque de contenidos de estas en particular.

En ocasiones se discute si se debería minimizar el tratamiento teórico-científico con que se imparten ciertos contenidos para dejar más peso a la *dimensión práctica*⁷⁰ de los mismos, y aquí los puntos de vista no son tan coincidentes, dicho de otra forma, se observan ciertas discrepancias a la hora de decidir, en algunas asignaturas, qué modificaciones concretas plantear para abandonar la tendencia *universitaria* y reorientarlas hacia la *profesionalizadora*. De esta manera, algunos miembros del Grupo reconocen la pertinencia del tratamiento científico de ciertos contenidos como fundamento imprescindible para quienes van a hacer un uso aplicado de los mismos durante el ejercicio de una profesión, en la cual tendrán que tomar decisiones tan complejas como las que le demanda el actual marco legal de la LOGSE-LOE. En cambio, otros puntos de vista reclaman un cambio en el enfoque en el estudio de este tipo de contenidos, porque entienden que ese énfasis en lo científico o en lo teórico no es tan imprescindible para el desarrollo profesional de los maestros y, además, resta un tiempo⁷¹ valioso que se podría dedicar a contenidos más *profesionalizadores*.

No obstante, reiteramos que este debate se da cuando se reducen los límites del análisis a alguna asignatura concreta, y es más frecuente en el estudio de las llamadas

⁶⁹ Insistimos en que entendemos el término “profesional”, en este contexto, con el significado que se le otorga en lengua inglesa, no en Castellano.

⁷⁰ Lo que arriba hemos denominado la *dimensión práctica*, se suele entender en el Grupo como el tratamiento de aquellos aspectos de los contenidos –normalmente teóricos y de materias, digamos, biomédicas- que tengan relación directa con el niño en edad de Primaria, con la Escuela o con las funciones del especialista.

⁷¹ En el punto (2.1.5.) se tratará el tiempo como un elemento limitado en una formación inicial de tres años, y limitante del tipo de formación, cantidad de asignaturas, contenidos, etc.

"asignaturas de contenido" que en el de las "asignaturas didácticas" ⁷². Por lo tanto, estas son las lentes con las que creemos habría que mirar las dos citas que hemos seleccionado para tratar de ilustrar esta polarización en el debate. Estas han sido elegidas entre las numerosas discusiones que se entablaron en el Grupo (3:5, 37:7, 38:3, 38:7, 39:6, 39:9...) mientras se analizaba la conveniencia de mantener ciertos contenidos, cambiarlos por otros, o modificar su tratamiento, a medida que se iban analizando cada una de las asignaturas específicas:

...Manolo: pero esos contenidos teóricos los tienen porque tú lo quieres tener. Antonio: es que son necesarios para poder entender como se desarrollan las capacidades físicas. [Pedro está de acuerdo]. Antonio: es posible que haga falta un tema final de aplicación práctica o consideraciones didácticas o tal, pero la primera parte de fisiología del esfuerzo es esencial, más incluso que el desarrollo de las capacidades físicas como tal. [Vuelve a esquematizar el concepto de asignatura y sus contenidos que él maneja, para justificar que son imprescindibles esos contenidos anteriores a los que se viene refiriendo para que los alumnos puedan entender el desarrollo de las capacidades físicas básicas]. Pedro: yo creo que todo eso es muy importante y tiene que estar, y que hay muchas cosas en la carrera que no son directamente aplicables en el colegio pero que hay que darlas porque dan una formación. Creo que no hay que darle un tijeretazo a esta asignatura, por lo menos a mí me gustó mucho. [...] Juan: se acaba de justificar que hay una importante parte previa teórica que es necesaria para que los alumnos puedan comprender la parte de aplicación práctica, que a su vez se reconoce escasa. Antonio corrige: habitualmente se dan las consideraciones didácticas, ha sido este año que no se han dado... Pedro justifica su postura diciendo que en determinadas asignaturas hay contenidos teóricos necesarios que no son directamente aplicables a la EF en Primaria, pero que son necesarios para la formación de los maestros; pone el ejemplo de "Bases..." y de los músculos, las articulaciones, etc. (27:3)

...Manu insiste en que hay que revisar los contenidos de esta asignatura teniendo como referencia lo que los niños de Primaria necesitan, porque si no ocurre que se dan conocimientos que el maestro olvida porque no le sirven para nada. Pedro [que no está de acuerdo con esa idea] dice que sus alumnos de 3º y 4º

⁷² Estos términos se emplean en el Grupo para clasificar a las asignaturas específicas del Plan de estudios de nuestra Facultad, y se aclararán debidamente en el punto (2.4.2.) de este informe, titulado "Asignaturas de contenido *versus* asignaturas didácticas".

aprenden los tipos de huesos y los músculos. Sobre esta idea se vuelve a debatir tomando como ejemplo la conveniencia o no de aprender el origen y la inserción de los músculos, o aprender su localización, incluso dibujándolos, para poder entender su función y posibilidades de movimiento, etc. Se vuelve sobre cuál de las dimensiones (conceptual o la procedimental) de ciertos contenidos de esta asignatura es en la que hay que poner más énfasis en la FI de los especialistas. Sobre la tendencia a enseñar esto como se le enseñaría a los médicos, o a los licenciados de CC DD, etc. [...] Pedro pide que Manu resuma a qué se refería antes, y la cosa queda en que no se ponga el énfasis en lo conceptual, en los datos, en conocer y memorizar, etc., sino en la funcionalidad de esos contenidos para un maestro especialista. Manu y Juan coinciden en proponer que al final de cada bloque se incluyeran algunas consideraciones didácticas o de aplicación de esos contenidos a la escuela.

(27:9)

En este primer tema del informe interpretamos los significados de las opiniones vertidas por los miembros del Grupo durante los debates sobre el análisis de la formación que se venía ofreciendo hasta entonces. Pero a través de dichas discusiones también se han ido construyendo los planes de cambio, así como las decisiones de mantener el planteamiento actual en las diferentes asignaturas específicas. Acabamos de exponer conversaciones en las que se persistía en mantener la orientación hacia “lo universitario”, no obstante, en la mayoría de los casos las sugerencias planteadas se dirigieron a la (re)orientación de nuestra formación inicial hacia un modelo *profesionalizador*. En este mismo sentido se define la ANECA en 2004, cuando justifica sus nuevos planteamientos para el título de Grado de Magisterio⁷³.

Pero también aquí se abrió una nueva polémica, en este caso se trata de la aparición de diferentes discursos acerca de cómo deberíamos provocar el aprendizaje de nuestros estudiantes, para explicar los pormenores hemos planteado otro título dicotómico: *Formación Inicial profesionalizadora aplicacionista versus Formación*

⁷³ EL GRUPO MAGISTERIO/ANECA utilizó una serie de estudios previos realizados por universidades españolas para la elaboración del Libro Blanco. Una de las Conclusiones parciales, de este estudio dice así: *los estudios de Magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más practicum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan. Se valora la teoría pero supeditándola a la práctica profesional.* ANECA (2004, 46)

Inicial profesionalizadora emancipadora. Esta nueva polarización del debate supone que hay quienes defienden que desde la Formación Inicial habría que ofrecer soluciones eficaces, comprobadas, recetas incluso; y quienes opinan que se trataría de emancipar a través de la reflexión. Conozcamos los detalles.

2.1.2. Formación Inicial aplicacionista *versus* Formación Inicial emancipadora.

"Dar peces o enseñar a pescar", con esta metáfora sobre el recurrente proverbio chino queremos sintetizar el debate surgido en torno a la segunda de las controversias mantenidas en el Grupo acerca del enfoque que debe dominar en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física. Aunque aparecen claramente diferenciadas las dos posturas antes descritas, ambas comparten una perspectiva *profesionalizadora* de la Formación Inicial, es decir, ambas coinciden en que se trata de ayudar a adquirir los conocimientos y competencias de partida a aquellos que pretenden acceder a la *profesión*. Si embargo, para tal fin, cada posición defiende cuando encuentra la ocasión una orientación sustancialmente distinta para la formación en general y para los contenidos de las asignaturas específicas en particular. Rescatamos uno de los momentos (entre otros muchos: 10:12,13:9,13:10...) en los que reaparece la recurrente disputa:

...Manu cree que en "Educación Física y su Didáctica I" se debería tener en cuenta que en la escuela real muchas veces no hay gimnasio, material, llueve, etc. De alguna manera se podría preparar o dar soluciones para esas circunstancias. Juanfran lo apoya. Juan alude al debate ya repetido en el Grupo sobre la FI como aporte de soluciones / FI como ayuda a la autonomía y emancipación para adaptar la docencia a diversas situaciones. No obstante, cree que sería posible y conveniente sensibilizar sobre estos problemas a base de plantear este tipo de sesiones en las prácticas de las parejas. Se habla otra vez sobre el asunto y tanto Antonio, Juanfran y Manu como Juan vuelven a mostrar sus puntos de vista ante esta disyuntiva. Kiko, nuevo en este debate, muestra su acuerdo con la segunda opción.

Aspectos no comentados que aparecen a este respecto: acuerdo entre las dos posturas en que no se trata de que la FI intente ofrecer soluciones para cada ocasión y contexto. Desacuerdo en que sí deba ofrecer la mayor cantidad de "modelos-tipo" posibles, que sirvan para su reproducción en los primeros estadios, y de base para

crear a partir de ahí en estadios profesionales posteriores. Desacuerdo en que como la FI no es suficiente para hacer todo lo que se podría hacer, la priorización se incline hacia emancipar y no hacia ofrecer soluciones.

(13:9)

El enfoque aplicacionista-tecnológico.

En resumen, se trata de formar para la profesión docente enseñando soluciones aplicables y procedentes de la realidad escolar. Por un lado hay profesores y ex alumnos que entienden que la formación inicial debe ser ante todo útil para los estudiantes. Pero esta utilidad tiene claros tintes de pragmatismo e inmediatez (interesa el corto o medio plazo) en el sentido de que se deben ofrecer soluciones válidas, contrastadas y, sobre todo, extraídas de la realidad escolar. Efectivamente, el alumno universitario accede a la formación inicial con un importante conocimiento de la escuela⁷⁴, pero ya en el segundo curso de su carrera renueva ese contacto con esta realidad a través del Practicum, y en tercero vuelve a interactuar con este medio en el cual tendrá que aplicar los conocimientos que adquiriera en su paso por la universidad. En estas circunstancias, quienes se posicionan a favor de que domine la oferta de soluciones tomadas de la realidad entienden que los aprendizajes de los estudiantes serán más claros, inmediatos y, además, podrían comenzar a ser validados o comprobados ya en esos primeros contactos con la escuela, como alumnos en prácticas, que les proporciona el Practicum. A la vez, consideran que la posición contraria es básicamente ineficaz, porque forma de espaldas a la realidad a la que se supone que sirve. Y utópica, porque el modelo de Educación Física que transmite no es aplicable a la escuela real, está idealizada porque no se nutre del contacto con la propia escuela.

En este nuevo foco de discusión, otro importante elemento justificativo de quienes mantienen esta posición, que añadimos a los ya comentados, radica en considerar la primera etapa de la carrera profesional como un periodo crítico en el que si el joven maestro no encuentra ese apoyo y seguridad que le pueden ofrecer, entre otros, los

⁷⁴ Carter y Doyle (1996); Raymond (1998); Wideen, Myers-Smith y Moon (1998), citados por Tardiff (2004, 51) sostienen que *los profesores han pasado unos 16 años (en torno a las 15.000 horas) en su lugar de trabajo, antes incluso de empezar a trabajar. Esta inmersión se expresa en todo un bagaje de conocimientos anteriores, de creencias, de representaciones y de certezas sobre la práctica docente.*

mencionados *recursos prácticos* adquiridos en su formación inicial, podrá ocurrir que se inicie en ellos un proceso de acomodación y renuncia a conquistar su profesión, Antonio lo expresa así: *la función de esos recursos en la FI sería el tratar de minimizar ese choque, esa frustración, porque no olvidemos que hay muchos maestros que se quedan ahí, que pudiendo llegar a ser buenos maestros se quedan en esa fase*". (15:5).

Y Pedro:

...nos asustaríamos al saber cuantos ex alumnos de este centro, después de varios años de frustraciones en este sentido, ahora se dedican a seguir las guías de Pila Teleña, en el mejor de los casos...

(7:3)

...Pedro: hay muchos maestros novatos que se ahogan en estas cuestiones y, en ocasiones, a partir de ese primer fracaso o trauma se dejan llevar por los consejos de laxitud de los veteranos acomodados. Marta insiste que en estas circunstancias, de lo que se tira es de tu formación inicial más que de tu escasa formación permanente...

(14:16)

Aunque el contrapunto a esta advertencia también se puede encontrar en lo comentado por Manu, uno de los maestros noveles del Grupo, quien en otro contexto de conversación recuerda:

...Manu: habría que insistir en que cada uno es quien tiene que hacer posible otra EF en su centro. Habla de su experiencia reciente como compañero de un tutor de prácticas, y cuenta que al final habló con el alumno y este le confirmó que había percibido el contraste entre las dos formas de hacer EF (la de su tutor y la de Manu). Intenté hacerle ver que es cada uno el responsable de hacer la EF que quiera hacer; que es más fácil tirar la toalla, darles el balón a los niños la primera vez que no te salga lo que quieres, etc., pero que solo con esfuerzo se puede hacer otra EF.

(18:3)

Retomando el tema anterior, diremos que los defensores de aquella posición, sobre todo los maestros del Grupo que ya pasaron por el "choque con la realidad", añaden que a partir de la primera fase de supervivencia en la profesionalización docente

y con la ayuda de la formación permanente el maestro se podrá desprender de la reproducción de lo aprendido, para comenzar a ir construyendo su propio estilo pedagógico⁷⁵ en un proceso que antes llamábamos “de conquista de su profesión”. Todos estos aspectos se encuentran recogidos en los siguientes extractos de algunos de los debates desarrollados durante la séptima y octava reuniones del Grupo:

...Antonio: yo observo que en nuestra FI hay una carencia en cuanto a la escasez de recursos prácticos para rellenar las horas de clase que se les ofrece los alumnos para cuando se tengan que enfrentar a una clase. Pedro está de acuerdo: lo tenía apuntado para comentarlo cuando correspondiera. Cuenta su experiencia en este sentido desde novato hasta hoy, 8 ó 9 años después, incluso dice que al principio utilizó los cuadernos de algunas asignaturas de la carrera aun sabiendo que eso no estaba bien: fue frustrante. Manu dice que se reconoce en lo que cuenta Pedro en este su primer año. [...] Olga, Manu y Pedro defienden que se podría hacer algo para que la FI preparase mejor para esta primera fase profesional, con habilidades más instrumentales que en esos primeros años ayudaran a los maestros novatos. Pedro: si hace falta, que se enseñen recetas, cientos de actividades para esos momentos. Juan cree que eso ya está en los libros, en las editoriales, etc., que la FI no puede servir para eso, y que solo se puede aprender a ser maestro siendo maestro. Pedro dice que sí, pero que de este Centro se sale pensando que utilizar esos recetarios es "pecado" [...] Antonio: quizás se podría trabajar esa fase inicial, desde los "recetarios" en las didácticas...

(7:3)

Por tanto, son principalmente los maestros en ejercicio del Grupo los que coinciden en manifestar las carencias que en su día detectaron en su formación inicial cuando poco después de finalizarla, durante su primer curso como maestros, se sintieron sin saber qué hacer y cómo “rellenar” sus clases. Ellos centran sus insatisfacciones sobre todo en aspectos relacionados con la metodología, el diseño de actividades, así como la planificación en general. En tal sentido, el cuaderno de la asignatura

⁷⁵ Algo semejante describe Tardiff (2004, 61-64) cuando cita a autores como Eddy (1971); Zeichner y Gore (1990); Huberman (1989), etc., así como sus investigaciones (“su material empírico”) sobre las fases iniciales de la carrera y experiencia de trabajo en los docentes. Todos estos autores, según Tardiff, coinciden en presentar la primera fase (de uno a tres años) como un tiempo de supervivencia causada por el “choque con la realidad” en la que entre otras situaciones, el maestro novel pone en cuestión su formación inicial.

“Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” aparece en varias ocasiones como paradigma de instrumento generado en la formación inicial y válido, fundamentalmente, para el registro de actividades de enseñanza aprendidas durante esta asignatura que serán aplicadas posteriormente en este periodo de iniciación profesional. (6:8, 8:13, 7:3, 10:1 14:17, 15:6, etc.)

...Pedro: el cuaderno de Antonio me ayudó mucho en mis primeros años de docente, y me enseñó todo aquello que vosotros no me convencisteis (refiriéndose a Manolo y Juan), porque me tranquilizó, me ofreció un lugar de donde partir, más tarde empecé a crear yo, y ese es mejor punto de partida que el que vosotros me dabais. Juan dice que si la FI se queda ahí, es corta, tiene que incorporar un elemento de reflexión, y de más ayuda, etc., ese recetario de apoyo se puede encontrar en cualquier biblioteca, y ese apoyo que Pedro tuvo en el cuaderno otros lo hemos tenido en otros recetarios. Pedro: no es lo mismo utilizar en esos momentos algo tuyo, que te recuerda vivencias, etc., que una editorial cualquiera...

(8:13)

Con todo, seguimos apreciando que esta demanda a la formación inicial encaja en un *modelo aplicacionista de racionalidad técnica* (Tardiff, M., 49), según el cual parte de la formación inicial debe consistir en la transmisión de un conjunto de conocimientos ya probados, de un “recetario” que el estudiante aprenderá primero y aplicará después, una vez que ejerza la docencia⁷⁶. Con una perspectiva de análisis más amplia diríamos que este punto de vista *aplicacionista* se corresponde con la manera de concebir el papel que desempeña el sistema educativo (en este caso de la formación inicial) en la *preparación para el trabajo* desde un enfoque funcionalista en la Sociología de la Educación. Las consecuencias que ha tenido durante el último siglo la aplicación de estos esquemas en el mundo laboral ha sido que *la mayoría de las innovaciones buscan el efecto de simplificar los puestos de trabajo o reducir la proporción de los mismos que exige realizar tareas complejas –lo que permiten abaratar la mano de obra- y*

⁷⁶ Este mismo autor (2004, 51 y 52) cita a Perrenoud, (1996) para ofrecer su punto de vista contrario a que aquella racionalidad domine la transmisión de los saberes docentes en 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.*

generalmente lo consiguen. (Fernández Enguita, 1995: 29). Lo que para este autor significan los términos *tareas complejas* frente a la simplificación de los puestos de trabajo, en nuestro discurso lo identificaríamos con la idea de *profesión docente* en el sentido anglosajón frente a la idea del maestro como técnico y responsable de aplicar soluciones estereotipadas y, por tanto, consumidor de currículo. Y las consecuencias más concretas en la formación del profesorado las describe perfectamente Ángel Pérez Gómez:

...La propia configuración institucional de los estudios de formación inicial de los profesores/as, dentro de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, como estudios de rango intermedio, de nivel de diplomatura, es consistente con la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación.

(2002b: 404)

El enfoque emancipatorio-reflexivo.

El contrapunto al discurso anterior se puede condensar con la pretensión de formar para la profesión docente desarrollando una enseñanza indagadora, reflexiva y emancipadora. Otros profesores y ex alumnos del Grupo consideran que la mejor forma de ayudar desde la formación inicial a los futuros profesionales del magisterio es la de capacitarles progresivamente para que puedan acceder al conocimiento profesional de manera autónoma, aunque con la ayuda del profesorado universitario y de la institución. Así entendida, la formación en estos centros universitarios no estaría enfocada a ofrecer tantas "soluciones-recetas" para aquellos casos o circunstancias escolares, como tiempo disponible se tenga en las distintas asignaturas, sino más bien a intentar contribuir a que los estudiantes sean capaces de elaborar estrategias docentes adaptadas a cualquier contexto, mediante una enseñanza participativa y reflexiva (5:8, 5:24, 7:7, 10:2, 37:15). Así lo proponen dos alumnos ya desde la quinta reunión del Grupo, aunque como venimos señalando este tipo de aportaciones, provengan del lado que provengan, siempre han encontrado resistencias por parte de quienes tienen otros puntos de vista:

...Ángel y Kiko proponen que se promuevan más la participación, la indagación y la reflexión del alumnado en la FI, no tanto la enseñanza magistral. Juanfran dice que está de acuerdo con esto pero llevándolo a cabo mediante un proceso de adaptación desde 1º hasta 3º, dadas las condiciones en las que entran los alumnos en este sentido. Marta defiende que no solo se trata de reflexionar, indagar, crear... también hay que dar y estudiar contenidos, es necesaria una formación teórica. Juan dice que una cosa es que hagan falta conocimientos teóricos, y otra es que para enseñarlos se pueda contar con la participación, reflexión, y con las ideas previas de los alumnos, como se acaba de proponer, y apoya la idea de la progresión propuesta por Juanfran. Antonio dice que no nos podemos olvidar de la formación teórica en el modelo de maestro que queremos formar, y que hay asignaturas más proclives a la reflexión que otras...

(5:24)

En la décima sesión vuelve a aparecer el recurrente debate en boca de un profesor que defiende la formación inicial *emancipadora* y manifiesta intentar practicarla en su asignatura, sin embargo el maestro con más experiencia critica la eficacia de una formación inicial así, entendiendo implícitamente que es este el modelo de formación que en nuestra facultad se viene desarrollando. En este sentido, expresamos nuestro total desacuerdo ya que consideramos que ni la formación inicial “específica”, ni la “generalista”, ni la formación inicial que en el conjunto de las especialidades de magisterio se ha ofrecido hasta el momento en esta facultad, se podrían calificar de *emancipadoras*:

...y Juan cree que la FI debe ayudar más en el sentido de acercar al conocimiento, a la reflexión, al enseñar a aprender, para que cada maestro luego pueda enfrentarse con mejores armas a cada problema que le vaya surgiendo. No tanto enseñar soluciones estereotipadas, como plantear problemas y ayudar a su análisis y reflexión. Juan añade que lo que más se parece a lo que Pedro y Manu defienden, está presente en el Practicum, que es la parte de la FI encargada de poner en contacto directo al alumno con la escuela. Fernando comenta algunos déficits actuales del Practicum de este Centro, que impiden que juegue este papel. Pedro le dice a Juan que evalúe si este tipo de FI está dando buenos resultados o no, porque él cree que lo que conoce (la EF que llevan a cabo ex alumnos nuestros), no le gusta, demasiada gente se deja llevar por las dinámicas creadas en

los colegios, que no se parecen en nada a lo que aquí se enseña. Juan dice que la solución no sería "hacer la foto de lo que hay en la escuela y enseñársela a los alumnos". Pedro cree que ese sería el punto de partida, para después enseñarles a seguir creando a partir de ahí. Seguir haciendo lo que hacemos es arriesgarse a que al final no lleguen a ejercer los maestros que puedan cambiar la EF en la escuela. Juan [refiriéndose a Pedro como ex alumno] pues tú puedes ser un ejemplo de lo contrario. Pedro: yo...yo lo que soy es un "gilipoyas", porque por intentar cambiar la EF, lo único que he conseguido es enfrentarme a los compañeros, a los padres, a los niños...

(10:2)

De esta manera expresados podrían entenderse como dos polos contrapuestos e irreconciliables, pero una de las virtudes del debate y del cuestionamiento de ideas en grupo es -en nuestro caso lo ha sido- que los defensores de cada postura suelen tender a aproximarse y no a distanciarse. En este tema, el acercamiento ha consistido en que quienes defienden que la base de la formación inicial deberían ser los *recursos prácticos*, reconocen que en el escaso tiempo disponible en la carrera no se pueden abarcar todas las casuísticas de la Educación Física escolar, ni tampoco convendría intentarlo por razones evidentes, además de que coinciden en que existen otros contenidos igualmente importantes a los que también habría que dejar su espacio.

...Kiko y Ángel proponen como posibles contenidos que podrían tratarse como parte de los famosos "acercamientos a la realidad escolar", que en cada sesión práctica de "Educación Física y su Didáctica I" aparezca, de forma inducida, un caso conflictivo o cercano a la realidad escolar, previamente planeado, para que los alumnos lo vivencien como una experiencia más en estas sesiones, para que después se le dé el tratamiento pedagógico como a cualquier otra cuestión de las que se ponen en juego normalmente, por ejemplo: no utilizar material (pensando en los colegios que no lo tienen), que aparezca un alumno con muletas, alguna pelea en clase, algún alumno con una discapacidad, un día de lluvia, un día de mucho frío, algún alumno marginado, de otra nacionalidad... En definitiva hacer determinadas simulaciones para que los alumnos se planteen eso como una realidad. Después de esa experiencia en clase, los trabajos de diseño que se manden, que incluyan estas particularidades. También, que en las reflexiones post

sesión se planteen alternativas a lo vivido. [...] Olga y Pedro creen que todos los que han propuesto son muy buenos, en cuanto que aparecen constantemente.

(18:2)

Por el otro lado, los defensores de la enseñanza *emancipadora* e indagadora también reconocen que ese tipo de formación inicial ha devenido en perder el contacto con la realidad de la escuela. De hecho, los profesores partidarios de este enfoque son precisamente a los que bastantes miembros del Grupo les acusan de que en sus clases no se muestra la Educación Física real y factible en los colegios. A pesar de su extensión, consideramos que la siguiente cita es tan ilustrativa de lo que se está planteando que merece la pena traerla casi íntegramente:

...Olga: estaría bien que en la FI se estudien esos casos y se busquen soluciones. Otra cosa es que diariamente haya que improvisar, que tampoco es eso, pero bueno ya ha visto estas situaciones. Manolo dice que este año paralelamente a la propuesta de sesión, tienen que llevar una especie de ficha de observación para aquellos alumnos que no puedan seguir la práctica normalmente. Lo que hay detrás de esto es pensar en qué quieren ellos que les ayude un observador externo. Ante la pregunta de Manu: Manolo contesta que esto no es directamente extrapolable a la EF en Primaria, pero sí que sensibiliza para que piensen en darles quehaceres a los que no puedan realizar la clase normal. Manolo y Juan creen que no todas las prácticas que se haga aquí tienen que ser extrapolables a Primaria. Ángel no está muy de acuerdo. Juan: no se trata de adelantar aquí lo que vosotros tengáis que hacer luego en la escuela. Ángel: cuanto más dificultades o trabajos se le planteen a los alumnos aquí, más formados llegarán a la escuela. Manolo dice que él lo plantea como una sensibilización, que piensen aquí por primera vez en las cosas que se van a encontrar en la escuela.

Juan explica que está de acuerdo en que ahora se puede mejorar bastante en cuanto al acercamiento a la realidad (que esa es otra cuestión que habría que discutir, porque la Facultad no puede suplantar a la escuela), pero tampoco podemos irnos al otro extremo: el anecdotario, ir a adelantar las situaciones que te pueden pasar cuando llegues a la escuela. Kiko dice que si se plantea este tipo de situaciones, lo que te hace es pensar en estas cosas, y el día de mañana te puede valer. Juan: ahí es donde tengo las dudas, en que te valga el día de mañana, donde le veo valor es en la sensibilización y en haber pensado por ello antes, pero no en

cuanto a encontrar las soluciones sin que estas te lleguen en el contexto en el que se dan los problemas, sin ver por qué surgen, etc...Manolo: se trata de que no les coja de sorpresa ese tipo de situaciones cuando se las encuentren en la escuela. Ángel: no en todos los centros se ven las cosas tan bonitas como las vemos aquí, con esta sala, este material... aquí todo es muy utópico. Olga: pero puedes buscar un pensamiento más divergente, unos mecanismos para hacer ver que hay más realidades, más opciones, y de esa manera ya has pensado en estas cosas antes de encontrártelas en la Escuela. Juan: estoy de acuerdo, pero me da miedo que pasemos al otro extremo en el intento de suplantar a la realidad. En este Centro no se puede suplantar la realidad escolar. [...] Manolo dice que toma nota. Olga: algunos de los temas propuestos falsearían la realidad, por ejemplo el de las peleas, no es lo mismo lo que hagan los alumnos de aquí después de simular una pelea que lo que hacen los niños. Sin embargo otros temas sí: los días de lluvia, etc. [...] Pedro está de acuerdo con Olga en el tema de las peleas, y añade que sin embargo se podían dar algunas sesiones en la zona de los aparcamientos de la Facultad, con gente pasando, con interferencias y ruidos, que eso también forma parte de la realidad de muchos colegios. Ángel reconoce que la asignatura que tiene el papel del acercamiento a la realidad escolar en este plan de estudios es el Practicum. Dice que los temas propuestos por él los ha extraído de sus vivencias en el Practicum II, allí es donde se te enciende esa lucecita: pues en la formación, en las clases falta algo, faltan este tipo de temas. Juan dice que recapacitando sobre lo que acaba de decir Ángel y se está debatiendo, cree que, estando de acuerdo en que se puede mejorar en el acercamiento a la escuela, deberíamos tomar nota para que todo lo que dijéramos en clase, se trate de lo que se trate, fuese susceptible de ser aplicado en la escuela, no dedicar el tiempo a hacer castillos en el aire, con teorías, etc. Todo lo que se trate en clase debería servir como recurso formativo para una escuela real, porque hay muchos teóricos que han inventado muchas cosas que no son aplicables, no sirven para la escuela real. Hacer esto más que buscar casos anecdóticos y reproducirlos en clase...

(18:3)

En definitiva, el acercamiento de posturas que surge de este debate, por un lado hace que en lugar de aludir a “soluciones para casos concretos” se acuda a “ofrecer modelos-tipo”, y por el otro que se reconozca la necesidad de que en las asignaturas

específicas se procure una sensibilización de los alumnos acerca de los problemas reales de la Educación Física en la escuela de nuestro entorno.

Exigencias comunes de ambos enfoques.

Una de las demandas que a continuación trataremos, la presencia de la *escuela real* en la formación inicial, coincide con uno de los argumentos arriba empleados, y tratados también en otro tema de este informe: "Exigencias a los profesores de la formación inicial", en donde se comentan más detalles al respecto. No obstante, en este punto se profundiza sobre la conveniencia de que un buen profesor universitario en formación inicial mantenga un estrecho contacto con la realidad escolar. Por tanto, ahora nos ocuparemos de otra dimensión de esta exigencia que afecta más al planteamiento de las asignaturas. Además analizaremos otra propuesta –ciertamente relacionada con la anterior- promovida, como aquella, por los egresados del Grupo ya maestros en ejercicio, quienes denuncian la ausencia de un conjunto de conocimientos denominados “habilidades sociales” que consideran fundamentales para que el maestro novel intente llevar a cabo en los colegios el modelo de Educación Física propuesto desde nuestro centro. Con este punto, pues, creemos que completamos algo más la anatomía del modelo de *Formación Inicial profesionalizadora* pretendido para los especialistas, y a la vez, intentamos explicar el significado de que dicho modelo contemple la Educación Física escolar real como fuente de alimentación e inspiración permanente, independientemente de que se opte por un enfoque *aplicacionista* o *emancipador*.

La escuela real.

La “escuela real” debería estar más presente en la formación inicial del profesorado especialista. Estamos ante una percepción manifestada principalmente por los maestros noveles, así como por los alumnos cuando éstos regresan del Practicum. Es en esos momentos en los que se dan cuenta que en la mayoría de las asignaturas, sobre todo en las didácticas, está ausente o apenas aparece la *escuela real*, ni en las clases prácticas ni en las teóricas se habla, se hace referencia o se utilizan casos ni ejemplos tomados de la Educación Física real desarrollada en los colegios. Una vez más, nuestras carencias parecen no ser exclusivas. En efecto, los egresados participantes en los

estudios realizados por numerosas universidades españolas y utilizados por el GRUPO MAGISTERIO/ANECA coinciden con los nuestros cuando manifiestan que *su formación para el ejercicio profesional es satisfactoria. Sin embargo, se plantea la necesidad de que el plan de formación inicial refuerce las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa: mayor realismo (contacto con la problemática del aula; más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales* (2004: 45). Los componentes de nuestro Grupo echan de menos en las asignaturas específicas de la carrera los patios de los colegios, los gimnasios, los niños, etc.:

...Manu propone a Manolo que incitara a los alumnos a que propusieran contenidos que tuvieran que ver con la realidad escolar, porque dice que luego todos nos quejamos de esta cuestión, alumnos, ex alumnos, maestros, etc. [...] Antonio: los alumnos en prácticas también vienen diciendo que se les enseñan cosas alejadas de lo que ven en la escuela. Cuenta un ejemplo de una tutoría de esta semana en la que un alumno le decía qué podía hacer ante un grupo inmanejable. [...] Manu: no podemos perder de vista que en general aquí hay mucha teoría y poca práctica, en el sentido de cercanía a la realidad...

(15:3)

A este respecto, se percibe la conveniencia de que los profesores universitarios del Área en este centro mantuviesen un contacto permanente con la escuela. Solo algo así, además de la colaboración de algunos maestros en diversas asignaturas haría posible un cambio de enfoque hacia la presencia constante de la *escuela real* en la formación inicial de los maestros especialistas:

...Manu apoyando la postura de Pedro acude a que él se ve deficitario de esa fantasía, imaginación, acercamiento a los niños, porque en las asignaturas no lo ha aprendido, y en el Practicum su tutor se dedicaba al deporte. Por tanto se trataría de seguir con lo que se está haciendo en las asignaturas pero ofreciendo esa fantasía y acercamiento a lo que hay que hacer en la escuela [...] Pedro: Ángel, Manolo y Fernando hablan sobre la conveniencia del tipo de colaboraciones como la que Pedro viene haciendo desde hace años en “Educación Física y su Didáctica I” para que los alumnos conozcan esa fantasía y acercamiento a los niños. Fernando y Pedro: al hilo de la conversación anterior insisten en la conveniencia de que los

profesores de FI estemos en contacto con la escuela para ajustar nuestras propuestas a la realidad, a lo posible...

(10:6)

En tal sentido, también es destacable la pretensión de que las asignaturas que integran la parte generalista de esta especialidad igualmente tratasen de conectar, en lo posible, sus contenidos con las necesidades de los maestros especialistas en Educación Física, de manera que sus profesores acercasen los casos prácticos, los problemas o los ejemplos de sus explicaciones hacia la realidad de los maestros que desarrollan su docencia en esta especialidad, y no los refiriesen a otros contextos genéricos o neutros (4:5 y 5:2). En esta misma línea, subrayamos el reconocimiento de la falta de competencia para enseñar la lecto-escritura, fruto de una carencia que los maestros del Grupo atribuyen a la formación inicial que vivieron (concretamente a las asignaturas de Didáctica de la Lengua), dado que consideran que a estas circunstancias se enfrentan la mayoría los maestros especialistas en algún momento de su carrera docente, y que cuando esto les ocurrió a ellos se vieron limitados a la hora de desarrollar dicha labor.

...Pedro y Olga recuerdan que en Didáctica de la Lengua no les enseñaron cómo se enseña a leer a los niños. [...] insisten en que estas también son carencias de nuestra FI, y que se podría hacer un escrito desde el Grupo hacia este Departamento o a los profesores de Didáctica de la Lengua informándoles de nuestros puntos de vista y solicitándoles esas modificaciones.

(3:7)

Creemos, por un lado, que existe una sensible diferencia entre aquellas demandas de algunos miembros del Grupo centradas en que la formación que se ofrezca incremente los *recursos prácticos*: “las recetas” que comentábamos en el punto anterior sobre el *enfoque aplicacionista-tecnológico*; y estas recientes, que exigen mayor presencia de la *escuela real* en el planteamiento de las asignaturas, o sea, que la escuela sea un referente constante en el diseño y desarrollo de los elementos curriculares de todas las asignaturas. Y por otro, que también se reconoce que la enseñanza *emancipadora y reflexiva* no tiene porqué alejarse de la *escuela real* y encerrarse en sí misma. Por todo ello, interpretamos que en los esquemas defendidos en ambos enfoques (*aplicacionista-tecnológico* y *emancipador-reflexivo*) encaja esta sugerencia como una

valiosa contribución a la mejora del carácter *profesionalizador* hacia el que se pretende orientar nuestra formación inicial.

Las Habilidades Sociales.

Zeichner y Gore (1990)⁷⁷, hablando de cuestiones alrededor de la carrera profesional, consideran que saber cómo vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula. La segunda de las exigencias, que sobre todo los maestros del Grupo formulan a nuestro contexto formativo, tiene que ver con otro paquete de conocimientos a los que desde un principio se denominó *habilidades sociales*. En efecto, se trata de un conjunto de competencias que todos ellos reconocen haber echado de menos en los primeros momentos profesionales de adaptación a sus correspondientes entornos escolares, concretamente se refieren a aquellas consideraciones de tipo relacional o comunicativa que los maestros noveles deberían tener en cuenta a la hora de intentar desarrollar la concepción de la Educación Física inducida desde nuestra facultad. El interés de estas competencias para el maestro novel está en que las personas, las relaciones, los códigos de comportamiento y las prácticas de los contextos educativos en los que pretenden llevar a cabo dicho modelo de Educación Física ya estaban consolidados antes de su llegada, más aun, en el caso de nuestra Área de Conocimiento lo más frecuente, al menos en Extremadura, es encontrarse con una Educación Física-recreo tradicionalista: en la que cuando los niños no juegan libremente el maestro les hace saltar al potro o dar vueltas al patio; o, en el mejor de los casos Positivista⁷⁸: en la que se ocupa el tiempo con el acondicionamiento físico, los deportes clásicos, los test...

...Olga habla de cierta prepotencia con la que suelen salir los alumnos de esta Facultad, creyendo que saben mucho, que van a cambiar el mundo, con la cabeza muy alta...pero hay que tener cuidado con eso. Pedro apunta que el especialista en EF tiene que cuidar más la cuestión de las relaciones, porque para realizar su

⁷⁷ Citados por Tardiff (2004, 193), este autor arguye que los saberes profesionales de los docentes son temporales, es decir, se adquieren con el tiempo, y cree que son temporales, entre otras razones, porque la carrera profesional es un proceso de identificación y de incorporación de los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo.

⁷⁸ Carmina Pascual en la *Presentación* del libro de Tinning (1992), así como Contreras (1998) explican cómo aterrizan en la Educación Física española los esquemas de ideas y acciones propios de cada una de las perspectivas de la Teoría Curricular: Tradicionalista, Positivista y Crítica.

trabajo tiene que contar con los compañeros tutores, etc., no es como ellos que llegan y se pueden encerrar más en sí mismos y con su grupo de alumnos. Eso hace que haya que cuidar el tema de la prepotencia, creer que lo sabemos todo, etc. Juan: también hay otras razones de peso que pueden influir en que los alumnos salgan así, y es que lo poco que conocen en el contacto con los centros a través del Practicum, suele ser lamentable y penoso. Eso le da una fuerza a quien sale de aquí...que bueno, ya saben lo que no quieren ser. Otros sin embargo, ya saben lo que quieren ser, porque ven que es muy cómodo cuidar a los niños o darles el balón, etc. Olga insiste en que se puede percibir enseguida el concepto de Educación que tiene cada compañero, pero ella prefiere ir con un talante de intentar extraer qué es lo que hace bien cada uno de ellos: aprender de lo que hacen bien, no criticar lo que hacen mal. Porque además, "hacer mal" según qué criterio, porque cada uno tiene su visión de la Educación. Hay que trabajar con quien sea más afín, y con quien no lo sea hay que intentar, sin darle muchas explicaciones, sí al menos tratarle, hablar con él, informarle sobre lo que vas a hacer con los niños, etc., con tal que la mala relación personal no impida que tú hagas lo que quieres. Juan está de acuerdo con que hay que sensibilizar acerca de todas esas precauciones, pero también habría que hacerlo sobre dónde están los límites; porque tampoco se trata de tragar cuando un tutor te dice que hoy no va a "Gimnasia" tal niño porque se ha portado mal conmigo. Pedro cuenta su experiencia en esa misma situación, y dice que a pesar de que la primera vez ocurrió hace algunos años, todavía le persigue y todavía soporta las consecuencias de aquello en su relación con algunos compañeros: la primera vez, fue inmediatamente a clase y se llevó al niño a EF. Gracias a esa mala experiencia la segunda dejó que aquello se produjera, se calmó, se fue a casa, y al día siguiente habló con el tutor a solas, y se solucionó el problema. [...] Seguimos hablando acerca de la eficacia de que la FI trate estas cuestiones en relación a lo que realmente suponga en la suavización o eliminación de frustraciones en las vivencias propias de la fase de maestro novel, de la imposibilidad de abarcar y anticipar el gran número de casos que puedan aparecer en este periodo [...] Olga cree que si esto se trata en la FI, probablemente el alumno ya no saldrá de aquí pensando que se cargará al tutor que le diga que tal niño está castigado sin gimnasia. Con esa idea no se puede salir de aquí: que aquellos son los malos y nosotros somos los buenos.

(18:4)

En definitiva, gracias a la participación en este estudio de los ex alumnos ya maestros, especialmente a los que ya pasaron por la etapa de la *supervivencia*, se ponen de manifiesto las carencias de nuestra formación inicial en lo relativo a una serie de competencias que podríamos calificar como “catalizadoras”, sobre todo si tenemos en cuenta que de su acción o inhibición puede depender que un maestro especialista novel sea capaz de hacer llegar “otra” Educación Física a aquellos centros en los que las inercias históricas impidan una implantación de este modelo que no sea progresiva y negociada. La experiencia y numerosas investigaciones demuestran que estas inercias⁷⁹, por otra parte similares a las ideas previas de los estudiantes antes de comenzar los estudios universitarios, frecuentemente triunfan y fagocitan las posibles ideas e ilusiones críticas con las que algunos maestros noveles puedan llegar a la escuela. Todo ello nos induce a que optemos por orientar nuestra formación inicial hacia un enfoque reflexivo, indagador y emancipatorio, tal como propone Pérez Gómez (1997):

En las investigaciones recientes (Hoy 1990; Barquín, 1989; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán 1992) aparece con bastante constancia que el conocimiento académico que se promueve en la universidad es efímero y poco consistente y se desvanece ante los intercambios de la experiencia y ante los influjos de la práctica, en los primeros años de vida profesional. Por tanto, si el pensamiento que prevalece en la vida cotidiana del futuro docente es el pensamiento práctico, experiencial, adquirido en la cultura escolar, los esfuerzos de indagación e intervención en el proceso de formación deberán orientarse al desarrollo reflexivo y diversificado de este pensamiento práctico.

(*Ibid.* 1997: 127)

2.1.3. La evaluación en la formación inicial.

La evaluación como elemento del currículo, en cualquiera de sus dimensiones, ha tenido una presencia constante a lo largo de las reuniones y ha sido una preocupación compartida por todos los componentes del Grupo, ya sean alumnos, maestros o profesores. Gimeno Sacristán (2002, 367) se refiere a las diferentes *funciones sociales de la evaluación*, y destaca la importancia de la función acreditadora de dicho elemento

⁷⁹ Las inercias a las que nos referimos, son lo que otros autores como Zeichner o Tardiff denominan *poder de socialización de la Escuela*, o *conocimiento práctico del maestro*, respectivamente.

en cualquiera de las etapas educativas. Arguye que *salir de la institución mejor o peor “calificado” tendrá inevitablemente sus consecuencias. Una sociedad jerarquizada y meritocrática reclama la ordenación de los individuos en función de su aproximación a la “excelencia”. A mayor cercanía, mayor mérito individual.* Desde esta perspectiva, los profesores universitarios también actuamos como instrumentos de la sociedad para calificar y clasificar a los estudiantes que en el futuro, etiquetados ya, irán encontrando su lugar correspondiente en el mercado laboral.

Creemos que a cualquier persona que reflexione sobre esta cuestión (se dedique a la enseñanza o no) le resultará difícil abstraerse de la dimensión acreditadora de la evaluación⁸⁰. Así nos ocurrió en el Grupo, donde en un principio las intervenciones que dieron origen a los fecundos debates sobre la evaluación tuvieron que ver con las calificaciones, los exámenes, o la dificultad para aprobar algunas asignaturas. Sin embargo, los miembros del Grupo fuimos incorporando la dimensión formativa de los grandes temas sobre la evaluación surgidos a medida que profundizábamos en cada uno de estos debates.

Zabalza (2003, 147) entiende que *la doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria.* Como no podría ser de otra manera entre universitarios inmersos en el mundo de la educación -con ideas sobre evaluación más o menos alejadas de la pedagogía tradicional y más o menos próximas al modelo constructivista-, a medida que los primeros impulsos o denuncias sobre algún tema relacionado con la evaluación-acreditación saltaban a la palestra (normalmente proveniente de algún ex alumno), en el Grupo se iniciaba un debate en el que, más tarde o más temprano, aparecían los aspectos formativos asociados. Ese segundo momento de estos debates, ha sido especialmente productivo para nuestros propósitos de cambio docente y ha demostrado nuestro interés por todo lo relacionado con ***evaluar para enseñar mejor.***

Ello explica que para la exposición de este punto hayamos elaborado un cuadro resumen de doble entrada: por un lado, relacionamos los grandes temas sobre la

⁸⁰ Lo creemos así porque coincidimos con Gimeno Sacristán cuando asegura que *en la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán estas calificaciones.* (Ibid., 338)

evaluación en nuestra formación inicial surgidos en el análisis; y por otro, las síntesis de las aportaciones relacionadas con su *dimensión acreditadora* y con su *dimensión formativa*. No obstante, antes de ir al cuadro queremos poner de relieve e interpretar algunas de las controversias aparecidas en el Grupo más claramente vinculadas con nuestra preocupación por *evaluar para acreditar*, con nuestra dimensión de *profesor-juez*.

Para enfocar la cuestión desde este punto de vista, partimos del hecho de que el maestro titulado, en su día, tuvo que contar con las valoraciones positivas realizadas por sus profesores sobre los resultados de sus aprendizajes en la formación inicial, en consecuencia, en nuestro contexto educativo universitario la función de los profesores como *jueces* y *acreditadores* se revela como consustancial a la de evaluadores, quieran o no quieran éstos asumirlas⁸¹. Ponemos en cuestión la asunción de este compromiso por parte del profesorado universitario, porque consideramos que en ocasiones algunos miembros de este colectivo no son conscientes, o no quieren serlo⁸², de las consecuencias que en la “selección del personal docente” tienen sus responsabilidades como evaluadores, y en este caso más que al profesorado universitario en general, quizás deberíamos referirnos a los docentes en la formación inicial de los maestros en particular. Para apoyar esta observación no hay más que mirar la elevadísima correlación entre los alumnos que se matriculan en nuestros centros universitarios de formación del profesorado y los que finalmente salen con su título en la mano.

Comprobemos cómo entre los profesores miembros del Grupo sí existe esta preocupación; cómo se cuestionan las certezas y las dudas respecto a la aceptación del papel de *juez* por parte de algunos profesores; y cómo se critica a esa misma labor tal y como la vienen desarrollando otros:

⁸¹ A este respecto, M. A. Zabalza considera que *muchos docentes universitarios renuncian con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Incluso se refiere a posiciones más extremas, a las de aquellos profesores universitarios que desatienden esta función porque no creen en ella, porque les da trabajo realizarla... (Ibid., 145)*

⁸² Scriven, (1967, 40), citado por Gimeno Sacristán (2002), dice a este respecto: *los profesores tienen que plantearse esta doble perspectiva: para qué y cómo evaluar, desde un punto de vista pedagógico, y qué funciones cumple la evaluación que realizan.*

...Antonio teme que nosotros no lleguemos a ser realmente jueces de los maestros que salen de aquí: ¿por qué no se le puede exigir a quien no esté interesado en aprender, que vaya a otro sitio a aprobar? No sé hasta qué punto tienen derecho a poder utilizar un título para el que no están capacitados realmente. En el caso de “Educación Física y su Didáctica I”, si Juan está convencido de que la vía más formativa es el cuaderno, ¿por qué ofrecer la opción del examen? ¿por qué se lo damos todo tan mascadito?...

(11:4)

Aunque no disponemos de datos fiables que lo corroboren, entre los miembros del Grupo existe la sensación de que las distintas especialidades de Magisterio que se imparten en nuestra facultad tienen un cierto carácter de titulaciones “escoba” o “refugio”, es decir, tanto alumnos como profesores hemos observado que un elevado porcentaje, los estudiantes de este centro están aquí porque no han podido entrar en otras titulaciones o porque quieren seguir siendo estudiantes a toda costa. De esta premisa compartida se deriva, entre otras cuestiones relevantes, que la tendencia naturalizada⁸³ de gran parte de los alumnos sea la de pretender aprobar, por encima de cualquier otra circunstancia, empleando para ello el mínimo esfuerzo. A continuación se puede comprobar que este planteamiento tampoco es pacífico entre los miembros del Grupo:

...Manu: hay que tener en cuenta que como primer objetivo aquí se viene a aprobar la carrera. Kiko no está de acuerdo, que él cada vez que ha empezado una asignatura lo ha hecho con la ilusión de aprender cosas en ella. Después suele ocurrir que eso se diluye y tienes que conformarte con ir a aprobarla. Antonio y Juan están de acuerdo con Manu. Juan: pero los profesores no pueden ser cómplices de eso porque tienen que responder ante los alumnos de Primaria, sus padres, etc., de que quien sale de aquí tiene unas mínima preparación para poder llegar a ser maestro. En cuanto a lo que dice Kiko, Juan cree que es cierto, pero que en el perfil de Kiko está la minoría de nuestro alumnado: esto es lo que traté de

⁸³ Con el término “naturalizada” queremos expresar nuestra percepción de que se ha generalizado entre los alumnos de nuestra facultad (posiblemente no sea una excepción en la universidad española) que la misión del estudiante en su paso por este centro es la de obtener la acreditación antes que, por ejemplo, obtener los aprendizajes iniciales para la profesión docente, y creemos que se ha extendido esta idea hasta el punto de que los estudiantes lo entienden como algo natural.

decir en sesiones anteriores cuando mantuve que el cuaderno no se ajustaba al perfil de todos los alumnos que tenemos en esta Facultad.

(13:7)

No obstante, surgen dudas acerca de las consecuencias que supone tomar la decisión de suspender a un joven de 22 años que aún no ha “roto como persona” y que, por consiguiente, incluso pueda llegar ser un buen maestro. El punto de vista contrario a este supone que el profesor no debe entrar en más consideraciones que las de valorar si los alumnos han adquirido los conocimientos mínimos para poder superar su asignatura.

...Pedro pide aclaración respecto a lo que dicen Antonio y Juan en el acta anterior, acerca de que ellos se sienten responsables ante los alumnos de Primaria y sus padres, de la FI que reciban los alumnos de la especialidad, por ello solo respetan, pero no pueden ser cómplices de la tendencia general de los alumnos a querer aprobar ante todo, por encima de aprender, etc. Pedro pregunta si eso lo tienen claro y actúan en consecuencia al evaluar y calificar. Dice que cree que Antonio sí se lo plantea, pero los demás... Juan: yo sí me lo planteo, igual que me planteo un trato igualitario en ese sentido, etc., otra cosa es que luego por otras razones "levante la mano". Antonio: esas veces en que se levanta la mano quizás sea porque dudemos de estar siendo demasiado exigentes en la valoración de la pregunta o del trabajo que sea. Manolo: en ocasiones relativizo todo esto, porque a veces los alumnos con 22 años todavía no han roto como personas y mucho menos como maestros, y luego me he llevado la sorpresa de que algunos han roto para el lado contrario del esperado. Pedro: me refiero a si tenemos claro unos mínimos por debajo de los cuales no se aprueba, independientemente de lo que ocurra después con cada persona. Antonio: yo no me veo capacitado para anticipar quien va a ser buen o mal maestro, creo que me faltan muchos elementos de juicio para determinar eso, me centro exclusivamente en el dominio o no de su asignatura. Juan: las situaciones a las que se refiere Manolo no serían la norma, sino las excepciones...

(14:1)

Otra línea débil que llega a poner en cuestión la legitimidad y la obligación del profesor para actuar como *juez*, gira en torno a la que alguien entiende como una de las funciones sociales de la facultad y de los estudios universitarios en general, que, como

parte del Sistema Educativo, es la de garantizar el derecho a la educación que tiene el alumnado que aquí se matricula:

...Antonio: cuando estoy convencido de algo, creo estar legitimado y obligado a exigirlo a los alumnos. Además me da rabia que aquí el cien por cien de los alumnos acaban siendo competentes para ejercer de maestros. Juan: esa es otra cuestión. Manolo: lo mismo que en otros países se selecciona a los candidatos para maestros antes de entrar en los centros de formación, y entiendo que aquí se cualifica para el trabajo yo estaría de acuerdo con Antonio, pero el derecho al estudio es universal, hay motivaciones distintas para estudiar esta carrera, hablaríamos de otra función social del Centro, y deberíamos poder atenderla aún sabiendo que muchos nunca ejercerán de maestros. Antonio: esa otra función es un fraude a la Sociedad, a nosotros nos guste o no nos guste nos dan una responsabilidad y debemos titular a los que creamos que están preparados para ser maestros.

(11:6)

La función social de formar a los futuros maestros, que también ostenta esta facultad, actuaría como contrapunto en este debate. No obstante, se considera que el hecho de que parte del profesorado no asuma sus responsabilidades como *jueces* y *acreditadores* por alguno de los motivos anteriores pueda constituir, precisamente, un fraude ante la sociedad⁸⁴.

Pues bien, con estos puntos de vista y con estas dudas sobre las diferentes dimensiones y consecuencias que tienen nuestras prácticas evaluadoras, afronta el Grupo el análisis de la realidad de la evaluación en nuestra formación inicial con el propósito de consensuar propuestas de acción que sirvan para su mejora. En el siguiente cuadro resumimos los temas en torno a los que giraron los debates:

⁸⁴ El fraude en que podríamos incurrir los profesores estaría relacionado con lo que Zabalza (2003, 147) considera una característica muy importante de la evaluación como parte del *Proyecto Formativo* de nuestra facultad. Según él, la Formación Inicial Universitaria tiene un *carácter profesionalizador y acreditativo*. *Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados...*

TEMAS SURGIDOS SOBRE EVALUACIÓN	DIMENSIÓN ACREDITADORA	DIMENSIÓN FORMATIVA
1. Grado de exigencia del profesorado en la evaluación del alumnado	<p>A. ¿Mantener el grado de exigencia a pesar de la cantidad de suspensos, o cuestionarse la enseñanza que se ofrece? ¿considerar graduar el nivel en función del curso en el que se sitúe la asignatura?</p> <p>B. ¿Relativizar la exigencia en función del peso de cada asignatura en el plan de estudios?</p> <p>C. Existe agravio comparativo si se evalúa con benevolencia a los “casos extraordinarios”?</p>	<p>A. Los ex alumnos apoyan al profesor más exigente porque valoran los aprendizajes desarrollados en sus asignaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionalidad entre lo que se exige y lo que se enseña • Permisividad con algún contenido, pero no con los “contenidos curriculares” <p>B. La mayoría del profesorado de Magisterio debería incrementar su grado de exigencia <i>proporcionada</i></p>
2. El examen como instrumento de evaluación	<p>A. Se cuestiona su utilidad para acreditar al alumnado que realmente ha estudiado y ha aprendido</p> <p>B. Alternativa para acreditar al alumnado cuyos planteamientos no coinciden con los del profesor</p> <p>C. Modificar el examen para que apruebe quien sabe</p>	<p>A. El examen no forma, al contrario que otras alternativas como el Cuaderno del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los que sí forman: “los de puertas abiertas” • Modificar el examen y su corrección para obligar a saber a quien quiera aprobar
3. La asistencia como criterio de evaluación	<p>A. Para acreditarse hay que asistir a las clases prácticas</p>	<p>A. Implícitos en la tradición de exigir asistencia a las clases prácticas</p>
4. Una evaluación continua y diversificada	<p>A. ¿Actitud y participación del estudiante como criterios de evaluación?</p> <p>B. ¿Podría llevar a una desproporción entre el esfuerzo que exige al profesorado y la mejora en la justicia que se consigue?</p>	<p>A. Examen final y comodidad del profesorado</p> <p>B. Propuesta específica de evaluación continua y diversificada para cada asignatura:</p> <p>A. El cuaderno del alumno como eje de la propuesta</p>

1. El grado de exigencia del profesorado en la evaluación del alumnado.

Dimensión acreditadora:

A. Parece evidente que ni en nuestra formación inicial, ni siquiera entre el grupo de profesores participantes en este estudio existe homogeneidad en cuanto a lo que exigimos al alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Sería lógico que desde la óptica de los intereses del alumnado se atacara el tema por el flanco de las asignaturas que más suspensos acumulan, y en nuestro caso así ocurrió. Concretamente, se cuestionó la pertinencia de **mantener el alto grado de exigencia** en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” y de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, dada la elevada lista de alumnos matriculados en dichas asignaturas durante los últimos años:

...Manolo: algún problema habrá cuando hay tantos suspensos. Pedro no ve la relación entre lo que hablábamos hasta ahora y los suspensos en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, incluso dice que apoya la exigencia de Antonio y no la laxitud general. Manolo insiste en que no es normal que Antonio tenga 156 alumnos: algo de lo que se ha hablado influirá para que ocurra esto, o que Antonio no se explique bien, que los alumnos no le entiendan...pero eso no es normal. Marta, Pedro y Juan creen que ese es otro problema diferente, que no hay relación directa. Manolo: quizás sí tendría que ser menos pretencioso o exigente, dada la ubicación de la asignatura en 1º, con alumnos que aún no conocen lo que va a ser su FI. Y pone el ejemplo de la frase dicha por el propio Antonio: "si la asignatura estuviese en 3º se le sacaría mucho más partido", con lo que está absolutamente de acuerdo...pero está en 1º. Pedro: más partido aún si fuera detrás de las didácticas. [...] Kiko: el mismo profesor tiene los mismos "problemas" de aprobados en su asignatura de 3º, en otras circunstancias diferentes, por tanto la cuestión está en el profesor, no en la asignatura. Juan está de acuerdo, y cree que cada uno tiene un nivel de exigencia diferente, independientemente del sistema de evaluación, la asignatura, etc.

(8:11)

Aquí se expresan posiciones de apoyo hacia la actitud exigente de este profesor ⁸⁵, posturas quizá poco previsibles desde la misma lógica de los intereses del alumnado. En efecto, esta exigencia resultó ser defendida por algún otro profesor y, precisamente, por quienes habían cursado sus asignaturas tanto recientemente como varios años atrás. Eso sí, también hubo contestación, sobre todo entre el resto de profesores.

B. Por otro lado, se apuntan ciertas contestaciones a los elevados requerimientos demandados a los estudiantes en las asignaturas comentadas, los cuales tienen que ver con la **relativización de la exigencia** en función del peso que las asignaturas tengan en el contexto del plan de estudios. Por supuesto, también existe la posición contraria, es decir, el nivel de exigencia del profesor hacia el alumnado de una asignatura es independiente de la relevancia que esta tenga en el plan de estudios.

...Antonio: no entiendo bien si lo que se quiere decir en la propuesta 58^a es que tenga en cuenta a la hora de mi exigencia al calificar, que mi asignatura tiene solo 4,5 créditos y un peso mínimo en el conjunto de la FI de los especialistas. Juan: se trata de contextualizar tu asignatura en la FI, que es como lo ven los alumnos. No aislarte en tu propia asignatura, no "absolutizar", sino "relativizar", y no solo en lo referente a la calificación sino en cualquier aspecto. Manolo: se trata de tener en cuenta que están en primero y que vienen con una trayectoria académica y con una idea de la EF determinadas. [...] Antonio: para que yo aceptara esas propuestas tendría que asumir que lo que hago aquí, por lo que lucho aquí, es irrelevante y, puesto que creo en lo que hago y en mi mismo, lo único que me quedaría sería irme a mi casa. Creo que es un fraude para el resto de compañeros el minimizar las exigencias de un alumno por el simple hecho de que solo le quede una asignatura para ser maestro, porque todos ellos sí que han pasado por el aro, sí que han tenido que esforzarse hasta llegar al nivel que yo pido. Marta: hay una parte oscura de esa realidad, en esas asignaturas "hueso", hay un montón de suspensos que seguramente solo se han presentado una o dos veces al examen y que, en algunos casos, están esperando a que llegue el número de la convocatoria en que el profesor ya rebaja sus exigencias...

(20:3)

⁸⁵ Hay que aclarar que enseguida hubo acuerdo entre los miembros del Grupo en calificar de *exigente* a la evaluación del alumnado que Antonio ha venido desarrollando en los últimos cursos.

¿Absolutizar o relativizar las exigencias de evaluación en una asignatura? Quizá planteado en estos términos resulte demasiado difuso. Ahora bien, otra manera de enfocar la cuestión sería que tanto las intenciones como los mínimos exigidos en una asignatura (su cantidad y calidad) deberían plantearse en consonancia con el momento de la formación inicial en que se curse la asignatura, y con el número de créditos que tenga. Creemos que estos son los indicadores manejados por el legislador para determinar el peso específico de una materia en un plan de estudios. Dicho de otra forma, la ubicación de una asignatura en un año concreto de la carrera hace que el alumnado que la cursa pueda poseer, como máximo, los conocimientos adquiridos en asignaturas anteriores y simultáneas. Y los créditos asignados a cada materia condicionan la cantidad y la profundidad de los contenidos que en ella puedan tratarse. Por supuesto, cosa distinta sería que no se esté de acuerdo, ni dispuesto a acatar la conformación general de dicho plan de estudios.

C. La pretensión de incrementar las *exigencias* llega incluso hasta los llamados “**casos extraordinarios**”: alumnado que no puede asistir a clases (grupo bastante habitual entre los estudiantes de Magisterio), para el que demasiado a menudo⁸⁶ se suele disponer un sistema de evaluación alternativo. En esta ocasión, la conversación se produce en el contexto del análisis del sistema de evaluación dispuesto en “Educación Física y su Didáctica II” para tales circunstancias:

...Antonio: temo no haberme explicado, quiero decir que si lo que se evalúa es el grado de consecución de los objetivos y se piensa que se pueden obtener los mínimos sin ir a clase, independientemente de la voluntad o imposibilidad de asistir a clase, deben articularse y explicitarse las fórmulas para valorar ese grado de consecución. Marta vuelve a expresar su acuerdo general con el planteamiento de la evaluación en la asignatura, y hace hincapié en que lo que a Manolo le lleva a ofrecer esa opción extraordinaria es que se pueden obtener los mínimos sin asistir, pero que las circunstancias que han de darse para acogerse a dicha opción deben ser ajenas a la voluntad del alumno, lógicas, aceptables...entonces se pueden considerar, pero si vienes a tocarme las narices pues entonces no. Uno sigue el

⁸⁶ Nuestra larga experiencia docente en Magisterio nos permite pensar que esta diplomatura se ha convertido en una ganga para muchísimos trabajadores que pretenden medrar en su situación laboral a base de mejorar su título académico, y que se matriculan en esta carrera con esta motivación fundamental.

proceso alternativo porque no puede seguir el ordinario, y el otro lo haría porque no quiere...

(15:10)

La discusión sobre estos casos, por raros y poco significativos que parezcan, también tiene su hueco entre los debates sobre la dimensión *acreditadora* de la evaluación, por cuanto pueden suponer un foco de agravios comparativos entre a este grupo de estudiantes “extraordinarios” y el resto del alumnado, debido a los esfuerzos y los aprendizajes que se le exigen a este colectivo, con matrícula *ordinaria* en unos estudios presenciales, cuyos componentes, finalmente, obtienen la misma acreditación que el resto del alumnado “ordinario”.

Dimensión formativa:

A. Cuando los miembros del Grupo debaten sobre el **alto nivel de exigencia** en la evaluación que Antonio desarrolla en sus asignaturas, **aparecen apoyos justificados** desde la calidad de la formación que provoca dicha actitud. Tanto los ex alumnos como él mismo mantienen que existe una relación de causa-efecto entre la mayor exigencia del profesor en la evaluación del alumnado y una mayor cantidad de aprendizaje de estos.

...Juanfran: los alumnos también consideran más y estudian más aquellas asignaturas que son más difíciles de aprobar. Juan apunta que esto no es más que el reflejo de lo que se prima en nuestra sociedad; la acreditación, el currículo, los puntos, etc. Antonio: me revelo contra eso, por mucho que los alumnos hablen de los problemas para aprobar sus asignaturas, lo que a mi me llega es que a la larga aprenden y lo reconocen. Juanfran asiente y pone ejemplos de comentarios con compañeros en ese sentido. Antonio: a mi la época de exámenes me desequilibra, pero lo sacrifico por eso que me llega: la gente al final aprende. Esto lo enlaza con que ha creído percibir en algún comentario de los alumnos del Grupo acerca de que habría que cambiar el tipo de examen porque suspende mucha gente. Él piensa que lo que está ocurriendo es que esos exámenes están exigiendo bastante más dominio de los contenidos a los alumnos.

(13:5)

A la valoración positiva de que los estudiantes dominen los contenidos de estas asignaturas más que los de otras, gracias a la exigencia del profesor se colocan algunos matices:

- *Se defiende la necesidad de que exista una relación proporcionada entre lo que el profesor exige a sus estudiantes y lo que les enseña.*

...Antonio vuelve a lo de la relativización de las exigencias de la asignatura y cree que tendríamos todos que radicalizar las exigencias de todas ellas: porque cuanto más les exijo más consigo de ellos. Juan: ahí el concepto clave sería la proporcionalidad, entre lo que se exige y lo que se enseña, a veces exigimos cosas que ni siquiera hemos enseñado...

(8:19)

...Pedro: estoy de acuerdo con Antonio en lo que se refiere a que hay algunas "cositas" de la FI con las que se podría ser más permisivo en cuanto a que los alumnos no las dominaran, pero más coordinación entre las asignaturas debería hacer posible que en otras, como los aspectos curriculares, etc., se saliera con más nivel...

(25:2)

- *Asimismo, cuando se habla de aquellos contenidos considerados más relevantes, son precisamente los ex alumnos ya maestros quienes opinan que el diseño, la secuenciación y la planificación curricular con los elementos de la Ley en la mano son los contenidos con los que más exigentes se deberían mostrar los profesores.*

B. Centrándonos ahora exclusivamente en el punto de vista de los ex alumnos sobre la cuestión de las *exigencias*, observamos que aparecen entre ellos ciertos acuerdos en cuanto a demandar **mayor exigencia** en el contexto general de la formación inicial de los maestros...

...Olga reconoce que le hubiera gustado que se le hubiera exigido más, comenta que había veces en las que tendrías que haber dicho gracias por el 5, porque no he hecho por merecerlo. La gente que se esfuerza más aquí no es la que

quiere aprender más, sino la que necesita una nota para entrar en Ciencias del Deporte. Marta: aún siendo cierto en general lo que dice Olga, mi caso particular es que yo iba a aprobar en aquellas asignaturas que no me interesaba ni me integraba, igual que sí que me integraba, trabajaba e iba a por más nota en las que más disfrutaba...

(21:11)

...Ángel, apoya el nivel de exigencia de Antonio por coherencia con lo que él considera que es estar bien preparado para ser maestro, incluso apela a que otros profesores deberían subir su nivel de exigencia por este motivo.

(8:11)

Encontramos especialmente destacable y significativo el hecho de que sean los propios alumnos quienes sostengan que la mayoría de los profesores deberían elevar el grado de formación que están reclamando a su alumnado para recibir su acreditación correspondiente. Evidentemente, creemos que esta denuncia está ligada a la pretensión de proporcionalidad entre lo que el profesorado exige y lo que enseña. Así entendida, esta queja la concebimos como una carga de profundidad contra la displicente actitud evaluadora (y por tanto docente) quizá demasiado extendida entre el profesorado del Magisterio.

2. El examen como instrumento de evaluación.

A. En el análisis del **examen** como instrumento de evaluación resulta complicado separar la dimensión acreditadora de la formativa. Como consecuencia de ello, hay aspectos que pueden ser incluidos en las interpretaciones de las citas recogidas para ilustrar ambas dimensiones de este tema. En estos extractos aparecen puntos de vista de los miembros del Grupo que van desde el **cuestionamiento de su validez** como instrumento para poder discernir quién ha aprendido los mínimos y quién no lo ha hecho, o la cantidad de conocimientos adquiridos por los alumnos; las justificaciones para su uso a pesar de su falta de credibilidad; la conveniencia de buscar otros instrumentos, etc.

...Manolo: no entiendo cómo es posible que un alumno tenga un 8.53 como nota. Juan: el error es creer que estas calificando los conocimientos reales del alumno, esa nota responde a la utilización de un instrumento para intentar medir

dichos conocimientos. Antonio distingue entre las notas de los exámenes y las notas finales...se debate el tema. Antonio: esos instrumentos son tan malos como cualquier otro porque ¿cómo es posible que en la asignatura de Manolo haya dos alumnos con la misma nota si se valoraran los conocimientos estrictamente?, eso sería imposible. Juan: estas son las limitaciones que tienen las herramientas que usamos para evaluar. Antonio se dirige a los alumnos para decirles que su motivación principal para meterse en el Grupo era mejorar su grado de satisfacción respecto a la evaluación, porque respecto al resto de elementos curriculares estaba más satisfecho. Pedro: eso es lógico porque es muy importante el rol de juez, de acreditador.

(4:15)

- B. Ciertos profesores muestran abiertamente la escasa credibilidad que les merece el **examen** como instrumento de evaluación, aunque alguno justifica su utilización **como elección alternativa** al sistema que él propone, y que concede a aquellos alumnos con planteamientos diferentes al suyo, eso sí, todos los profesores intentan aplicarlo de manera que aquellos alumnos que los superen sea porque poseen los conocimientos mínimos exigidos:

... Juan opina que no cree en los exámenes en general como instrumento para valorar lo que se ha aprendido, pero repite que el dar dos opciones es una cuestión de respeto a visiones diferentes a la suya. En ese sentido le sirve cualquier tipo de examen para intentar que quien lo apruebe haya conseguido los mínimos de la asignatura, y elige este porque, aunque cuesta más tiempo elaborarlo, se corrige en menos tiempo. Manu dice que siendo así, quizás tendría que plantearse el dejar como único instrumento de evaluación el cuaderno. Juan repite algunas de las razones comentadas en sesiones anteriores para ofrecer esta otra forma de evaluación, insistiendo en que el hecho de elegir examen no quiere decir que no se aproveche la asignatura y que no se pueda aprender significativamente, solo que el instrumento de evaluación no es el mejor.

(13:5)

- C. En este sentido, aparece un interés por **encontrar mejores instrumentos** de evaluación, **o mejorar los que se utilizan**, con la pretensión fundamental de obligar a *saber* al alumno que quiera aprobar, así como permitir aprobar al alumno que realmente *sabe*:

...Juan: conociendo que los instrumentos de evaluación fallan, yo opto por aquellos que, al menos, permitan aprender a quien quiera aprender. Quien no quiera siempre va a tener posibilidades de engañar. Marta: según esto el objetivo de este Grupo no está abierto a todos los alumnos, sino solo a aquellos que quieren formarse. Ella sugiere que aprendan más también, aquellos que vayan solo a por el aprobado aunque no quieran aprender. Juan: yo asumo esta cuestión e intento que quien apruebe tenga que estudiar más, pero creo que quien no quiere aprender no puede hacerlo de forma significativa, solo aprendizaje memorístico, por eso el instrumento que ofrezco para estos casos es el examen. No he encontrado otra solución. Antonio: hay que ser juez y parte, aquí aprueba casi todo el mundo, pero que yo quiero que quien apruebe mis asignaturas tiene que saber, que aprender...y no solo de manera memorística. Marta: dice que son buenas intenciones pero que debe saber que aprueba gente que no sabe, que no ha aprendido. Juan no está de acuerdo con Antonio porque dice que los alumnos que aprueban un examen han aprendido fundamentalmente a aprobar el examen, no los contenidos de la asignatura. Antonio lo admite pero suavizándolo. Marta y los demás alumnos asienten y ponen ejemplos.

(5:20)

A veces se focaliza el debate en los exámenes de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, por ser las asignaturas con más suspensos: *Manu le pregunta a Antonio si se ha planteado alguna vez por qué sus asignaturas son "los huesos" de la carrera. Antonio responde, sí pero todavía no he encontrado la forma de solucionarlo satisfactoriamente.* Algunos alumnos no creen que haya una correlación entre la cantidad de estudio de los alumnos que se examinan y la cantidad de aprobados (5:23), y cuando se buscan causas para explicar este desfase, se acude a que el profesor incluye ciertas preguntas extraídas de las clases con la intención de "pillarles" (9:7), cuestión en la que no están de acuerdo alumnos y profesor. En lo que sí coinciden es en que no se suelen redactar las preguntas de forma que los alumnos entiendan perfectamente lo que el profesor quiere que respondan (8:15).

Dimensión formativa:

A. En esta dimensión del examen como instrumento de evaluación incluiremos diversas aportaciones, ya que variados son los tipos de exámenes que llevan a cabo los diferentes profesores. Si algún punto de encuentro hay en este tema es que, en general, **el examen** es considerado como un mal instrumento de evaluación y un **peor instrumento de enseñanza-aprendizaje**, aunque hasta en esta cuestión aparecen matices. No obstante, los puntos de vista varían en función del examen concreto que sirva como referencia para la discusión:

B. En “Educación Física y su Didáctica I”, dado el planteamiento opcional para los alumnos entre el cuaderno del alumno, que se considera mejor instrumento de enseñanza-aprendizaje y evaluación a todos los efectos, y el examen, que se cuestiona, concretamente se plantea si eliminarlo como opción.

...Juan no cree en los exámenes en general como instrumento para valorar lo que se ha aprendido, pero ofrece esta opción por las razones ya esgrimidas en sesiones anteriores. En ese sentido le sirve cualquier tipo de examen para intentar que quien lo apruebe haya conseguido los mínimos de la asignatura, y elige éste porque, aunque cuesta más tiempo elaborarlo, se corrige en menos tiempo. Manu: siendo así, quizás tendrías que plantearte el dejar como único instrumento de evaluación el cuaderno.

(13:3)

C. El contrapunto se encuentra en “Educación Física y su Didáctica II”, en donde se suele llevar a cabo un examen de "puertas abiertas" en el que los alumnos pueden utilizar toda la documentación que quieran. En este caso los ex alumnos observan incluso valores positivos para el aprendizaje de los estudiantes en el propio desarrollo del examen:

...Marta insiste en que en ese tipo de examen la gente aprende muchísimo: “puedo hablar con otra persona, puedo relajarme, puedo pensar en lo que he aprendido y escribirlo, si tengo alguna duda puedo consultarla, el profesor no está ha salido...” todo esto te ayuda, te vale para otras situaciones, por ejemplo las oposiciones. Además, sabes que sólo te juegas el 20%. Manolo muestra su acuerdo respecto a mantener el examen comentando que este año [...] porque se ve en la

obligación de asegurarse que la gente haga un repaso de todo, y sobre todo que ordene todo lo que tiene, porque al leer los diarios ve desorganización, que las cosas no están muy claras. Espera conseguirlo por consenso. Marta dice que en las asignaturas de Antonio mucha gente dice “pero si es que yo me lo sé”, ella cree que hay que ser capaz de decirlo en el examen, de describirlo, etc. Cree que el examen te ayuda también, si te lo planteas como reflexión.

(17:12)

Entendido de esta forma, aunque sea un examen final, los alumnos que han pasado por él y el propio profesor observan valores formativos en este instrumento, ya que al elaborarlo (no solo al prepararlo) el estudiante reflexiona sobre los contenidos, organiza sus apuntes, recibe una retroalimentación, y además, supone un “entrenamiento” para la Oposición ⁸⁷. Por tanto, para ellos resultan evidentes los valores formativos que un examen de este tipo puede contener.

D. En cambio, a Antonio se le piden ciertas modificaciones en su forma de seleccionar, redactar, e incluso de corregir las preguntas de sus exámenes, las cuales podrían mejorar considerablemente el aprendizaje de los alumnos, así como el balance entre aprobados y suspensos.

...Marta ve que otra de las dificultades de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” es que por ejemplo los principios metodológicos del AF, se explican, se pone algún ejemplo y ahora el problema es coger por tu cuenta un ejemplo para Primaria e intentar que sea acertado. Lo conecta con lo que ella misma proponía en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” sobre que en las clases se trabajara la ejemplificación, que Antonio ayudara en clase a que aprendieran a aplicar a casos reales lo que se trata en la teoría, como preparación incluso del examen. Insiste en la dificultad del alumno que conociendo sólo el principio que sea, luego en el examen se les pida poner ejemplos correctos de la aplicación de ese principio al contexto escolar. Juan: ¿pero se hace en clase ese tipo de ejercicio? Marta: no, en clase no [Antonio cree que sí]...de hecho Antonio suele decir en las revisiones de los exámenes que los ejemplos que pone el alumno no expresan lo que él quiere decir”. [...] Insiste en que debería dedicarle

⁸⁷ La Oposición como vigente sistema de acceso al cuerpo Nacional de Maestros de Educación Primaria, es un tema que ha ocupado parte de nuestros debates, y que se analiza con más detalle en el siguiente punto (2.1.4.)

tiempo a trabajar esas consideraciones didácticas en primaria, porque luego en el examen él demanda eso y ahí es donde está la distancia.

(25:18)

...Juanfran pregunta a Antonio por qué uno de los criterios de evaluación es lo de las 5 faltas de ortografía. Antonio: por tener un cierto margen, pero debería de ser una. Manu y Juan dicen no estar de acuerdo. Antonio lo justifica como una cuestión esencial en la formación de una persona. Juanfran: pero para desgracia suya no lo vas a poder cambiar en tu asignatura, ni la culpa la tiene el propio alumno, sino los que ha tenido por detrás. Antonio cree que a quien va a enseñar a escribir a los niños se le debe exigir que sepa escribir... Juan cree que no se debería de suspender por eso, sí cree que a quien no lo reconozca como problema e intente solucionarlo, se le debe rebajar la calificación, pero no ve porqué ante ese problema se es tan taxativo y ante otros no.

(26:8)

En definitiva, en la revisión realizada sobre el examen final como instrumento de evaluación-acreditación y como instrumento de evaluación-enseñanza-aprendizaje, hemos comenzado por reconocer las inercias provocadas por la tradición universitaria española, así como la dificultad para enfrentarse a ellas. Sin embargo, se muestra un consenso en cuanto a considerarlo una práctica evaluadora tan extendida en la formación inicial, en general (y en las asignaturas estudiadas, en particular), como denostada entre los miembros de nuestro Grupo. Se le critica por ser un instrumento con escasas cualidades acreditadoras y formativas: por una parte, no ayuda al profesorado a discernir de manera justa entre quién debe aprobar y quién suspender; y por otra, los aprendizajes que provoca en el alumnado no son precisamente convergentes con la formación inicial por la que el Grupo está apostando. Asimismo, cuando el análisis se centra en los exámenes implementados en cada asignatura aparecen críticas a aspectos concretos de cada caso (excepto el “examen de puertas abiertas” que es elogiado) y, en general, se propone la minimización de la ponderación que este instrumento tiene en los diferentes sistemas de evaluación, incluso, la sustitución de su uso por otros instrumentos más justos y formativos.

3. La asistencia a clases como criterio de evaluación.

Dimensión acreditadora:

En las reuniones del Grupo, aunque en menor medida que los temas anteriores, también se debate sobre las consecuencias para la acreditación que se derivan del hecho de que el profesorado asocie (incluso lo explicita en sus programas) la obligatoriedad de la asistencia solo con las clases prácticas y no con las teóricas. En nuestro caso, esto ocurre en varias de las asignaturas estudiadas: “Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Fundamentos de la Educación Física”, “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, “Actividad Física Organizada” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”. Aunque en cada asignatura esta norma se aplique con sus propias particularidades, consideramos que es un uso aceptado y naturalizado entre las “asignaturas específicas” en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física – no digamos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-, y que condiciona la percepción del alumnado acerca de la importancia que debe otorgar a los contenidos según sean teóricos y prácticos:

...Juan: yo percibo que para el alumno la asistencia a las prácticas es imprescindible ya que el cuaderno es llave, tiene unos requisitos fijos que solo se pueden obtener allí, etc., mientras que la teoría no debe ser tan importante cuando no tiene más que el requisito típico de que hay que demostrar que se sabe en el examen. Antonio: en realidad luego se aprecia que la teoría y la práctica están absolutamente interconectadas. Juan: yo solo conozco la asignatura por el programa. En definitiva cree que es incompatible el considerar la asignatura globalmente (sin diferenciar la teoría de la práctica) con el papel que juegan las clases prácticas y el cuaderno ahora mismo. Antonio: tanto las prácticas como el cuaderno contienen otras cuestiones además de servir como generadoras y registro de ese “recetario” para los alumnos. Marta señala que la visión que Antonio da sobre que en los dos tipos de clases se da tanto teoría como práctica no es compartida por los alumnos. Estos se plantean, prácticas: imprescindible, no puedo faltar. Teoría: no tan importante, puedo faltar. [...] Fernando: quizás el problema sea plantear la obligatoriedad del 85%, que eso separa mucho unas clases de otras. Marta está de acuerdo.

(8:6)

Todo el alumnado que se matricula en estas asignaturas se impregna de unos implícitos, a nuestro juicio, no deseados. Al conocer este tipo de exigencias para su acreditación, y como consecuencia de ellas, los estudiantes reproducen unos comportamientos bastante reconocibles en nuestras escuelas y facultades de formación del profesorado especialista: quien tiene problemas para la asistencia por cuestiones laborales o por incompatibilidad de horarios con otras asignaturas pendientes, suele sacrificar las clases teóricas y asistir a las prácticas para poder aprobar; quien puede asistir pero no está dispuesto a hacerlo al 100% de las clases, suele elegir la asistencia a las prácticas, porque sabe que de lo contrario no podría optar al aprobado. Nosotros hemos creído conveniente cambiar estas inercias, a veces, tan profundamente enraizadas en la Educación Física, y lo hemos hecho convencidos no solo por las consecuencias acreditadoras derivadas de estos criterios de evaluación, sino, quizá en mayor medida, movidos por los aspectos formativos implícitos en ellos.

Dimensión formativa:

Los aspectos formativos implícitos a los que arriba nos referimos, suponen la expresión de una herencia acumulada a lo largo de la Historia, asumida por las orientaciones Tradicionalista y Empírico-conceptual de la Educación Física⁸⁸, por la que esta área de conocimiento se queda con el encargo de velar por la parte física de los educandos en el contexto de los sistemas educativos⁸⁹. La identificación de esta filosofía subyacente en las prácticas docentes en cuestión se recogen de manera sintética en la siguiente cita:

...Manolo: pone como ejemplo que no entiende cómo se exige el 85% de asistencias a las prácticas y a la teoría no; tan importante es, en su opinión, una

⁸⁸ Para David Kirk (1990) las *Orientaciones en el campo del currículo*, y también del currículo de la Educación Física, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, son la Tradicionalista, la Empírico-conceptual y la Reconceptualista.

⁸⁹ José Ignacio Barbero recuerda que “*la EF emerge como parte de la medicina, la verdadera y legítima gimnástica, aquella que tiene por objeto que los hombres adquieran y conserven la salud y obtengan un buen hábito del cuerpo mediante el trabajo y el ejercicio moderados (Mercurial, 1973, 70ss)*”. Y arguye cómo a partir de ese momento la Educación Física ha engrosado la lista de los agentes de socialización de la cultura corporal hegemónica (dualista). Cambiar esta situación nos obliga a imaginar nuestra materia de otro modo: se trata de que el cuerpo, su objeto de estudio e intervención, deje de ser lo que ha sido siempre en la EF tradicional, una realidad natural, algo meramente físico, anatómico, fisiológico y mecánico (2001: 34).

parte como la otra. Esto es muy común en “nuestro gremio”, transmite a los alumnos la idea de que es más importante la práctica que la teoría [...] si nosotros creemos que el especialista en EF debe de ser un teórico-práctico, capaz de justificar el porqué y para qué hace lo que hace, etc., si además los chavales vienen en 1º pensando que van a hacer deporte, y finalmente se encuentran esto que hemos descrito, desde mi punto de vista esto supone alimentarles esa creencia de que lo importante es el “hacer”, lo práctico.

(8: 2)

Por supuesto que la concepción de la Educación Física tradicional que hemos descrito contiene mucha más ideología, simbología y usos docentes que los que aquí nos ocupan, pero creemos que el hecho de reproducir la diferencias entre la parte teórica y la práctica de las asignaturas específicas en la formación del profesorado especialista es un síntoma que debe ser combatido:

...Juan: los contenidos de esta asignatura podrán ser conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero no teóricos y prácticos, quizás abunden más los procedimentales y por eso la relevancia de las prácticas. Antonio: no, tanto en unas clases como en otras tratamos los dos tipos de contenidos (teóricos y prácticos), quizás se acabaría con esta polémica si se quitara del programa lo de “parte teórica y parte práctica”. Juan: no se acabaría con eso, quedarían pendiente las consecuencias en el resto del diseño de los elementos curriculares de no considerar esa división: en los objetivos, los propios contenidos, las actividades de clase, el sistema de evaluación, etc.

(8:3)

Eso sí, es claro que si se quiere “Cambiar” –con mayúsculas- habrá que ir a las causas, no solo a los síntomas, y en esa dirección apuntan modestamente tanto esta última cita, como todo el trabajo colaborativo realizado en esta investigación.

4. Una evaluación continua y diversificada.

A. A continuación daremos cuenta del inicio de nuestra búsqueda colegiada para favorecer que el profesorado protagonista de este estudio vaya transitando hacia una práctica evaluadora más justa e integrada en el contexto de la formación que pretende ofrecer. Por el momento, nos centraremos en el análisis de la siguiente

sugerencia para el conjunto de las asignaturas específicas estudiadas: si se lleva a cabo una evaluación más rica y diversa el profesor estará en mejores condiciones para *juzgar y acreditar* de manera más justa. En este sentido, como se dijo en el punto anterior se subraya la insuficiencia del examen como único instrumento para que el profesor sepa quién debe aprobar. Como alternativas para mejorar la evaluación en el sentido deseado se propone que se valore **la actitud y la participación del estudiante en clase**, sugerencia que fue repetidamente cuestionada a partir de su aparición:

...Manu vuelve sobre el tema de que se tenga en cuenta a la hora de la calificación la actitud, participación, etc., en clase. [...] Antonio cree que aparte de tener que utilizar un instrumento correcto para valorar eso, vendrían a clase por conveniencia. Fernando: el participar en clase no quiere decir que se entiendan los contenidos, ni que se consigan los objetivos. Manolo, que culpa de esto la tiene el obligar a asistir a clase. [...] Manolo dice que el modo de calificar la participación debe ser subjetivo pero no arbitrario, y hay fórmulas para hacerlo así. Juan dice que está de acuerdo con Antonio con respecto a que no conoce un instrumento válido para valorar la participación, además de que cree que en la universidad no lo ve conveniente porque aquí la actitud “se le supone”, aquí viene quien quiere, esto le cuesta dinero al Estado, vuestros futuros alumnos se merecen vuestra predisposición favorable a aprovechar el tiempo. Antonio: a nosotros nos pagan para que garanticemos que los que aprueban tienen un grado de dominio elevado de los contenidos que impartimos. Manu: no es justo que alguien que “se lo haya estado currando” todo el año, porque tenga un mal día en el examen suspenda. Juan: no se hablaba de eso, se estaba hablando de la conveniencia o no de dejar un porcentaje de la calificación para la actitud, la participación, etc., y yo no estoy de acuerdo con eso.

(4:12)

Como decimos el debate volvió a emerger en otras ocasiones quedando de manifiesto dos posturas difícilmente reconciliables: la que defiende la justicia de reconocer al alumno su interés, el trabajo y la colaboración en la dinámica de las asignaturas, a través de la mejora de su calificación; y la que sostiene que la Educación Superior no es obligatoria, que el interés a los estudiantes universitarios “se les supone”,

y que el profesorado tiene que responder ante la sociedad de la excelencia de sus acreditados.

No obstante, la creencia extendida entre los miembros del Grupo acerca de la necesidad de diversificar los sistemas de evaluación trasciende a esa cuestión. En efecto, la necesidad está creada, y ahora se reclama la aplicación de nuevos instrumentos que recojan más información para que las decisiones del profesor sean más justas, automáticamente, se dirigen las miradas hacia la evaluación continua...

Ángel le dice a Antonio que, inconscientemente, recaba más datos de los que luego puede aplicar para la calificación final, pero que no los puede utilizar porque no están recogidos en el programa. Manolo insiste en que deberíamos aplicar una evaluación continua semejante a la que propugnamos para la EF en Primaria, pero nos solemos escudar en el examen final. Antonio aclara lo que decía Ángel explicando que esas impresiones subjetivas, aunque existan, no las puede utilizar porque su sistema de evaluación las deja fuera. Pedro le dice que en este caso un diario le vendría muy bien. Se sigue hablando de este tema con el ejemplo concreto de Ángel. Al final Ángel cree que la evaluación así como está es muy pobre, que habría que revisarla.

(8:17)

B. A veces el intentar llevar a cabo una evaluación continua en el contexto universitario, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de alumnos a los que suele evaluar un profesor, puede llevar a la desproporción entre los esfuerzos que el profesor tenga que dedicar a ello y lo que se consigue mejorar al aplicar esta medida:

...Manolo: el plantear cinco notas tiene la intención de acercarse a que los alumnos tengan que probar que han aprendido en diferentes frentes. Fernando propone que Manolo podía hacer una entrevista para "defender" el cuaderno, con lo que se detectaría quien es el autor del mismo y quien lo ha copiado. Manolo está de acuerdo con la propuesta. Juan llama la atención en cuanto a la proporcionalidad de los esfuerzos que se están planteando: corregir 80 diarios a 1,30 horas cada uno, más 80 entrevistas de 20 minutos, para el 20% de la nota... Recuerda que este era uno de los motivos por los que dijo que era imposible llevar a cabo solo la opción cuaderno en su asignatura, porque si esa opción la tomara toda la clase, él tendría

que cambiar el sistema de evaluación debido a la cantidad de trabajo que ello supondría. Pedro y Fernando le animan a comenzar a hacer la entrevista. Juanfran está más de acuerdo con Juan. Manolo dice que él se queda sin carga docente durante todo el periodo de prácticas presenciales en los centros, ahí le puede dedicar más horas al cuaderno. Pedro dice que hay que pensar que también para los alumnos supone un curro muy grande, así que eso habría que corresponderlo. Juan está de acuerdo, el problema es plantearlo y que no se pueda llevar a cabo por haber sido demasiado pretencioso.

(16:4)

Esta preocupación no es exclusiva de nuestro caso, sino que existe constatación de que situaciones similares han sido recogidas en investigaciones realizadas en contextos semejantes al nuestro: Víctor López incluye éste entre los *problemas* surgidos al aplicar de ciertos instrumentos de evaluación alternativos a los dominantes en diversas etapas educativas (entre ellas la Educación Superior): *El principal problema deriva del número tan elevado de alumnos por grupo, lo que dificulta el proceso de evaluación individualizado y con carácter cualitativo [...] La solución no es fácil, únicamente buscar momentos apropiados que permitan al profesor utilizar lo mejor posible los instrumentos de cara a que el alumno también saque provecho de los mismos* (1999: 189)

En este sentido, consideramos que los procesos de evaluación requieren tanto al alumnado como al profesorado mucho tiempo y energías⁹⁰, pero tenemos que ser conscientes, asimismo, que solo desde el incremento de estos esfuerzos que ambos agentes dedican a la evaluación se podrá conseguir la mejora de la justicia y de la calidad formativa de ésta. En nuestro estudio, con el objeto de ir concretando la propuesta genérica de diversificar la evaluación, van aportándose ejemplos de criterios e instrumentos que se podrían añadir al actual sistema de evaluación en cada asignatura, y que veremos con más detalle en el siguiente epígrafe.

⁹⁰ Gimeno Sacristán (2002, 335) señala que *es evidente que no sólo los estudiantes invierten una cantidad de tiempo y energía importantes en la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas que tienen como finalidad comprobar su trabajo, sino que también el tiempo que los profesores –dentro y fuera de la institución- se dedica a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre resultados para diversas audiencias...*

Dimensión formativa:

A. Como se puede desprender del contenido de las citas anteriores los miembros del Grupo proponen la consolidación de la evaluación continua en la formación inicial de los especialistas, al menos en las asignaturas estudiadas. Efectivamente, algún profesor que ya ha incorporado prácticas e instrumentos para desarrollar una evaluación más continua en sus asignaturas, muestra su contrariedad hacia aquellos otros que utilizan como **único instrumento de evaluación el examen**, ya que ve en ello un uso que solo puede justificarse desde la **comodidad**.

...Manolo cree que hay que hablar de otros aspectos: el poner más trabajos a los alumnos supone más trabajo para el profesor, entonces se trata de ver hasta donde estamos dispuestos. Cree que hay otras formas de aprender más interesantes, pero que pasan porque el profesor tiene que estar más horas evaluando, corrigiendo, etc. Tradicionalmente el profesor “se sacude el polvo”, pone el examen, si puede ser tipo test y en una hora los corrige todos.

(28:2)

Pero sobre todo son los ex alumnos los que demandan con más insistencia que se pongan los medios para ir avanzando hacia una evaluación continua y diversificada: continua para que los estudiantes (y los propios profesores) puedan conocer durante el curso cómo van sus aprendizajes, y se puedan tomar medidas correctoras; y diversificada, para que la información que utilice el profesor para evaluar y calificar incluya más variedad de capacidades del alumnado que las que se pueden valorar a través de un examen:

Manolo: por eso es conveniente establecer cuantos más criterios e instrumentos mejor. Antonio advierte que eso nos puede llevar también a ser más veces injusto. Manolo y Juan piensan que no, que no se tiene la intención de diversificar la evaluación para ser más injusto, para eso no te complicas la vida. Juan cree que no debemos tratar la evaluación separada del resto del *currículum* porque el valor fundamental que debe tener es que sea coherente con el resto.

(9:11)

Para ello proponen la incorporación progresiva de nuevos instrumentos como el cuaderno diario del alumno, el encargo de trabajos escritos para ser entregados,

corregidos y devueltos, el diseño y desarrollo de prácticas por parte de pequeños grupos de alumnos y tutorizadas por el profesor, etc.:

B. En este sentido, aparecen **propuestas concretas** dirigidas a promover el cambio hacia una evaluación con estas características, partiendo desde la situación actual **en cada una de las asignaturas**:

- *En “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” se proponen ciertas modificaciones en torno al cuaderno del alumno, en cuanto al incremento de la recogida de información que posteriormente se maneje para la evaluación, así como que intervenga el propio alumno en el proceso como sujeto activo.*
- *Al mismo profesor se le hacen propuestas similares en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, donde se valora positivamente el papel de los trabajos en la evaluación formativa, pero se considera que no adquieren relevancia en el sistema de evaluación porque no forman parte de la calificación final.*

Manolo ve que en otro párrafo de la evaluación se habla sobre la valoración de los trabajos cuando anteriormente se dice que para superar la asignatura se realizará un único examen. Antonio dice que se refiere a aquel trabajo del que habló antes que sólo un alumno lo ha entregado. Manolo cree que puede ser “la pescadilla que se muerde la cola”; si no lo valora, no lo entregan. Antonio dice que quizás habría que tener otra consideración con los trabajos. No obstante, no ve motivo para que los alumnos no hagan los trabajos porque estos no formen parte de la nota, ya que si él los manda es porque está convencido de que lo hace por su bien, y así lo tienen que interpretar ellos. Juan cree que eso se solucionaría poniendo los trabajos como voluntarios; así sólo formarían parte de la nota de quien los realice. Antonio insiste en que él no entiende los trabajos así, sino como que inciden en la cualificación a la hora de llegar al examen, en ese sentido cada uno tiene la responsabilidad de hacerlo o no. Juan: pues entonces tiene que desaparecer de los criterios de evaluación ¡no!. Manolo: si se mandan trabajos hay que valorarlos y si no se van a valorar, pues no se mandan. Antonio insiste en que él deja bien claro que no van a contar para la nota, pero que a quien se lo entregue se

lo devuelve corregido. Juan está de acuerdo con lo que hace Antonio, pero no entiende porqué aparece entre los criterios de evaluación. Antonio duda si esa redacción está mal tomada del programa precedente. Juan ahora piensa que realmente se está hablando de evaluación, no de calificación, por tanto sí que debería estar ese párrafo ahí. Juanfran está de acuerdo. Y Antonio insiste en que habría que mejorar la redacción.

(26:11)

- *También se demanda que el cuaderno del alumno se utilice de manera real y continua en “Actividad Física Organizada”. Asimismo, se considera que haciendo ciertos ajustes al actual sistema de diseño y desarrollo de clases prácticas por parte de los alumnos, se podría mejorar en la dirección apuntada.*

...Kiko: habría que sacar más provecho a esas 60 horas prácticas. Marta está de acuerdo en que Paco ofrezca la oportunidad de pasar por la experiencia de dirigir una sesión, y que no tenga que estar encima para controlar qué se hace en cada grupo. Fernando: los de mi grupo al principio hablaban mucho, pero luego se dejó de hablar porque no sabíamos si estábamos diciendo tonterías o que. [*echa en falta la tutorización o la guía*]. Paco dice con desánimo por la falta de interés de los alumnos, que ha intentado cosas pero que no ve mejora, y pone ejemplos. Kiko: una buena idea sería utilizar el cuaderno que Paco plantea al principio, pero que luego no pide nunca, por lo que los alumnos dejan de hacerlo pronto. [...] acaba diciendo que podría ser un instrumento muy válido para que él fuera controlando las reflexiones de cada alumno a lo largo del curso.

(23:12)

- *En “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” también se observa que dándole más presencia y continuidad a los trabajos que aparecen en el programa se podría mejorar en lo referente a la calidad de la evaluación, así como en aquello que tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos a través del currículo oculto implícito en el desarrollo continuado de trabajos a lo largo de la asignatura.*

...Manolo destaca la idea de que hay que trabajar todos los días, de mentalizar a los alumnos en esa cuestión. Por tanto, si se ponen exámenes, la

tradicción dice que el trabajo se hace diez o quince días antes del examen, incluso si lo hace bien puedes sacar una buena nota, pero eso no te asegura que esos aprendizajes estén asentados y bien... Antonio es escéptico con los trabajos, no cree que sean la panacea de la evaluación y piensa que tienden a copiarse. Manu y Juanfran dicen que se copian porque siempre se ponen los mismos trabajos. Antonio asiente. Juan: eso mismo se puede aplicar a los exámenes.

(28:4)

C. Como se ha podido apreciar **el cuaderno diario del alumno** es visto por el Grupo como un instrumento deseado para todas las asignaturas estudiadas, y capaz de abanderar la idea del tránsito hacia una evaluación continua y, por tanto, formativa. Así pues, son muy numerosas las ocasiones en las que se expresan los puntos de vista sobre el cuaderno del alumno y sus posibilidades en nuestra formación inicial, como instrumento de aprendizaje y evaluación, independientemente de la asignatura en la que lo situemos. Debido a que la dinámica del Grupo hace que los debates se centren consecutivamente en las diferentes asignaturas específicas, la cuestión del cuaderno se va contextualizando en cada una de ellas a partir de que su profesor ya lo utilizara o no, y de las particularidades de cada materia, aunque es destacable que siempre surge de manera espontánea sin que haya ningún guión previo que condicione la aparición del tema. A continuación resumimos las sugerencias más significativas hechas a aquellas asignaturas que ya utilizaban con el cuaderno del alumno:

- *En “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” se cuestiona que, tal y como está concebido, pueda realmente servir como instrumento reflexivo para el aprendizaje significativo.*

...Juan dice que el cuaderno tal como está planteado en la asignatura (objetivos y evaluación) le parece coherente, excepto en los “comentarios subjetivos”, él los suprimiría, así como aclararía que el enunciado “comentarios objetivos”, ya que se trata de los comentarios subjetivos que salen en los corros de cada clase. Antonio justifica esta parte subjetiva como el lugar en el que puede reflexionar quien no se expresó en los corros. Juan: lo importante es que surjan esas reflexiones, no que estén en el cuaderno, puesto que éste sólo se valora con “apto”. Antonio: no se trata sólo de recoger correctamente lo que ocurre en las prácticas, sino que hay que reflexionar sobre ellas en esa parte del cuaderno. Juan:

si eso es así ya no entiendo tanto el “apto / no apto”, quizás habría que valorarlo de manera habitual. Manolo: implícitamente se le está diciendo al alumno que no se esfuerce mucho en reflexionar porque con que aparezcan reflexiones ya tiene cubierta esa parte del “apto”. Antonio asiente: si realmente se concibiera como un instrumento de aprendizaje más que como un requisito para aprobar la parte práctica, se tendría que entrar a su valoración. Aunque no se valore, estoy satisfecho porque veo que el instrumento sirve para que aprendan.

(6:12)

- *En relación con el cuaderno de “Educación Física y su Didáctica I”, se valora positivamente como instrumento de aprendizaje significativo y de evaluación formativa, aunque se cuestiona su "elitismo", es decir, que esté planteado como opción, y que sus requerimientos de esfuerzo para alumnos y profesor hagan que, de hecho, en ninguna promoción haya sido la opción más elegida como instrumento de evaluación y de aprendizaje.*

...Juan: ahora esta dividido en UD, cada una tiene 4 partes: [...] Todo esto más los criterios de evaluación del cuaderno se les da a principios de curso por escrito. Manu pregunta si Juan cree que en el cuaderno se refleja lo que cada uno trabaja. Juan cree que sí: la cantidad y la calidad. Manu y Juanfran siguen preguntando si a los alumnos al principio “les queda claro como elaborar el cuaderno”. Juan contesta que no y explica como intenta contrarrestar esto: les explica a los alumnos en la 1ª semana de clases porque deberían utilizar las tutorías e insiste en ello periódicamente durante más de la mitad del curso. Se ha venido reduciendo el tamaño de cada entrega hasta llegar a dos UD actualmente, se las devuelve corregidas en cuanto puede. No obstante, antes que les llegue la corrección individualizada, les ofrece otro feed back con las consideraciones generales que va observando el corregir la 1ª entrega. Sigue insistiendo en las tutorías. También se les dice que aunque en las primeras entregas no se ajusten a los criterios de elaboración y de valoración, que perseveren porque se puede aprobar la asignatura, incluso hacer un buen cuaderno al final. Juanfran: habría que intentar dar con alguna fórmula para animar a que más gente se decida por elaborar el cuaderno, porque creo que es mejor instrumento para aprender en la asignatura que hacer el examen.

(11:2)

- *En el caso del cuaderno de “Educación Física y su Didáctica II”, se considera un buen instrumento para la consolidación del aprendizaje significativo obtenido a través de las vivencias de las clases, pero se cuestionan algunos aspectos sobre su planteamiento como instrumento de evaluación dado que el profesor, frente al conocido tema de que hay alumnos que lo copian, adopta la actitud de no perseguirlo, sino de expresar que lo sabe y apelar a la responsabilidad de los estudiantes. Antepone pues, la dimensión formativa a la acreditativa en sus funciones como evaluador.*

...Manolo señala que ofrecer a los alumnos ciertos cuadernos de cursos anteriores como lecturas para elaborar los suyos, no depende totalmente de él porque los devuelve, él lo puede ofertar pero cada uno se tendrá que buscar a algún compañero que se lo deje. Marta: sería conveniente levantar esa “prohibición”, porque al estar permitido por lo menos muchos se lo leerán, y no lo copiarán. Manu: quizás no sería bueno decírselo a principios de curso sino más tarde, para evitar que se vean condicionados por esa lectura en el enfoque que le den a la elaboración de su propio cuaderno. Juan: no puedo tener opinión a ese respecto porque no conozco la estructura del cuaderno. Manolo: se trata de que, a través de su reflexión, sean capaces de sacar una explotación didáctica de las propuestas jugadas y sus respuestas espontáneas desarrolladas en las prácticas. Tienen que ser capaces de ver esos aprendizajes que se han movilizado en las prácticas, y de opinar sobre ellos. Juan: entonces él sí creo que el leer otro cuaderno puede condicionar la elaboración del propio: otro compañero te estaría dando ya hecho el camino desde el recuerdo de tus vivencias hasta los aprendizajes movilizados pasando por la reflexión propia. Manolo está de acuerdo: hay que ser cuidadoso al decírselo. Por motivos parecidos no comento al principio de las sesiones qué aprendizajes se van a movilizar, para no condicionar la espontaneidad de las respuestas en el juego.

(16:1)

- *Por último en “Actividad Física Organizada”, los alumnos denuncian que solo se plantea al principio del curso, pero no se elabora realmente porque el profesor no lo pide ni lo evalúa. En*

consecuencia, piden que se utilice de verdad como un instrumento de evaluación continua y formativa.

...Kiko cree que una buena idea sería utilizar el cuaderno que Paco plantea al principio, pero que luego no pide nunca, por lo que los alumnos dejan de hacerlo pronto. Los ex alumnos lo confirman. Kiko acaba diciendo que podría ser un instrumento muy válido para que él fuera controlando las reflexiones de cada alumno a lo largo del curso.

(23:12)

Después de todo lo expresado en los extractos de las actas incluidos en este punto (y de lo que se manifiesta en numerosas citas no insertadas en este informe), interpretamos que la pretensión de diversificar y hacer continua la evaluación que venimos realizando hasta el momento surge de forma natural en el Grupo una vez que, metidos en el análisis, todos reconocemos que nuestras prácticas evaluadoras son manifiestamente mejorables, incluso a veces incoherentes con lo que casi todos los profesores pregonamos en nuestras respectivas asignaturas, así como insostenibles en un grupo colaborativo como este. El hecho que muchas de estos análisis y críticas cristalicen en propuestas concretas que formarán parte del *Plan* para la siguiente fase de la investigación: el *Momento de Acción*, demuestra que la evaluación es uno de esos temas que conformaban el descontento común entre ex alumnos y profesores previos el inicio del estudio, por tanto, fue esta insatisfacción la que en su momento supuso uno de los acicates para la creación del Grupo y la puesta en marcha del Proyecto investigador.

2.1.4. Formación Inicial y Oposición.

La Oposición para el acceso al Cuerpo de Maestros de Primaria se ha hecho un hueco entre los intereses de los miembros del Grupo, sobre todo de los alumnos y ex alumnos. En general, se percibe como un momento clave en la trayectoria profesional de los maestros, como el jalón que hay que superar para poder acceder al ejercicio profesional para la gran mayoría de nuestros estudiantes. Significa, pues, una importante prueba para la que hay que prepararse a conciencia, y es esa preparación la que, en algún caso, supone el verdadero hito:

...Manolo pregunta a Olga si Pedro y ella han percibido como se ha ido produciendo esa emancipación: a ser maestros con criterio propio, porque dice que a Pedro le ha ido siguiendo desde que salió del Centro prácticamente, y los primeros años de maestro: “me seguía diciendo “amén Jesús” a todo lo que le decía, pero llegado un momento empezó a decirme sí, sí, sí pero esto es así” (golpea con los nudillos la mesa). Comenzaba a ser maestro con criterio propio, y eso no se consigue hasta los cuatro o cinco años de trabajo. Olga reconoce estar en proceso: el cambio más importante que me he observado, cuando más se me han aclarado las ideas en este sentido, es a partir de la preparación de la Oposición, que es cuando he podido masticar un poquito más lo que transmitíais vosotros.

(21:7)

Pero no solo se hace presente en el debate como hito, también emerge como si la preparación para superar la Oposición fuera uno de los objetivos de la formación inicial de los maestros en general y de los especialistas en Educación Física en particular; como referencia y justificación para la toma de decisiones en cuanto a la modificación o el mantenimiento de ciertos contenidos, o de ciertas estrategias metodológicas en determinadas asignaturas del plan de estudios, etc.

El primer grupo de citas sobre este tema es el formado por aquellas referencias **a propuestas de modificación o de nuevas iniciativas** a tomar, bien sea a modo de temas transversales para todas las asignaturas específicas, o bien a la puesta en marcha de alguna actividad más o menos oficial como pueda ser algún taller, curso, incluso alguna asignatura optativa o de libre elección.

Los posibles **temas transversales** que se proponen son: por un lado, la inclusión de estrategias metodológicas que permitan a todos los alumnos la exposición en público de trabajos previamente elaborados por ellos

...Manu propone, si fuera posible, que el cuaderno se pudiera exponer en clase, ve como una carencia general que no se promueva la exposición de los alumnos en público, y lo relaciona con la preparación para la Oposición. Fernando está de acuerdo. [...] Pedro pregunta si los profesores podríamos organizar, sin problemas burocráticos, un taller sobre expresión oral, por las tardes y fuera del horario oficial. Le responden que sí. Y dice que ahí podría encajar la propuesta de

Manu. Fernando recuerda que ya existe una propuesta acerca de crear una optativa relacionada con las oposiciones. Ahí es donde vería la propuesta de Manu, porque si se metiera en las asignaturas restaría mucho tiempo. Manu y Juan insisten en que se podría indagar alguna fórmula para encajarlo en alguna asignatura también. Antonio señala que en realidad la posibilidad de hablar en público está abierta desde el principio de la carrera. Pedro, Fernando y Manu le contestan que no es exactamente eso lo que se propone: no es lo mismo hablar en público que exponer algo previamente elaborado, leerlo, defenderlo, utilizar unos recursos que se asemejan a la Oposición, etc.

(12:8)

...y por otro, la promoción de la lectura de bibliografía científica como una constante asociada a cualquiera de los cursos de la formación inicial y a cualquiera de las asignaturas específicas:

...Kiko y Ángel continúan con sus propuestas para los programas: ahora proponen que se tenga más en cuenta la bibliografía en los programas, que se promueva más la lectura. Por sus experiencias creen que hay asignaturas que podrían mejorar mucho si se promoviera la lectura de artículos, libros, etc. No se refieren a incluir mil libros en la bibliografía de la asignatura, si no ir orientando al alumno en la lectura en cada tema. Marta dice que el 95% del alumnado no está predispuestos a leer si no es a cambio de más nota, de obtener algo a cambio. Olga dice que ella no leyó tanto la bibliografía de “Educación Física y su Didáctica I”, como luego en la oposición donde se la “empapó” por tenerla ahí, y a partir de entonces comenzó a leer mucho más. Ese es otro factor para apoyar esta propuesta.

(5:6)

Las iniciativas a poner en marcha que surgen, principalmente a propuesta de los egresados del Grupo, son la oferta para próximos cursos de una **asignatura optativa, de libre elección o taller monográfico** cuyo objetivo fundamental sea el de ayudar a los estudiantes a enfrentar la preparación de las Oposiciones al Cuerpo de Maestros Especialistas en Educación Física:

...Pedro introduce la necesidad de preparar, de algún modo, para la Oposición en la FI. Se debate sobre ello. Juan cree que no. Marta cree que habría que hacer por lo menos una orientación laboral. Fernando lo apoya, Antonio

también, y destaca la importancia de que en la FI ayudemos a que los alumnos puedan llegar a ser maestros en la escuela porque si no se hace así, lo que aquí hagamos tampoco va a aterrizar en la escuela.

Se debate y matizan diversos aspectos, interviene prácticamente todo el mundo (se solapan discursos), y al final se llega al acuerdo compartido de que sería conveniente crear una optativa sobre orientación laboral que incluya la Oposición.

(1:1)

Agrupamos otro conjunto de citas en torno a la Oposición como justificación para **mantener o explicar ciertos planteamientos actuales** en la formación inicial de los especialistas. En este caso, destaca que una de las justificaciones para mantener el actual grado de exigencia de Antonio en los exámenes de sus asignaturas, sea precisamente que el nivel de preparación de los alumnos que superan dichas asignaturas les permite enfrentar con más solvencia los temas de la Oposición relacionados con esos contenidos:

Marta: y con qué objetivo pones esa pregunta en el examen, para ver quién estuvo en clase, o quién atendió. Esa son el tipo de preguntas que hacen suspender a mucha gente y que dificultan el estudio de tus exámenes. Antonio: no es ir a pillar cuando aviso en clase sobre la posibilidad de que “caiga” determinada pregunta, y cuando se puede comprobar por otros exámenes, etc. Marta; pretendiéndose averiguar lo mismo del alumno, el problema es cómo se plantea la pregunta. Manolo: sí, se corre el riesgo de que los alumnos piensen que van a ir a pillarte, y eso evite que se estudie para razonar... Antonio reconoce que es posible que ocurra algo de esto. Olga: ese tipo de pregunta puede llevar a la confusión a los alumnos. Manolo: yo he oído entre los alumnos que esa es una asignatura muy bonita pero cuando llega el examen se abastecen de papel higiénico, y cuando llegan al colegio vuelve a ser muy bonita... algo tiene que haber. Antonio: lo que a mí me llega -con el grado de sesgo que pueda tener- es que cuando, en la oposición, pueden elegir entre varios temas, eligen alguno de los relacionados con la asignatura. De ahí infiero que cierto grado de dominio tendrán cuando hacen esa elección. Manolo: es lógico que quien haya aprobado a la 3ª o 4ª convocatoria elija esos temas... Deriva la conversación hacia otros aspectos de la Oposición.

(9:8)

En este mismo sentido se manifiesta Pedro (el maestro más veterano del Grupo), quien durante algún tiempo se dedicó a preparar formalmente a opositores, cuando justifica que se mantengan los contenidos más teóricos de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”. Aunque en este caso también se esgrime otro argumento que ya fue objeto de análisis en el primer punto de este informe.

...Pedro cree que todo eso es muy importante, tiene que estar, y que hay muchas cosas en la carrera que no son directamente aplicables en el colegio pero que hay que darlas porque dan una formación. Cree que no hay que darle un “tijeretazo” a esta asignatura, por lo menos a él le gustó mucho. Añade que hay varios temas de oposición que están íntimamente ligados a estos contenidos, y fueron los que menos tuvo que trabajar (él elaboró su propio temario), porque todo lo que tenía de la carrera estaba muy clarito. Manolo no admite que se justifiquen esos contenidos en la asignatura porque estén en la oposición: 1º porque cree que en la oposición no deberían aparecer, ya que eso obedece a una tradición de la EF de la que queremos huir. Y 2º porque aquí no estamos para preparar la Oposición sino para preparar en EF. que luego se tendrán que enfrentar a ese examen y a ese temario anacrónico... pues se lo tendrán que comer con patatas, pero eso no justifica que se tenga que abordar aquí.

(27:4)

Asimismo, se utiliza como un argumento que refuerza el actual planteamiento del cuaderno de “Educación Física y su Didáctica I” al señalarse que los aprendizajes derivados de la elaboración de dicho cuaderno ayudan a superar los filtros que los maestros se van encontrando en su carrera profesional -en clara alusión a la Oposición-:

...Juan vuelve a decir que entendiendo la cuestión de la calificación como un mal menor del Sistema, no debería preocuparnos tanto porque cree que la opción cuaderno, en cualquier caso, ayudará más a superar los filtros que les va a ir presentando el propio Sistema, que la opción examen. Paco lo pone en duda.

Se discute desordenadamente sobre la cuestión, sobre todo haciendo referencia a la oposición: quien elabora sus propios temas en la oposición tiene más posibilidades de éxito que el que lo estudia de memoria...

(11:13)

En el lado contrario, se utiliza la Oposición como justificación para cambiar alguna situación actual, y se advierte que las confusiones que provoca el tratamiento de los llamados "contenidos didácticos" en "Actividad Física Organizada"⁹¹, ahora serán especialmente peligrosas si se tienen en cuenta los cambios producidos en la naturaleza de alguna de los exámenes que componen la Oposición:

...Manolo: igual que Antonio tomó buena nota para modificar algo parecido que ocurría con "Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento", en la que pedía a los alumnos que buscaran actividades para desarrollar los contenidos que fueran, Paco también tomará nota de esta cuestión e intentará pedir a los alumnos unos trabajos que tengan que ver con no sé qué, pero no los voy a llamar unidad didáctica... Kiko: este asunto se pone ahora más delicado porque en la nueva normativa para las oposiciones, se le da un gran peso a la elaboración de una programación de aula a base de varias unidades didácticas, con lo que sería conveniente que esos conceptos quedasen clarísimos, eliminar posibles confusiones al respecto.

(17:10)

En resumen, los contenidos de este punto giran en torno al cuestionamiento de la siguiente idea: ¿debe ser la Oposición uno de los referentes importantes a la hora de plantearse la mejora de la formación inicial de los maestros especialistas? De hecho, en el Grupo se entiende como un hito clave en la carrera profesional de los maestros, en realidad se trata de la puerta de acceso al ejercicio profesional para la gran mayoría de los especialistas en Educación Física. Tal punto de vista es utilizado por algunos miembros para justificar en determinadas asignaturas la presencia actual y el mantenimiento futuro de diversos contenidos, criterios metodológicos y criterios de evaluación. Y aunque en este punto no haya acuerdo entre la totalidad de los componentes del Grupo, sí que existe en cuanto a proponer ciertas optativas o cursos monográficos que sirvan de ayuda a nuestro alumnado para enfrentar con éxito esta prueba.

⁹¹ En el punto (2.4.1.) de este informe se aclara el significado exacto del término "contenidos didácticos" en la asignatura de "Actividades Físicas Organizadas". Aquí solo avanzaremos que se trata de un conjunto de contenidos sobre didáctica que el profesor de esta asignatura incluía por coherencia con su planteamiento, más que con el planteamiento general del plan de estudios.

Con todo, interpretamos que antes de iniciar el estudio parte del Grupo (los egresados recientes y el profesorado, a excepción de Antonio), no concedía un lugar significativo a la Oposición entre el conjunto de sus ideas acerca de cómo debería plantearse la formación inicial en general y las asignaturas específicas en particular. Por otro lado, los ex alumnos ya maestros y Antonio sí que han mostrado mayor sensibilidad respecto a la relevancia que la Oposición debería adquirir en la formación inicial de los maestros. Seguramente, las experiencias no vividas por los primeros y las vividas por los segundos expliquen estas diferencias. En efecto, Marta, Olga, Pedro, Manu, Juanfran y Antonio han pasado por las vivencias de la Oposición desde las diferentes ubicaciones posibles: opositores, preparadores y miembros de tribunales, y han asistido a situaciones en las que candidatos con un buen expediente en su formación inicial y con una gran potencialidad para ser docentes han quedado fuera del cuerpo de Maestros de Primaria que, no olvidemos, es la salida profesional ideal para casi el 100% de nuestro alumnado.

La circunstancia de que en nuestros debates hayan aparecido todos estos puntos de vista, por un lado, reivindica la virtud y la trascendencia de que en el Grupo estén presentes las diferentes ópticas que lo conforman; y por otro, ha hecho posible que se llegara a consensos plasmados en propuestas de acción concretas para cada asignatura (incluso algunas para la creación de nuevas optativas o cursos). Estas acciones, en cierta medida amplían el abanico de competencias que serán consideradas en la mejora de la formación inicial de nuestros estudiantes. Pero, de otra parte, también nos hace visible lo relativo del carácter profesionalizador y acreditativo de la evaluación que desarrollamos, porque, coincidimos con Zabalza (2003)⁹², en que esta es una de las carreras que *no habilitan para el ejercicio de la profesión*.

⁹² Para Zabalza, la evaluación en la universidad es diferente a la desarrollada en otras etapas educativas: posee un carácter *profesionalizador y de acreditación*. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Pero posteriormente relativiza este carácter porque *cada vez son más las carreras que no habilitan para el ejercicio de la profesión los últimos años*, en nuestro caso, *la acreditación es supervisada por el Estado*. (2003: 147)

2.1.5. Límites de la formación inicial.

En este tema de los "Límites de la formación inicial" se recogen aquellas apreciaciones aparecidas en las actas de las reuniones del Grupo, referidas a los intentos de situar algunas de las fronteras que por razones contextuales tiene, de hecho, la formación inicial que ofrecemos en nuestra facultad, así como a fijar ciertos contornos que debería tener la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física en general. Consideramos que las de más valor son las primeras, ya que están fundamentadas en un conocimiento exhaustivo de sus autores sobre la realidad analizada. Sin embargo, creemos que nuestro contexto educativo universitario no difiere demasiado de otras muchas realidades de las escuelas y facultades de formación del profesorado especialista en España, por tanto, entendemos como válidas algunas generalizaciones que en el Grupo se hayan realizado, así como suponemos que algunos de los planteamientos que a continuación exponemos puedan llegar a adquirir algún valor para nuestros colegas de otras universidades.

Límites Temporales.

En ocasiones, cuando en el Grupo se intentan dibujar las fronteras de la formación inicial aparecen límites relacionados con las circunstancias temporales que rodean a esta diplomatura. Como es sabido, se dispone de tres cursos para completar estos estudios, pero desde el punto de vista de cada asignatura en particular los tiempos se reducen, y consecuentemente hay que priorizar los contenidos que en ellas se incluyen, así como decidir cuáles se dejan fuera. Veamos pues, cómo la dimensión temporal se revela como un factor limitador en la selección de contenidos de enseñanza que los profesores realizan para las diferentes asignaturas específicas de esta formación inicial.

Solamente un 40-45% ⁹³ de los 207 créditos que componen el actual plan de estudios de la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres están dedicados a la formación específica. Ineludiblemente tienen que aparecer las dificultades, si en este recipiente temporal hay que encontrar momentos para la cantidad de materia susceptible de ser seleccionada.

⁹³ Este porcentaje varía de unos estudiantes a otros en función de las posibilidades de individualización de la carga de optatividad y de libre elección.

Unas veces son los propios profesores y otras los egresados del Grupo, quienes plantean la necesidad de incluir más y más contenidos, frecuentemente, influidos por su propia trayectoria y especialización profesional, pero otras veces por las obligaciones formativas que emanan de las leyes que regulan la actividad profesional del colectivo de los maestros. En este sentido, nos encontramos con distintas prescripciones provenientes de distintas administraciones: desde la norma universitaria con sus cupos de materias troncales, obligatorias y optativas, y sus respectivos descriptores, hasta las propias LOGSE y LOE, en las que subyacen unas exigencias de formación claras en cuanto a los contenidos de la Educación Física que los especialistas deberán dominar, además de las competencias didácticas relativas al diseño y desarrollo curricular que también se derivan del modelo de maestro especialista impulsado por estas leyes.

Una prueba de las dificultades a la hora de seleccionar y priorizar contenidos en las diferentes asignaturas específicas son las elocuentes contradicciones que aparecen en las propuestas acerca de mantener ciertos contenidos repetidos en más de una asignatura, a la vez que se defiende introducir nuevos contenidos de los llamados (en el punto 2.1.1.) de acercamiento a la “escuela real”:

...Juan cree que el problema es que la FI no es infinita, que hay que priorizar, y que el hecho de repetir esos contenidos hace que otros nuevos queden fuera. Añade que además hay varias propuestas en el sentido de sustituir esos y otros contenidos por otros que acerquen más la realidad de la escuela a la FI. Manolo está de acuerdo.

(15:2)

...Juan: Pedro, debemos ser conscientes que lo que mantienes es la opción contraria a la de Marta, es decir, prefieres que en el tiempo finito de la FI se traten los mismos contenidos en dos asignaturas (eso sí, con dos enfoques distintos), a que se incorporen algunos nuevos en lugar de repetir. Pedro se reafirma: en esta cuestión sí, en otras no.

(16:10)

El escaso tiempo disponible también condiciona la inclusión de algunos bloques de contenidos especialmente contextualizados para la edad infantil, los cuales, a pesar de ser deseables en asignaturas como “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”

o “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, no pueden impartirse, por más interés que se les reconozca, porque apenas pueden tratarse las generalidades dados los créditos de que disponen estas asignaturas:

Manolo: de lo que se habla en esta asignatura es de la fisiología, etc., de los adultos, pero que se debería centrar más en los niños de 6 a 12 años, porque ahí ocurren una cantidad de cosas...Pedro está de acuerdo. Marta: habría otras asignaturas como “Aprendizaje y Desarrollo Motor”, “Psicología Evolutiva”, etc., que deberían tratar eso. En ese sentido “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” sí que lo trata, aunque no se trabaje en clase recuerdan Pedro y Marta. Paco y Pedro muestran posturas contrarias en cuanto a la conveniencia de tratar en este sentido primero lo general y luego lo que le ocurre al niño o al contrario. Paco: al decir lo general, me refiero a tratar primero los conceptos y luego ver lo que ocurre en el niño, haciéndolo así se te van los 6 créditos en los conceptos. Manolo: tenemos los créditos que tenemos, por tanto hay que priorizar ¿qué nos importa más que conozcan lo que le pasa a un niño de 6 a 12 años o a un deportista de élite, o a un adulto? Cree que si estamos formando a un maestro tendremos que anteponer lo que le pasa al niño en relación con la anatomía y la fisiología.

(27:15)

Finalmente, el factor tiempo también aparece como condicionante de otras decisiones que giran en torno a la enseñanza de los profesores, por ejemplo, el decidir la relevancia que debe tomar la capacitación de los estudiantes respecto a la planificación y secuenciación de contenidos, o cómo éstos deben priorizar su enseñanza en el sentido de decidir qué materia tienen que aprender o memorizar los alumnos, qué cosas sólo conocer, cuáles solamente leer por su cuenta, etc.

...Pedro cuenta que en una conversación que mantuvo con varios compañeros ya maestros, todos estaban de acuerdo en que alguna asignatura debería haber tratado, con el currículo delante, solamente de la secuenciación para los tres ciclos, y al año siguiente continuar con una UD en otra asignatura pero sobre esa secuenciación realizada, y en otra asignatura que se les hubiera pedido elaborar alguna sesión. De esta manera ocurriría que cuando llegan al colegio ya tendrían hecha esa labor y no tendrían que recurrir a los libros, etc. en los primeros años. Juan: todo eso está muy bien, pero no ve posible hacerlo en el actual plan de estudios, porque si una asignatura actual se dedica a hacer eso, qué ocurre con el

resto de sus contenidos. [...] La pregunta es si esto se le debe exigir a alguien que sale de su FI. Él cree que es una competencia profesional muy compleja, otra cosa es que se le exija que se haya iniciado en ello. [...] porque estamos en FI. Cree que están siendo muy pretenciosos con la FI, porque esas cosas hasta que no se llevan algunos años no se pueden tener claras.

Pedro y Juan después de coincidir en que Pedro acabó su carrera hace ya bastante tiempo, y que algo han cambiado las cosas desde entonces, se aproximan reconociendo que se debería iniciar en la secuenciación del currículo y que si se mejora la coordinación se puede mejorar la formación en este sentido.

(25:4)

Asimismo, el carácter limitador del tiempo total disponible trasciende la enseñanza del profesor y llega hasta al aprendizaje de los alumnos. Efectivamente, no se cuenta con el tiempo suficiente como para que la formación inicial deje huellas definitivas en la mayoría de los aprendizajes importantes que los maestros tendrán que manejar, o como para que el estudiante llegue a adoptar posiciones que le permitan rebatir con argumentos sólidos ciertas posiciones de su profesor:

...Antonio: pues algo fuerte nos está fallando si eso está ocurriendo, si eso está pasando y lo constatamos: el hecho que no aprovechen ni el 80% de las asignaturas no justifica que no se les pueda pedir que tengan claras todas estas cosas. Juan: estamos en FI Antonio. Antonio: pero en FI nos tenemos que plantear unos contenidos mínimos que tienen que dominar, y entre ellos tiene que incluirse el ejemplo de los criterios de evaluación que comentábamos. No entiendo que se pueda ir alguien de aquí sin saber esto. Juan: si somos tan exigentes pensemos en nuestra trayectoria haber cuando hemos “caído de la burra” en muchas cuestiones, yo al menos hasta hace “dos días” no tenía claras algunas cosas y resulta que ésta es mi profesión, por tanto es lógico que se salga con lagunas de la FI.

(25:3)

...Pedro: si los alumnos en 2º conocieran la Ley, no “tragarían” ciertas enseñanzas *ex cátedra* que se les dan y que chocan con lo que la Ley dice. Antonio: ahí no estoy de acuerdo con Pedro, por mucho que los alumnos conozcan la Ley, actualmente existe un abismo demasiado grande entre ellos y el profesor que hace que todo lo que diga éste será *ex cátedra*. En los tres años no se da la suficiente madurez como para analizar la Ley y poder adoptar criterios propios que

cuestionen los de algún profesor, y a lo mejor es que no desarrollamos esa capacidad. Juan está de acuerdo con Antonio: a Pedro se le está olvidando su propio proceso hasta llegar a tener la visión que ahora tiene de las cosas.

(25:10)

En resumidas cuentas en el Grupo hemos debatido sobre los siguientes aspectos en función de la escasez de tiempo:

- *(In)Conveniencia de mantener contenidos repetidos en más de una asignatura dadas las ventajas de ser tratados desde diferentes puntos de vista.*
- *(In)Conveniencia de añadir nuevos contenidos, especialmente los de acercamiento a la “escuela real”*
- *Añadir contenidos especialmente contextualizados para la edad infantil o seguir con las generalidades no contextualizadas*
- *¿De qué manera enseñar ciertos contenidos como la secuenciación: iniciar, profundizar en clase, o que el alumnado lo haga por su cuenta...?*
- *¿Puede el alumnado madurar lo suficiente como para posicionarse frente a los nuevos conocimientos, y para criticar a sus profesores?*

En todos los casos se ha puesto de manifiesto la relevancia que el elemento tiempo tiene en una diplomatura como esta, para condicionar cuestiones como el qué enseñar, el cómo hacerlo, y el hasta qué punto pueden aprender los estudiantes. En definitiva, la idea de fondo que en estos temas ha estado flotando ha sido la de situar el papel de la formación inicial solamente como punto de arranque en el contexto de la formación profesional continua que cualquier maestro debe desarrollar.

¿Formación para otros campos profesionales?.

¿Formación inicial, para qué? ¿cuáles son los posibles destinos laborales desde los que se demanda a nuestros titulados? ¿debemos atender solo a uno de ellos en la formación inicial? La primera referencia sobre este tema aparece en la 18ª acta, por

tanto, se puede afirmar que los miembros del Grupo asociaban claramente el debate sobre si la formación inicial debe dar cabida a la preparación para otros campos profesionales ajenos a la docencia del especialista en Primaria con la asignatura de “Actividad Física Organizada” y, en menor medida, con algunos contenidos de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”. Cuando la discusión se centra en la primera de las asignaturas, todos los ex alumnos del Grupo y alguno de sus profesores dejan patente su postura al respecto:

Juan intenta resumir el debate surgido en esa 22ª sesión diciendo que la mayoría estaba de acuerdo con que el enfoque principal fuera el de la FI para el ámbito educativo, pero que respondiendo a las necesidades de nuestra sociedad, y a que la mayoría de nuestros alumnos no llegan a ejercer como tales, desgraciadamente, se podía dedicar un espacio mínimo en AFO, concretamente, para formar en esas cuestiones. Manolo muestra su desacuerdo con ese planteamiento dado el poco tiempo para la FI, y la cantidad de contenidos que habría que dar, y para los que apenas hay tiempo, sólo para su formación como maestros. De manera que si ese poco tiempo se utiliza para formar en otros ámbitos, lo que provoca es una peor formación como maestros. Considera que este es un tema clave en el análisis de esta asignatura, y tenemos que preguntarnos si tiene contenidos suficientes la formación de maestros como para buscar cualquier excusa para hacer formación en ese sentido, y como para buscar cualquier excusa para no hacer formación para otros ámbitos profesionales. Juan confiesa no tener claro ni resuelto ese tema. Pedro sí que está de acuerdo con Manu y Manolo, incluso dice que él observa que AFO está más enfocado al ámbito municipal, etc., que al educativo. [...] se recuerda que los contenidos actuales se deben al compromiso inicial después de la reforma del Plan de Estudios, de que esta asignatura recogiera los contenidos de las desaparecidas “Ocio y Recreación” y “Gestión Deportiva”.

(23:1)

Su profesor, en cambio, defiende que en estos estudios haya un espacio para formar para los emergentes campos del “deporte municipal”, la gestión deportiva, o el ejercicio libre de la profesión:

...Paco: yo hago lo que me dice la Ley, los contenidos actuales se deben a los descriptores actuales de la asignatura. Supongo que esos descriptores están aprobados en Consejo de Gobierno a partir de la Reforma del Plan de Estudios. [...] que hablan del juego, actividad físico-deportiva municipal y popular, tercera edad, actividad física en el medio natural. [...] lo tengo enfocado a otras salidas profesionales del maestro: a lo que es el horario lectivo del maestro y además a las actividades complementarias y las extraescolares que la Ley ampara, partes de esas actividades son las que están metidas en el programa pero con una finalidad docente, no con otra finalidad. [...] un maestro no tiene que atender sólo y exclusivamente a su hora de clase de EF.

(23:2)

Y otros profesores, con más dudas, también observan razones sociales y laborales⁹⁴ que podrían inducir a que se incluya este tipo de contenidos en la formación inicial de los maestros especialistas:

...Antonio: eso no es la realidad, posibilidad de justificación sí que hay dado el porcentaje de alumnos nuestros que no terminan en la escuela. [...] Juan ve justificaciones para ofrecer esos contenidos: 1ª que la realidad social a la que servimos dice que la mayoría no acaba aprobando las oposiciones, y la mayoría sí que necesita trabajar. 2ª la diferencia sobre los casos que comentaba Antonio es que el título genérico de Diplomado en Magisterio habilita para un montón de cosas y cada uno lo utilizará para lo que quiera, pero el de especialista en EF da acceso sólo a los de esta especialidad a esos puestos de trabajo de patronatos, escuelas deportivas, etc.

(22:3)

En alguna ocasión, incluso, llegan a exponerse posturas supuestamente contradictorias cuando se defiende una postura en “Actividad Física Organizada” y la opuesta en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”:

⁹⁴ Una de las Conclusiones parciales, a partir del estudio específico sobre “la inserción laboral de los titulados en magisterio durante el último quinquenio (1999-2003)” encargado por la Red de Magisterio dice así: La Especialidad de EF *presenta la segunda tasa más alta de ocupados de las siete especialidades y el porcentaje de ocupación en puestos docentes es prácticamente del 50%, similar a Infantil y Musical. No obstante, el porcentaje de titulados que traban o han trabajado como maestros es similar al de las dos especialidades con peores indicadores.* ANECA (2004, 72)

...Pedro: sin embargo yo... fijaros lo que dije antes sobre centrarnos en lo que decía la Ley, etc., pues sin embargo yo creo que no quitaría nada de esta asignatura. Juan: ¿ni los sistemas de entrenamiento?. Pedro: ni eso.

(25:12)

Si se defienden ciertos contenidos aparentemente alejados de los saberes propios de un maestro especialista en Educación Física, como pueden ser los “sistemas de entrenamiento deportivo”, es probable que sea porque todavía no nos hemos desprendido totalmente de la tradicional concepción de la Educación Física/preparación física. Muestras evidentes de ello son la presencia de una asignatura troncal llamada “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, en todos los planes de estudios de Maestros Especialistas en España, así como la presencia de un tema dedicado a estos conocimientos en todos los temarios españoles de la Oposición al Cuerpo de Maestros de Educación Física ⁹⁵.

Con todo, no es de extrañar que aparezca cierto consenso en el Grupo en cuanto a centrar las asignaturas específicas en aquellas necesidades formativas de los maestros especialistas para su docencia en la Educación Física escolar, dejando así la formación en otros posibles campos profesionales de estos titulados solo para aquellas asignaturas y circunstancias en las que hayan quedado debidamente atendidas las prioridades antes referidas. Creemos que la siguiente puede ser la cita que ilustre más fielmente esta idea:

...Manolo: bueno pues ahora estamos viendo la posibilidad de cambiar ese enfoque sin tratar de ser infiel a nada, pero tratar de ser fiel a lo que creemos que es la especialidad. Es pues, ver si hay posibilidad, porque lo que proponga el Grupo no obliga a nadie nada más que hasta donde cada uno quiera llegar. Creo que hay tanto que tratar en la FI de los maestros que no nos deberíamos permitir el lujo de perder la oportunidad de aprovechar los pocos créditos que hay para formar en otros ámbitos profesionales, dejando cojo el tronco central de esta FI que sería el de maestro especialista en EF.

(23:2)

⁹⁵ El siguiente es el título del Tema 18, del Temario del Cuerpo de Maestros de Educación Física. Octubre 1997. (Publicado en el B.O.E. de 21 de Septiembre de 1.993):

“El desarrollo de las habilidades. Principios fundamentales del entrenamiento. Adecuación del entrenamiento en la actividad física en los ciclos de Educación Primaria.”

Finalmente, resumimos los argumentos de mayor calado expuestos durante los debates del Grupo dedicados a este tema:

a. Formación inicial de los maestros especialistas dedicada exclusivamente a la docencia en Primaria

- *La formación inicial es escasa, no hay tiempo para que los estudiantes adquieran la cantidad de aprendizajes que se consideran imprescindibles para un titulado en la especialidad*
- *Con esta formación inicial cada egresado puede reconducir su formación permanente para el acceso a cualquier otro campo profesional diferente al de la docencia en Primaria. En este sentido se pone el ejemplo de que la formación inicial de los propios profesores del Grupo no estaba focalizada hacia su actual ocupación como profesores universitarios*

b. Formación inicial en la que se incluya una formación para otros campos profesionales

- *Adaptar la formación inicial a las necesidades sociales: por un lado del entorno, que demanda maestros especialistas para otras labores al margen de la escuela: y por otro, de los propios alumnos-ciudadanos, muchos de los cuales no accederán nunca al ejercicio del magisterio (vista la proporción entre los titulados que se presentan a las oposiciones más acceden a una plaza en un colegio privado, y los titulados en ejercicio), pero necesitan igualmente trabajar. Siempre, eso sí, reconociendo que la prioridad debe ser la formación como maestro, aunque con un pequeño porcentaje de los créditos dedicado a formar para otros campos profesionales.*
- *Los descriptores de las asignaturas en las que actualmente existen contenidos de esta naturaleza, obligan a tratar estos temas.*

- *Las obligaciones del maestro especialista no terminan en sus horas de clase de Educación Física, sino que puede dedicarse también al "deporte escolar"*

Descoordinación.

Como se ha dicho en la introducción de este trabajo, las cuestiones relacionadas con la (des)coordinación entre el profesorado del Área que imparte las asignaturas específicas de esta titulación, se encuentran entre las motivaciones más relevantes que originaron en su día la creación del Grupo. Posiblemente, el fin último de este estudio (mejorar la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en nuestra facultad) dependa en gran medida de la capacidad de coordinarnos que tengamos los profesores. Así lo expresan Antonio y Pedro: *el problema aquí es que el modelo de maestro que se pretende formar no está consensuado. Pedro: precisamente por eso es necesaria una coordinación entre todos los miembros del Área, no sólo los que estamos aquí, que quizás seamos los que menos la necesitamos. (7:15)*. Por lo tanto, lo que justifica dedicar un tema de este análisis a la "descoordinación" es destacar que existía antes del inicio del trabajo colaborativo, que ha emergido en los debates del Grupo como un tema de interés, que según lo interpretamos supone un límite endógeno de la deseada mejora de nuestro contexto de formación inicial, y que, por consiguiente, se erige como uno de los retos para lograr el cambio.

Una vez más, el punto de vista de los ex alumnos es clave para poner el tema sobre el tapete en las reuniones del Grupo. Son ellos y ellas quienes primero denuncian las diversas formas de descoordinación entre los profesores de las asignaturas específicas, ya que son ellos y ellas quienes las han vivido/sufrido desde dentro y las han percibido como carencias de su formación. En este sentido, es destacable la desconexión entre grupos de asignaturas como las llamadas *de contenidos*: “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, “Actividad Física Organizada”, etc.; y las *didácticas*, “Educación Física y su Didáctica I” y “II”. En este caso, creen que si se coordinasen sus profesores se podrían consolidar mejor los contenidos de la primeras durante el desarrollo de la segundas:

...Manolo, tomando una actividad que Antonio saca en su ejemplo, señala ciertas aparentes descoordinaciones entre DeAsCuMo y EFysuDi II en cuanto a que en 1º ya tienen que diseñar sesiones sin haber tratado en Didáctica ese asunto. Antonio lo explica con más detalle, y aclara que en este caso él tiene esta cuestión en cuenta y no exige a los alumnos nada que vayan a tratar después en Didáctica. Olga recuerda que a ella le quedó muy claro, en ese caso, que es lo que no tenía que hacer, pero no tanto el que tenía que hacer. Antonio insiste en que esa asignatura está en 1º y tiene 4.5 créditos. Juan dice que si nos coordinásemos mejor seguiría ocurriendo que el alumno no entendiera ciertas cosas en 1º, pero nosotros sí lo tendríamos previsto para corregirlo más adelante. Pone otro ejemplo de conflicto de descoordinación entre dos asignaturas AFO y EFysuDi I, y dice que se deben a que en la lógica interna de AFO tiene sentido que se hable de metodología y diseño de unidades didácticas, pero en la lógica del plan de estudios quizás no, y eso también habría que tratarlo cuando llegue el momento para que Paco y/o Juan modifiquen lo necesario. Juanfran lo apoya con ejemplos que recuerda. Marta también está de acuerdo, y añade otro factor que aconseja esta coordinación: unos promueven sobre todo el estudio de los contenidos y otros sobre todo la reflexión sobre ellos. Eso, así planteado para entenderlo, a ella le confundía sobre todo en el enfoque de su estudio.

(5:12)

Antonio propone que nos demos un horario para tratar de coordinar ambas asignaturas, incluso EfysuDi II. Se trataría de decidir que aspectos propios de las didácticas se podrían ir tratando en DeAsCuMo, y de que forma. Lo justifica en que a menudo surgen preguntas y cuestiones didácticas en su asignatura de 1º, que no sabe muy bien como enfrentarlas de manera *convergente* con las didácticas. Juanfran está de acuerdo, incluso lo extendería a AFO, porque recuerda que la metodología como contenido se trató en ambas asignaturas, y esto les provocó bastante confusión.

(13:13)

Con una mejor labor de equipo en las *didácticas*: “Educación Física y su Didáctica I” y “II”, también se podría pasar de la actual afinidad o coincidencia en los planteamientos de sus profesores, a complementarse mejor para que no quedasen en el tintero contenidos importantes de alguna de ellas por falta de tiempo o circunstancias imprevistas, para eliminar solapamientos de contenidos, etc.

...Antonio: ¿existe algún tipo de coordinación entre EFysuDi I y II? creo que sería importante que la I sentara bases y la II las afirmara. Manolo: hay coordinación informal en cuanto que hablamos mucho, coincidimos en la visión de la EF, en lecturas, en nuestra formación permanente, etc., pero no es una coordinación formal. Juan: no existe un “continuo” entre los contenidos de ambas, que intentamos no solapar ciertos contenidos, etc., ahora que una asignatura esté en función de la otra, eso no. [...] Pedro recuerda que le sorprendió y le decepcionó que otra sesión del Grupo se reconociera que no existe esa coordinación entre los profesores. Fernando: los alumnos perciben eso, mucho pregonar el trabajo en equipo y luego cada uno de ellos dice una cosa distinta. En lo referente a las didácticas dice que son distintas tanto las asignaturas como en que la llevan los profesores, y que no están planteadas como un continuo. Manu cree que otro aspecto de esa relación entre ellas es que los frutos que se siembran en la I se recogen en la II, quizás más que en otras por la similitud que tienen ambas en cuanto a contenidos, filosofía, reflexión, etc. Manolo está de acuerdo.

(12:9)

Asimismo, se observa descoordinación entre las propias asignaturas *de contenidos*, por ejemplo, entre "Bases biológicas y Fisiológicas del Movimiento" y "Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico", cuyos profesores podrían eliminar la repetición de ciertos contenidos:

...Pedro: ¿qué parte de “Bases...” das tú? Paco confirma que se trata del bloque 4º. Añade que por lo que ha leído en las actas ve difícil la cuestión de la coordinación; explica con razones “técnicas” que tanto él como Antonio tienen que dar esos contenidos. Pedro y Manu le explican a Paco que lo que Antonio querría es que estos contenidos se dieran en esta asignatura “bien”, para que él en 3º no los tuviera que “remachar aún más”, además que se den de la manera en que Rafa, Tú y Antonio creáis que deben darse; ahí está la coordinación. Paco: estos contenidos no hay más que una manera de explicarlos... Juanfran: Antonio los repetía porque veía que los alumnos no los dominan [...] Paco justifica que los contenidos no queden bien asimilados porque en 1º los alumnos no tienen la madurez que en 3º.

(27:13)

Los ex alumnos igualmente critican la descoordinación entre los profesores del Área responsables del Practicum II: los criterios de evaluación que utilizan y, sobre

todo, las diferencias en las calificaciones finales que obtienen los alumnos de unos y de otros:

Fernando no ve justo que en la misma asignatura tu nota dependa de que te toque Antonio, Juan o Juana, porque esa nota repercute mucho en el expediente y te puede posibilitar o impedir que puedas hacer luego ciencias del deporte, por ejemplo. Juan: ¿y eso cómo se soluciona?. Marta: pues que tengáis unidad de criterios, al menos, los de la especialidad de EF. Juan: por lo menos se intenta, porque los criterios de evaluación están ahí en el programa. Marta: pues diferencias hay, de hecho lo que se oía era “qué suerte has tenido que te ha tocado con Juana o con Juan”. [*Pedro dice algo que no entiendo*]. Manolo propone que Antonio y Juan evalúen con los mismos criterios como hasta ahora, pero que antes de sacar las notas se reúnan y las compartan.

(29:10)

Por otra parte, se achaca a la descoordinación entre el profesorado el hecho de que se transmitan enfoques contrapuestos en cuestiones transversales y de calado para los maestros especialistas, como pueden ser los criterios de elaboración de unidades didácticas, etc.

...Juan: no estoy de acuerdo, porque si Paco les explica y les marca unas pautas metodológicas, eso les confunde, porque después es cuando yo les hablo del concepto de metodología que no casa con lo que tú llamas “propuesta metodológica”. Paco: es que no son propuestas, son adaptaciones metodológicas. Kiko: es que tanto AFO como la de Antonio son asignaturas de contenidos, y deberíamos centrarnos en lo que es cada cosa ¡no!. [...] Juan: pero si en una carrera como ésta hay una asignatura que se llama AFO y dos didácticas ¿dónde tendrían que estar esos contenidos? Paco: lo que a mí me interesa es que sepan utilizar los juegos, e incluirlos dentro de una unidad de planificación que es la UD, ahora el año que viene quito eso, me dais el modelo... si a mi me da lo mismo... Kiko: pero Paco, pueden hacer simples progresiones de juegos... Paco: pero si es que yo no quiero que hagan eso, yo quiero que hagan una UD de juegos. Juan: pero fíjate en tu “clientela, tu clientela no sabe nada de Didáctica” a esas alturas. Marta: dice que no se trata de que las pautas que plantea Paco sean erróneas o que tengas que plantear el modelo que se plantea en EFysuDi II, el fallo es que cuando yo llego a AFO no sé que entre objetivos y contenidos hay una relación, no sé como se

enuncian los objetivos, como se hacen unas actividades en base a esos objetivos y contenidos... Paco: por eso yo doy las pautas. Marta: pero una cosa es unas pautas que yo relleno y otra es entender todo eso. Antonio: eso no es tu función Paco.

(23:16)

En resumen, tras el análisis de la situación el Grupo detecta numerosos ejemplos de descoordinación entre el profesorado del Área. En cada uno de estos casos se produce un proceso que comienza con una “denuncia” que se fragua en el contexto de debate de los *Ciclos Medios* (análisis de cada asignatura); continúa con una exposición de puntos de vista, frecuentemente asociada a una discusión; y finaliza con la elaboración de una propuesta de acción que promueva el encuentro y la coordinación entre los profesores implicados. Con la acumulación de este tipo de procesos a lo largo de las treinta y una reuniones, hemos podido comprobar la relevancia que los estudiantes le dan a la descoordinación y a la falta de trabajo en equipo de su profesorado. La ineficacia, la confusión y el abandono son alguna de las sensaciones que los egresados expresan sobre su formación inicial y asocian a estas carencias. Ante este panorama, creemos que los profesores del Grupo hemos reaccionado de manera “poco universitaria”⁹⁶, es decir, lejos de sentir que estas denuncias y propuestas agredan nuestros intereses individuales, las hemos encajado como acicates imprescindibles para nuestro crecimiento profesional. ¡Veremos dónde quedan estas intenciones cuando analicemos lo ocurrido en la fase de *Acción* de esta investigación!

Límites Contextuales.

En esta investigación necesitamos conocer y comprender nuestra realidad como paso imprescindible para lograr nuestros propósitos de cambio, y en esa búsqueda previa hemos encontrado algunos de las fronteras de nuestra propia realidad. Coincidimos con Sparkes en que este tipo de hallazgos solo son posibles desde una

⁹⁶ Zabalza considera que *uno de los aspectos a tomar en consideración, en un contexto tan individual como el universitario, es que cualquier intento de reforzar las estructuras organizativas (cambios en los programas, variaciones en la organización de tiempos y espacios para buscar una mayor funcionalidad introducción de programas de supervisión y control, reforzamiento de las estructuras de coordinación, etc.) puede ser leído como una agresión al actual equilibrio de la situación (tendencia a la homeostasis) o a los intereses de individuos o grupos.* (2002: 119-120)

aproximación con carácter ideográfico⁹⁷ como la nuestra. No obstante, en la mayoría de los *límites* descritos hasta aquí hemos analizado aspectos o circunstancias de nuestro entorno que son semejantes a las que se dan en muchas otras realidades universitarias en donde se forma a maestros especialistas en Educación Física. Sin embargo, en este tema nos ocuparemos de ciertos aspectos quizás más exclusivos de nuestro caso y, por tanto, menos susceptibles de generalización que otros. Estos aspectos de nuestra realidad condicionan (a veces limitan) las posibilidades de cambio y mejora en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorados de Cáceres. A continuación destacamos los que de forma más recurrente han ido emergiendo a lo largo de los debates del Grupo. Los concentramos en torno a dos focos de atención: la situación del Practicum y la del profesorado del Área.

Incluimos las características del Practicum en nuestra facultad entre los aspectos que limitan nuestra realidad porque es una asignatura doblemente singular: lo es en un plano docente, ya que en cualquier plan de estudios de España es responsabilidad de un grupo de profesores universitarios pertenecientes a numerosas áreas, departamentos, e incluso instituciones, no de un solo profesor, como ocurre en la mayoría de las asignaturas; y en un plano administrativo, porque se trata de una asignatura para cuya organización y desarrollo se requiere del concurso de varias administraciones (universitaria, comisiones autonómicas, equipos directivos de los centros de Primaria, etc.). Todo ello, hace que cualquier intento de intervención del Grupo para su mejora se vea amortiguado por la enorme dificultad para influir en la gran cantidad de personas que están directamente relacionadas con dicha asignatura.

Es destacable la diversidad de ángulos desde los que se observa y opina acerca del Practicum en el Grupo: a los puntos de vista habituales en otras asignaturas como ex alumnos, profesores y compañeros, hay que añadir ahora el de maestro tutor de prácticas, ya que alguno de los egresados ya maestros también ha vivido esta experiencia. Pues bien, existe unanimidad en cuanto a la insatisfacción que produce la

⁹⁷ Para Andrew Sparkes el enfoque *ideográfico*, está basado en la percepción de que para comprender el mundo social necesitamos adquirir conocimiento de primera mano del sujeto o realidad sobre la que se investiga. Tal enfoque pone de relieve la importancia del acercamiento a esta realidad así como de la indagación detallada de su entorno y tiempo de existencia. (1992: 14) [La traducción del Inglés es nuestra]

situación actual de esta importante asignatura de la formación inicial de los maestros en nuestro centro. Se critica la falta de coordinación entre las instituciones implicadas: Facultad, Universidad de Extremadura, colegios de prácticas y Dirección General de Educación de la Junta de Extremadura; se critica la actitud de las personas que forman parte de los diversos grupos y comisiones, sobre todo a los profesores universitarios, cargos académicos y maestros tutores; y se critican los resultados de sus trabajos, desde el seguimiento del Convenio por la Comisión Consejería-Universidad, el Plan de Prácticas del Centro, el desarrollo para cada curso que realiza la comisión del Practicum de la Facultad, etc., hasta el trabajo particular de los profesores del Área en esta asignatura:

...A partir de ahí el debate se fija en dos posturas: la conveniencia de que los tutores reciban por escrito toda la información sobre el plan de prácticas; objetivos, contenidos... todo lo que hay. Como paso previo a pedirles cualquier tipo de participación o sugerencias de modificación. Y la de pensar que el tutor que lo desea está informado, y que antes de ofrecerles más información acabada habría que prever los cauces (jornadas, visitas, reuniones, etc.) para informar y pedir participación.

En medio del debate aparece el desinterés de los tutores en el Practicum y su mejora. Que sus intereses son otros, como las recompensas económicas, acreditativas, de descansar o recibir ayuda durante un mes. El reconocimiento de distintos tipos de tutores; los que les dicen a los alumnos “ven que yo te enseñaré lo que es la escuela, que en la Facultad no tienen ni idea y solo te hablan de la teoría”. Y los que sí querrían saber qué se pretende con el Practicum y colaborar en la formación de los alumnos desde su responsabilidad.

Juan: se están proponiendo cosas sin contar que lo que se quiere mejorar es una realidad que ya existe, no se va a crear algo que no existía. Resume la realidad diciendo que hay una desvinculación absoluta entre la Facultad y los tutores. Los tutores se presentan por intereses particulares varios. Los tutores universitarios van a la comisión sin tener ni puñetera idea de lo que es el Practicum, y los departamentos ponen al último que llega. No hay dinero ni horas para hacer la coordinación entre ambas partes... eso es lo que hay que mejorar, pero no inventarnos una realidad que no existe [...] Manolo: ese es el problema, que hay pocos tutores y pocas posibilidades, entonces tienes que decir “virgencita,

virgencita...”. Juan: y darles compensaciones, porque un año hubo dinero, al siguiente se quitó y hubo que “cazarles a lazo”, incluso en algunas especialidades hubo que mandar hasta tres o cuatro por tutor.

Pedro: en ocasiones parece que se está juzgando al tutor, el alumno de 3º ya llega con mucha escuela teórica, el tutor ya no tiene la teoría tan fresca y en el informe se le pide que juzgue al tutor. Porqué no se evita ese tira y afloja entre el novato y el veterano, y se busca otro método para que sea valorado el alumno y no el tutor. Juan: eso es riquísimo y no hay ninguna razón para evitar eso, qué pasa porque el alumno emita juicios sobre alguien que se ha presentado voluntariamente y que, a su vez, va a emitir juicios sobre él.

(29:2 y 3)

Del análisis de la situación del Practicum se desprende también que falta eficacia, interés y disposición por el trabajo de equipo necesario por parte de los miembros de las comisiones del Practicum. En ocasiones falta el respeto de algún profesor por los acuerdos surgidos en dicha comisión, el compromiso por el seguimiento y control de los mismos por parte de los miembros de las propias comisiones y del Equipo de Gobierno de la Facultad... (29:3, 29:11).

El otro foco de atención en este punto es la situación de los profesores del Área responsables de la carga docente específica en la especialidad de Educación Física. En efecto, el hecho de que entre nosotros haya más contratados que titulares, y más tiempos parciales que completos puede indicar que la disponibilidad del profesorado para la docencia en la formación inicial no es la mejor...

...Se vuelve sobre las optativas en nuestro Plan de estudios. Sobre la conveniencia de aumentar el nº para que puedan acceder más alumnos a las optativas de EF. Paco: si estamos aquí para mejorar la calidad de esta formación inicial, cómo decimos que aumente indiscriminadamente el nº de alumnos, pidamos responsabilidad al Dpto., y a la UEx; pidamos ahora más profesores con esta justificación. Manolo: poniendo lo pies en el suelo no deberíamos hacernos esas ilusiones porque sabemos que eso no lo vamos a conseguir. Juanfran vuelve a manifestar dudas respecto a los desequilibrios entre dptos., sobre estas cuestiones. Entre los profesores se explican algunas causas históricas que hacen que haya dptos., que puedan ofrecer tantas optativas y otros que no podamos. Antonio: en

cualquier caso, por coherencia nosotros deberíamos expresar esta petición en el Informe del Proyecto de innovación que elaboremos, si nos conceden la ayuda. Manolo: además, en este momento de impás (nueva Ley, convergencia europea, etc.), las universidades no tienen clara la política de contratación de profesorado.

(5:5)

...La falta de planificación de los departamentos en cuanto a esta oferta de optativas y de libre elección, que se deja casi a criterio de cada profesor, que los criterios de la UEx para la contratación de profesores no permiten que se contrate para las optativas, [...] De la dificultad para solucionar esta situación, de la responsabilidad / culpa de unos y otros en la creación y solución de este tema...

(22:1)

...como tampoco lo es la oferta de optativas específicas, debido a la saturación de la carga docente de los profesores, etc. Quizá el mayor exponente de la situación precaria del profesorado del Área en la especialidad es la de Rafa: profesor novel en el que se puede personalizar casi todas nuestras carencias en cuanto a disponibilidad:

...Juanfran: por lo que he comentado con alguna gente que ha sido alumnos suyos, Rafa tiene muchos conocimientos pero también tiene dificultades para transmitirlos, para explicarlos. Yo no lo he percibido directamente porque no he sido alumno suyo, pero lo he comentado con alumnos y ex alumnos. Ángel: “de coco es un máquina, sabe mucho de lo que él trata” pero luego tiene dificultades a la hora de presentárselo a los alumnos. Considera que se debe a su falta de experiencia, que está empezando. Juan: aparte de las características personales, hay mejores y peores oradores, se trata del dominio de una técnica de transmisión: la técnica expositiva, la lección magistral. Es un proceso lógico en todos los profesores; si uno conoce, ha leído y aprende esa técnica pues mejorará en ese sentido, si no “mejorará a puro huevo”. Manolo: Rafa tiene una dificultad extraordinaria porque tiene que atender a más de una cosa, y así es probable que no tenga tiempo para atender a la revisión del programa, a mejorar en las estrategias docentes... Juan: a la tesis... es que ha estado siempre sin parar. Ángel: además tiene varias asignaturas diferentes. Manolo: así es difícil, si encima resulta que es profesor novel. [...] además, se presentó hace poco a la habilitación en Madrid.

(24:1)

Siendo esta la potencialidad del profesorado implicado en el estudio para enfrentar sus tareas docentes habituales, hemos de pensar que también son éstos los recursos con los que contamos en nuestro trabajo colaborativo para tratar de mejorar la formación inicial que hasta aquí hemos venido ofreciendo. En los sucesivos informes se irá viendo el grado de consecución de alguno de nuestros objetivos de cambio.

En definitiva, en el Grupo se analiza la situación actual de nuestro contexto educativo y en este punto ponemos de relieve dos centros de atención que hemos considerado limitantes de nuestras posibilidades de cambio: la situación del Practicum y la del profesorado del Área. Hemos llevado a cabo esta labor desde una amplia gama de puntos de vista y con un considerable interés. Como consecuencia de tales circunstancias se han ido acumulando un catálogo de críticas, alguna de las cuales se han convertido, posteriormente, en sugerencias de mejora concretas que han engrosado la lista de propuestas de acción para el siguiente curso 2004-2005, y que, por tanto, analizaremos con más profundidad en el *Informe sobre la Acción Observada*.

2.2. SOBRE EL PROFESORADO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Como venimos poniendo de manifiesto a lo largo de este informe, el análisis sobre la situación actual de nuestra formación inicial deja a la luz numerosas carencias, algunas de las cuales tienen que ver con la figura del profesorado del Área en la Titulación de Maestro Especialista en Educación Física en nuestra facultad. En este punto (2.2.) nos ocuparemos de glosar el surgido del Grupo, cuando éste centraba el análisis sobre la figura del docente. Como veremos, en ocasiones el debate se localiza en el comportamiento personal-profesional de los protagonistas de nuestra realidad, otras veces se generaliza, es decir, el Grupo extrapola su análisis y sus propuestas para el Docente en la Formación Inicial del Profesorado.

Quizá convenga aclarar aquí una diferencia fundamental entre los dos primeros epígrafes (2.2.1. y 2.2.2.): mientras que las actitudes docentes salen a la palestra casi siempre de forma inductiva, es decir, son discutidas gracias a que han sido vividas y observadas por los miembros del Grupo en nuestra propia realidad; las exigencias suelen ser aportaciones deductivas de quien las expone, consecuencias de un proceso de organización y adaptación de sus ideas pedagógicas a nuestro caso, hasta culminar, a

veces, con la propuesta de cualidades que debería tener el profesorado que se dedicase a un contexto como este. Finalmente, en el punto (2.2.3.) analizaremos una de las posibles manifestaciones de un problema muy arraigado en la docencia universitaria de los países occidentales Zabalza (2003); Perrenoud (2004); Tardif (2004): el individualismo.

2.2.1. Actitudes docentes observadas.

Si entendemos “actitud” como lo define la RAE: *disposición de ánimo de algún modo manifestada*, al plantear la actitud docente como un tema en este informe, revelamos que entre los datos recogidos se han detectado algunos discursos relacionados con ciertas acciones docentes que el profesorado, en algún momento, ha manifestado en nuestro contexto, acciones que, a su vez, vinculamos con las ideas pedagógicas de sus protagonistas. Algunas de estas actitudes se han desarrollado a lo largo de los últimos cursos, han sido observadas por los alumnos y ahora son comentadas en el Grupo; y otras, son traídas al debate porque algún miembro detecta que los propios profesores las insinúan o las anticipan en los programas de sus asignaturas.

En cualquier caso, señalaremos que han surgido actitudes docentes de alguno de los profesores que, *motu proprio* o a solicitud de otro miembro, han sido explicadas por los protagonistas y **aceptadas** por el resto sin más discusión. Las ha habido, en cambio, que **se han puesto en cuestión** dadas las posturas no coincidentes en el seno del Grupo frente a dichas actitudes docentes. Y otras que **han suscitado unánimes críticas**. Hemos aprovechado el anterior agrupamiento y presentamos una clasificación en función de estos tres tipos de respuesta que el Grupo ha mostrado a partir de la aparición en los debates de las siguientes actitudes docentes:

1. Actitudes docentes explicadas y aceptadas.

Distinguimos las actitudes que han sido traídas a las conversaciones por los propios profesores, y las que son esgrimidas por ex alumnos gracias a que fueron en su día sujeto pasivo de las mismas. Entre las primeras se habla de la búsqueda de coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña, por ejemplo, por qué no construir una asignatura en la que se explican las unidades didácticas a base de unidades didácticas y no de temas (12:13), o sobre la importancia del día a día para obtener la

credibilidad de los alumnos y poder así enfrentar los grandes objetivos acerca de la enseñanza participativa, democrática, etc.:

... Antonio: esta cuestión es difícil que cale, porque los alumnos no acaban de creerlo, no se atreven a proponer por temor a las respuestas de sus compañeros, porque no saben muy bien qué proponer, etc., quizás sería conveniente plantearlo más adelante en el curso. Juan: todo este tipo de cosas que tienen que ver con los “grandes objetivos”, con la democracia, etc., hay que demostrarlo día a día, es decir, si un profesor plantea ese tipo de cuestiones y luego no deja opinar, participar, impone sus criterios a la mínima, etc., la gente deja de creérselo y fracasará. Yo intento ser coherente con este planteamiento, y debatir a menudo, contar las opiniones y participación de los alumnos, con sus ideas previas, que asistan a las tutorías, negociar...otra cosa es el éxito que se consiga, porque es cierto que hay que combatir unas claras inercias acerca de la idea de lo que es ser alumno, sus responsabilidades, hasta dónde tienen que intervenir, etc.

(14:5)

En este tipo de planteamientos docentes subyace la idea de que los alumnos aprenden más de la actitud del profesor que de lo que éste dice: *sobre todo los alumnos que menos estudian, al final, lo que les queda a muchos de su paso por la asignatura son esas cosas que se vivencian, no las que dice el profesor.* (Juan, 13:8).

En este sentido, se advierte sobre los peligros que pueden acarrear para la credibilidad del profesor la actitud de promover diversas formas de participación del alumnado: aporte de contenidos, de opinión en las clases, etc., si esto no se desarrolla de forma sincera, o si el profesor se deja llevar por tentaciones autoritarias cuando la situación se aleja de sus intereses:

...Pedro: Manolo actúa siempre así, no sólo en clase, sino también en la tutoría, en una charla, o en el bar, me parece una cualidad para un docente. Pero tiene que tener cuidado cuando la propuesta del alumno no tiene interés para él y la rechaza, porque pueden ser igualmente interesante. Juan: este punto es clave para todo aquel que crea en la enseñanza democrática, participativa, etc., porque si no estás dispuesto a renunciar a tus propios intereses por los de los alumnos, tarde o temprano dejarás de tener credibilidad para ellos. Pedro: no creo que haya que llevar esto hasta el último extremo; se puede ser democrático en algunas

situaciones y cuando te interese cortas por lo que sea y encauzas por otro lado. Juan: no estoy de acuerdo, creo que eso no es practicar una enseñanza democrática. Eso no quiere decir que a veces no tengas que hacer ver a los alumnos que no deberían ser aceptadas ciertas propuestas, incluso apelando a que el profesor es el adulto, el máximo responsable, quien supuestamente está más preparado, etc. Marta interviene acercando ambas posturas: [...] sólo en determinadas ocasiones es el profesor quien, por tener más responsabilidad que cualquier alumno, debe intervenir para tomar decisiones sobre los demás. Ahí se llega a una frontera difusa en la que se corre el peligro de no respetar los intereses de los alumnos, o plantear las cosas de manera respetuosa, pero defendiendo una posición única en el grupo y sin perder la credibilidad del profesor.

(14:11)

También es un profesor quien llama la atención sobre la deseable actitud docente de cuestionárselo todo, incluso lo que se cree hacer bien: *cuando las cosas cuadran perfectamente... ¡peligro! Para poder mejorar y avanzar hay que cuestionarse todo lo que haces, te funcione o no te funcione. El encontrar algo que te desestabilice es fundamental, porque uno tiende a que le cuadre todo.* (Juan, 15:13).

Los alumnos, por su parte, destacan y valoran dos actitudes de los docentes ante el conocimiento: una la de ofrecer al alumno los diferentes puntos de vista que existen a propósito del contenido que se enseña, antes de decantarse por uno de ellos:

...Ángel esté de acuerdo con el planteamiento general de Juan en su asignatura, por el que muestra todas las posibilidades o visiones respecto de un contenido dado, se debate en grupo, y luego comunica cual es su opción. Fernando: esto no se hace con respecto al deporte: ¡parece que os obsesiona el deporte!

(10:11)

Y otra la de construir a partir de los conocimientos que posean los alumnos, no derribarlos con los nuevos: Marta alude a esa explicación sobre el planteamiento constructivista de “Educación Física y su Didáctica II”, para justificar que no sería necesario derribar en ella ninguna idea construida en alguna otra asignatura, sino construir a partir de ese conocimiento previo, aunque no se esté de acuerdo con él.

(17:6)

2. Actitudes docentes cuestionadas.

Han sido frecuentes las discusiones en las que se exponían los diferentes puntos de vista frente a ciertas actitudes mostradas por los profesores con docencia en nuestra formación inicial. Las que más se han reiterado a lo largo de las reuniones quizás hayan sido las relacionadas con cuestionar que el docente partidario de una opción de aprendizaje y evaluación para su asignatura deba ofrecer otras alternativas diferentes a las que considera mejores, por atender a motivos relacionados con las características y circunstancias de los estudiantes de esta titulación, o por ofrecer más posibilidades de elección, de acuerdo con sus pretensiones de llevar a cabo una docencia democrática:

...Manu: puesto que el cuaderno es mejor instrumento para el aprendizaje que el examen, veamos la manera de suprimir el examen. Juan: eso sería no tener en cuenta la realidad de que a un elevado porcentaje de los alumnos no le interesa aprender, están aquí por otros motivos y como mucho quieren aprobar, su título, y a otra cosa...si sabemos que el cuaderno es algo laborioso, cómo motivamos a esa gente para elaborarlo, si ni siquiera van a clase. Si además pensamos que tienen derecho a pensar, a hacer lo que hacen y a tener un examen, pues les ofrece esa posibilidad intentando que quien aprueba ese examen conozca los mínimos de la asignatura. Antonio [...] En el caso de Juan, si él está convencido de que la vía más formativa es el cuaderno, por qué ofrecer otra opción, por qué se lo damos todo tan “mascadito”. Juan: después de darle vueltas al asunto, creo es un ejercicio de libertad, de descentrarse de los planteamientos propios, para contemplar y respetar otro, que la FI que yo y otros muchos tuvieron era de este estilo (acreditativa, no formativa), y a pesar de ello a mí me ha permitido cambiar mis planteamientos y, ahora, ejercer de otra manera. Antonio: si estás convencido de cual es la mejor manera, no entiendo por qué das la otra opción; parece que no estás realmente convencido. Juan: los alumnos tienen derecho a no comulgar con una FI tal y como yo la veo. Manu: no haces lo que realmente piensas más que con el grupo que elige el cuaderno. Juan: yo lo intento, lo aconsejo e informo de que en mi opinión es la mejor forma de vivir la asignatura y por qué, pero como creo que ellos tienen derecho a no estar de acuerdo, y en coherencia con el último objetivo general de la asignatura, ofrezco la otra alternativa para quien no crea en mis planteamientos. Antonio: cuando yo estoy convencido de algo, creo estar legitimado y obligado a exigirlo a los alumnos. (11:3 y 5)

Asimismo, se han discutido los pros y contras esgrimidos acerca de la conveniencia de que el profesor actúe más como guía, lleve más de la mano a los alumnos, o que se decante más por una actitud de cesión de responsabilidades a los estudiantes, más emancipadora:

...Manolo: igual yo soy más paternalista, aunque me parece bien el planteamiento de irles dando autonomía para lograr la emancipación, creo que la emancipación un maestro no la consigue hasta que no lleva 4 ó 5 años ejerciendo, no cuando llevan dos años de carrera. Juan: eso es una emancipación como maestros, no como estudiantes, que es lo que estamos tratando ahora. Manolo: lo digo en la idea de formar maestros, en 2º quizás sería conveniente llevarles un poquito más de la mano. Juan: ¿no es llevarles un poco más de la mano el ayudarles a que elaboren mejor los apuntes para que sean capaces de entender lo que están estudiando y de lo que se les va a examinar?

(21:6)

De forma más dispersa aparecen debates en los que se cuestionan otras actitudes docentes, relacionadas con la necesidad de actuar como policía o vigilante de que se cumplan ciertas normas de convivencia en grupo, o frente a la cesión de responsabilidad a los propios estudiantes por considerar que esta última actitud transmite implícitos más educativos que aquella:

...Manolo: que haya algunos que engañen... pues qué le vamos a hacer. Marta: lo que no se puede hacer es volverle la espalda a la realidad de que se copian los cuadernos. Manolo: no vuelvo la espalda, lo afronto en clase comentando cual es la forma de hacer el diario, pero diciendo que sé que hay otra forma (copiarlo), quien quiera utilizarla allá él. Creo que el profesor no sólo está comprometido con dar conocimientos sino con ofrecer formas de conducta. Juan: de esa manera estás renunciando a tu responsabilidad como profesor en cuanto al control sobre los aprendizajes, a la responsabilidad como “acreditador” que también existe...

(16:2)

Por último, aparecen respuestas encontradas respecto a la idea de que el profesor universitario debe prestar más atención a los que menos saben; en este caso los puntos

de vista varían en función de si se responsabiliza de su escaso aprendizaje a los propios estudiantes o se les exime de esa responsabilidad:

...Manolo: [...] intenta que los que más aprovecharon EFysuDi I puedan seguir avanzando hasta aprendizajes a los que otros no van a llegar (para ello cree que el cuaderno es un instrumento que lo permite), y presta más atención a los que se han quedado más descolgados. Juan: estaría de acuerdo si estuviésemos hablando de Primaria que es una etapa obligatoria, pero a la formación del profesorado viene quien quiere, si no quiere engancharse que se vaya a otro sitio, porque resulta que ese luego le puede quitar el puesto a otro que sí tiene interés, sí tiene vocación, que ha currado, etc. Lo que yo no puedo hacer es dedicarle más a quien no quiere aprender, tengo que dedicarle más a quien sí quiere aprender. Esto iría acompañado de una actitud abierta para todo el que no esté de acuerdo conmigo. No podemos olvidar que estamos habilitando para que nuestros alumnos puedan ser maestros.

(16:12)

3. Actitudes docentes criticadas.

Las siguientes actitudes docentes, supuestamente, manifestadas por alguno de los profesores del Área fueron traídas al debate por ex alumnos del Grupo. En primer lugar, la crítica sobre la actitud de cortar las aportaciones de los alumnos en clase, de no permitirles la expresión tranquila de sus ideas, anteponiendo el interés del profesor por terminar su explicación y el temario:

...Pedro quiere transmitir desde su punto de vista las sensaciones o impresiones que tienen los alumnos de Paco, después de haberlo hablado con bastantes ex alumnos de varias promociones: deberías plantearte que mantienes una actitud más distante que el resto de compañeros. Me refiero a que el que alguien no pueda terminar lo que quiere exponer cuando es alumno, sienta muy mal, porque es muy difícil para un alumno dirigirse a un profesor para comunicarle algo, y más cuando sabe que no va a estar de acuerdo, de hecho el 80% de los alumnos no lo hacen, y el que lo hace contigo, la sensación es que no le dejas terminar, no les dejas explicar las ideas como buenamente puedan, y si alguno se atreve, a muchos de ellos, se les quitan las ganas. Te hablo de comentarios generales, no fue mi caso porque yo nunca hablaba. Y yo creo que esa actitud en un docente es muy

importante, porque si tu no dejas explicarse al alumno, éste se retrae. [...] la sensación general es que el temario se da, pero muy deprisa, entonces cuando alguien intenta intervenir para comentar algo por alguna razón se le suele cortar, y cuando se corta la sensación que se da es que en esa asignatura lo que hay que hacer es cumplimentar lo necesario para aprobar y nadie se plantea intentar profundizar, investigar, etc., eso, aparte de ser general, sí que me pasó a mi ¡eh!. No sé si tendrá la culpa el alumno o tú, pero creo que eso es muy peligroso.

(23:9 y 10)

Finalmente, los ex alumnos critican la actitud común en Antonio y Manolo de valorar más en sus exámenes aquellas respuestas que reproducen su forma de expresión y sus puntos de vista sobre las que manifiestan una manera particular de expresarse, o expresan puntos de vista contrarios a los del profesor, respectivamente:

...Pedro pone los ejemplos de los tipos de exámenes de Manolo y de Antonio, muy abiertos y subjetivos, y muy concretos y objetivos, respectivamente. Para él ambos están en los extremos: para sacar buena nota con Manolo no se debería contar con el deporte, con el mando directo, etc., entre tus propuestas ¿por qué si a mí me gusta, si hay una parte de la profesión que está a favor de ello y otra parte en contra, si hay modelos que lo contemplan? el alumno debe conocerlos todos y quedarse con el que quiera siempre que lo fundamente. Yo intento ser ecléctico con estos enfoques opuestos y montar mi propio modelo. A pesar de ello esto es sólo una crítica, porque globalmente estoy de acuerdo con su forma de entender la evaluación, la docencia, etc. [...] Antonio en su afán por el rigor científico, la objetividad, etc., sólo aprueba a los alumnos que se expresan en el examen del modo que él acepta. Creo que hay alumnos que por más que estudien no pueden plasmarlo en el examen así, pero creo que, aunque con sus maneras de expresarlo, sí comprenden las respuestas habría que dárselo por bueno. Me inclino por un término medio entre los dos tipos de exámenes, siempre que esto fuera reflejo de lo que previamente se hubiera hecho en clase en esta línea. Juanfran y Manu están de acuerdo.

(4:17)

En definitiva, vemos que de la diversidad de actitudes docentes observadas en el profesorado del Área y debatidas con la suficiente profundidad, las más valoradas en el Grupo son las que asociaríamos con un docente reflexivo y constructivista, mientras que

las más contestadas las vincularíamos con una típica pedagogía centrada en el profesor y autoritaria. Por otro lado, aquellas actitudes docentes que han suscitado más controversias son las ligadas con el punto justo de democracia y paternalismo que debe ejercer el profesorado universitario.

Interpretamos que falta la madurez que daría el completar el recorrido desde defender las ideas pedagógicas que velan por el derecho del alumnado universitario a que se les plantee una enseñanza consciente de cómo aprenden ellos, de sus necesidades de motivación y participación, etc., hasta la práctica real de esa pedagogía. Creemos que la puesta en acción de una pedagogía así exige unos compromisos al propio alumnado, unos deberes asociados a ser tratados como adultos responsables de sus decisiones y capaces de enfrentar las consecuencias de éstas. Y percibimos estas ideas tanto en los egresados como en la mayoría del profesorado del Grupo, pero no acabamos de verlas plasmadas en las prácticas pedagógicas. Creemos que esto no es más que un reflejo de una de las características del momento histórico de la educación, de la familia y por extensión de la sociedad en la España de nuestros días. Coincidimos, en ese sentido, con el análisis de la nueva familia española según Inés Alberdi ⁹⁸ cuando advierte que *el sentido de responsabilidad de los padres va en aumento, pues han cambiado las bases fundamentales de la norma social imperante acerca de sus deberes respecto la descendencia, aumentando sus obligaciones y a la vez ensanchando los derechos de los hijos, sobre todo en lo relativo a una mayor educación y una menor disciplina.* (1999: 147)

2.2.2. Exigencias al profesorado de la Titulación.

De la Calle, refiriéndose a las cualidades del buen profesor universitario, señala que cuando consultamos a los alumnos nos comentan que sus buenos profesores son los que se acercan a los estudiantes, motivan, ayudan, atienden cuando se les necesita. Son claros, ordenados en sus intervenciones y evalúan a lo largo del curso (2004: 252). En el punto (2.1.3.) de este informe vimos nuestras coincidencias con la última cualidad expresada por esta autora, así pues en este tema nos ocuparemos de otras condiciones (a

⁹⁸ En esta misma obra y analizando las relaciones entre padres e hijos en lo referente al *fin de la disciplina*, Inés Alberdi sentencia: “No le niegues nada a tu hijo que se puede traumatizar”, parece decir la guía moderna del buen padre... (Ibid., 166)

veces funciones) que el Grupo entiende como exigibles a un docente en formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física.

Las formas concretas en que tales exigencias serán plasmadas, unas veces serán fruto de la transposición exacta de las propuestas de acción realizadas en el Grupo, mientras que en otras ocasiones será el investigador, quien interpreta y entresaca dicho imaginario de exigencias entre algunos discursos expresados por los miembros del Grupo en los variados contextos de debate en que se produjeron. En cualquier caso, hemos podido diferenciar una relación plural de competencias a las que, en opinión de los miembros del Grupo, deberían hacer frente los profesores encargados de la formación inicial de los estudiantes de la especialidad de Educación Física.

En un primer bloque veremos las exigencias al profesor respecto a las **ayudas** que debe prestar a los estudiantes para que estos tengan éxito en su formación inicial. Una de las dimensiones fundamentales de la profesión docente, cualquiera que sea el nivel educativo en el que se ejerza ésta, es la optimización de los procesos de enseñanza del profesor para que se incremente la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, creemos que esta idea parece no haber calado en la mayor parte del profesorado universitario⁹⁹. Pues bien, los debates entre los miembros del Grupo dejan una huella de preocupación en este sentido que se concreta en propuestas en torno a la mejora de la docencia de los profesores del Área en aspectos tan clásicos como la claridad en las exposiciones y explicaciones (21:18), y en otros quizá más controvertidos, incluso en el seno del Grupo, como la motivación del alumnado, el despertar su interés por el aprendizaje:

...Manolo cree que él tiene la obligación de despertar el interés de sus alumnos, para eso trata de hacer que se participe en clase, utilizar una metodología amena, etc., sin que sea obligatoria la asistencia. Por eso forma parte de la calificación final.

(4:11)

⁹⁹ Luis Torrego tampoco lo cree, y lo expresa de esta manera: *El profesor debería ocuparse, sobre todo, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. No es esto lo más frecuente en nuestro panorama universitario.* (2004: 261)

...No obstante, vuelven a surgir diferencias de opinión respecto a la función de motivadores de los profesores en la FI: Manolo y Pedro apelan a que hasta finales de 2º curso la mayoría de los alumnos no encuentran el sentido a la carrera, para justificar que los profesores tienen que motivar siempre que puedan, y Juan considera que a estos estudios viene quien quiere, pero la motivación la ponen los alumnos.

(12:6)

Detrás de estas aparentes discrepancias quizá solo se esconden unas diferencias en cuanto al énfasis que un profesor universitario debe poner al motivar a sus alumnos, porque en lo sustancial todos estamos convencidos de que un alumno que no está motivado no aprende, y si formamos parte de este Grupo es porque queremos que mejore el aprendizaje de nuestro alumnado.

Pero existen otro tipo de ayudas que el profesor puede prestar al estudiante independientemente del tipo de docencia que éste lleve a cabo:

...Manolo: se podría ayudar a que la decisión de la mayoría de los alumnos fuera la de optar por el cuaderno, si en lugar de entregar la información que se entrega, al principio del curso (que eso asusta), se pudiera “dulcificar” de alguna forma, incluso ofrecer mecanismos nuevos de “enganche y desenganche”, ya que se considera ésta como la opción más deseable. [...] Lo justifica diciendo que hasta mediados de segundo (mitad de la carrera) los alumnos no le ven el sentido de la especialidad de EF en Primaria. [...] Manu, propone que Juan permita el cambio de opción, incluso informe de la posibilidad, si hay algún alumno que quiere tomar la opción cuaderno después de devuelta la primera entrega, alrededor de enero. Aunque ello le supusiera trabajo extra. Juan: no habría inconveniente, aunque creo que serían pocos los que se acogerían a esa opción. Manolo y Pedro apoyan esta propuesta porque creen que merecería la pena “repescar” aunque sólo fuera a tres o cuatro más. Manolo añade que se ayude algo más en la elaboración de la primera entrega.

(12:3)

...Ángel propone que Juan debería ayudar algo más a elaborar los apuntes a los de la opción examen durante las clases, porque existe la opinión generalizada de que no hay apuntes claros para estudiar esta asignatura. Juan: el ofrecer la

opción examen no quiere decir que el aprobado pase por aprenderse de memoria los contenidos, yo intento que quien apruebe sea capaz de comprender cosas, aplicar cosas, identificar cosas, etc. Ángel y Juanfran insisten en que a mucha gente les ha resultado muy difícil el examen a pesar de haber ido a clase, precisamente por que no es fácil elaborar unos buenos apuntes que luego puedas estudiar. [...]

Juan: cada vez intento orientar más durante las clases, sobre todo las prácticas: “habría que dejar constancia en los apuntes de lo que estamos haciendo aquí ¡eh!”. No obstante, agradezco el toque de atención porque creo que quien mejora sus apuntes, mejora su nota y su aprendizaje.

(11:15)

Acabamos de comprobar cómo a determinado profesor se le pide que ayude más a sus alumnos en la toma de decisiones relevantes para su desenvolvimiento en la asignatura, y que colabore con ellos en la elaboración de unos buenos apuntes que recojan más fielmente los contenidos que el profesor espera que los alumnos aprendan. Los anteriores son dos ejemplos de exigencias a un profesor al que el Grupo reconoce que intenta desarrollar una docencia reflexiva y constructivista. Creemos que ello refleja un plus de seriedad en el análisis, porque demuestra que no se trata de un simple y recurrente rechazo, carente de alternativas, acerca de la docencia universitaria tradicionalista.

En ocasiones, sobre todo vinculadas a ciertas asignaturas "de contenidos", encontramos demandas relacionadas con la exigencia a los profesores para que dediquen en sus clases más tiempo y actividades de enseñanza destinadas a que los estudiantes aprendan a aplicar ciertos contenidos, es decir, que se trabaje más la adquisición de la dimensión procedimental de esos contenidos que hasta ahora solo han estudiado de manera conceptual:

...Marta ve que otra de las dificultades de TP AF es que por ejemplo los principios metodológicos del AF, se explican, se pone algún ejemplo y ahora el problema es coger por tu cuenta un ejemplo para Primaria e intentar que sea acertado. Lo conecta con lo que ella misma proponía en DeAsCuMo sobre que en las clases se trabajara la ejemplificación, que Antonio ayudara en clase a que aprendieran a aplicar a casos reales lo que se trata en la teoría, como preparación incluso del examen. Insiste en la dificultad del alumno que conociendo sólo el

principio que sea, luego en el examen se les pida poner ejemplos correctos de la aplicación de ese principio al contexto escolar.

(25:17)

Hay dos razones importantes para justificar esta exigencia: por un lado que los propios profesores reconocen su importancia al dejar un espacio considerable en sus exámenes para que los alumnos demuestren este tipo de aprendizajes. Y por otro, que así se formaría mejor a unos futuros maestros cuyo desempeño docente en los colegios les demandará la capacidad de “saber enseñar” los contenidos, más que la de “saber sobre” dichos contenidos.

Asimismo, aparecen exigencias que reclaman mayor atención del profesor sobre la metodología de enseñanza por él mismo empleada en su docencia, dado el poder de transmisión de implícitos ¹⁰⁰ que algunos miembros del Grupo le confieren a este elemento curricular:

...Manolo: creo que habría que cuestionarse un libro de texto para una asignatura en esta carrera si pensamos que lo estamos cuestionando para utilizarlo en primaria: maestro consumidor de curriculum, constructivismo [...] Kiko: el problema es para cualquier asignatura que utilice unos apuntes o libro ya hecho y cerrado desde hace tiempo. Esto choca, entre otras cosas, con lo que a nosotros se nos enseña para la Primaria; ir redactando y adaptando los contenidos en continua relación con el proceso de E-A, e ir nutriendo los apuntes con la actualidad. [...] Juan no cree que el libro suponga un ejemplo contrario al modelo de maestro constructor que propugnamos, siempre que en la asignatura el libro tenga el papel que se ha dicho, y que Antonio no supla el diseño de objetivos, contenidos no teóricos, metodología, actividades y evaluación, por el libro, porque es esto último lo que los libros de texto de Primaria les hurtan a los maestros que los utilizan.

(9:3 y 5)

...Manolo: yo intento acercar mis criterios metodológicos a como los maestros lo tendrían que llevar a la escuela. Cree que eso podría formar parte del

¹⁰⁰ Richard Tinning rechaza el enfoque de *racionalidad técnica* en la que el método existe independientemente del profesor y éste no es más que el técnico que lo aplica asépticamente. Para él (y desde la Perspectiva Reconceptualista) los métodos de enseñanza *son más bien un conjunto de creencias respecto al modo de lograr ciertos tipos de aprendizaje. Son afirmaciones ideológicas y epistemológicas tanto como puedan ser procedimientos para la acción.* (1992: 129)

tratamiento metodológico de TP AF. Lo ve como una forma de dar coherencia a la asignatura, porque insiste en que para él la metodología es un contenido, no un continente. Juan cree que la metodología es un contenido de su asignatura y de la de Manolo, pero no de la de Antonio. Manolo: pero él, lo quiera o no, está enseñando a través de la metodología, luego la metodología es un contenido, y hasta que no tomemos conciencia de eso no cambiaremos nuestra metodología.

(26:14)

Efectivamente, existe una dimensión del profesor como ejemplo para sus alumnos, a menudo poco considerada por los docentes, de la que es parte importante la propia metodología que éstos emplean. Ligada a esta idea y superando los límites de la metodología, también se le exige al profesorado del Área que debería desarrollar una docencia democrática (11:8). Creemos que todos estos casos (y otros surgidos en las reuniones que no recogemos aquí por razones de espacio) cobran mayor relevancia si se piensa que hablamos de la docencia en la formación inicial de maestros.

Por otra parte, daremos cuenta de la segunda dimensión de unas exigencias ya tratadas en este informe (en el punto 2.1.2.): allí se le reclamaba a la formación inicial que mantuviera siempre la presencia de la *escuela real*; ahora se trataría, más bien, de la individualización de aquella pretensión en cada uno de los profesores, es decir, al profesorado de la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física se le exige que mantenga un contacto directo con la escuela:

...Manolo: los profesores de magisterio deberían dedicar la mitad de su docencia a la Primaria. Juan: ahora creo que no, pero en otra etapa de mi carrera creía que sí, y eso me agobiaba. Otra cosa es no perder el contacto con la escuela...

(10:5)

...Olga: ¿Rafa ha tenido experiencia en la escuela? porque si no es así no podrá ofrecer esas consideraciones didácticas referidas a la Primaria. Ella lo ve como la principal dificultad y no está de acuerdo con la opinión de que eso se puede sacar de la bibliografía. Juan: en esa misma situación estamos todos los demás profesores. Olga: a mí me surgen muchas consideraciones didácticas o casos de los que hablar de cada teoría, pero no antes de trabajar sino después. Creo que eso le debe resultar muy difícil a alguien que no ha estado con los niños [...] Manolo está de acuerdo con que eso es una carencia.

En algunas ocasiones, este requerimiento va más allá y se asocia a que el profesorado del Área debe convencer al estudiante de que la Educación Física que pregona es posible en la escuela. Otras veces, se piensa que de esta manera el profesor podría desarrollar un mejor tratamiento pedagógico del primer choque de ideas y concepciones acerca de la Educación Física, que al estudiante le provoca su contacto con la realidad escolar en el Practicum. A menudo, surge la creencia, generalizada entre los miembros del Grupo, de que el contacto directo del profesor universitario con la escuela dejaría su huella en los diseños y desarrollos curriculares de las asignaturas específicas. Consideramos, pues, que esta es una exigencia que el Grupo plantea al profesorado del Área buscando, fundamentalmente, el incremento de la credibilidad en la dimensión profesionalizadora de la formación inicial de los maestros especialistas en nuestra facultad.

En definitiva, sabemos que las cualidades exigibles a un profesor universitario preocupan entre el propio colectivo, sobre todo, ante la perspectiva de la Convergencia Europea, Imbernon (2000); Palomero (2003); ANECA (2004); De la Calle (2004); Torrego (2004), pero acabamos de comprobar que en nuestro Grupo, esta misma preocupación la hemos afrontado humildemente, pero en un plano de igualdad y colaboración con nuestro alumnado... esperemos que este tipo de propuestas adquieran cierta relevancia entre las nuevas estrategias para la formación permanente del profesorado universitario ante el reto europeo.

2.2.3. Hacer de una asignatura un plan de estudios.

A pesar de que este tema ha ocupado un tiempo considerable en los debates del Grupo, especialmente durante el *Ciclo Medio* dedicado a “Actividad Física Organizada”, creemos que esta gran cita, por sí sola, puede ilustrar debidamente la situación que pretendemos describir:

...Paco insiste en que la docencia en EF es una. Él cree que está enseñando a alguien que va a ser docente, luego no puede separar esos aspectos de la realidad. Marta, Pedro y Juan coinciden en que se trata de que cada profesor desde su asignatura debe priorizar los aspectos en los que tiene que intervenir sobre el total

de cuestiones de la FI. La clave es coordinarse para no dejar nada en el tintero. Los ex alumnos dicen que ellos han vivido el que cada profesor hace su “propia guerra” [...] Paco: yo les doy lo que está vinculado con mi programa, y nada más. Manolo: no, pero es que tu función como profesor en la FI de maestros no empieza y termina en tu asignatura, debe estar presidida por la idea de que hay un plan de estudios. No puede ser que cada uno dé un poco de todo. Juan: tú tienes el encargo de dar “tal” parcela del plan de estudios, cuando lo estás haciendo, por supuesto que te vienen a la cabeza el tratar cosas de otras parcelas, pero eso tienes que coordinarlo con los demás profesores que tienen el encargo de su propia parcela, porque si tú no reconoces el encargo de tu parcela y te dedicas a dar un poco de todo, pues ahí vienen las confusiones, descoordinaciones, etc. Paco: de dónde sacáis que yo doy un poco de todo. Juan: lo acabas de decir. Paco: que no puedo separar... si yo preparo a un docente, lo fundamental del docente es la didáctica... Juan: no, ¿Por qué? Y si yo digo que lo fundamental es que sepa de juegos, de actividades en la naturaleza, etc. [...] Juan: ¡vale! pues tu encargo es el de formarle sobre el juego, y hay otras asignaturas que tienen el encargo de formarle sobre la “función docente”. Como no aceptemos ese reparto nos estaremos pisando contenidos. Paco: yo veo intención de separar y repartir demasiado ciertos contenidos, éste para esta asignatura, el otro para la otra, etc. Manu cree que con ese reparto y centrándose en sus contenidos, él en AFO podría ir más cómodo de tiempo y dar con más detenimiento algunos que se dan de forma más precipitada. Juan: además es que esto está organizado así. Juanfran: hay dos palabras; coordinación y priorización. Manu: es que además vosotros predicáis una cosa y hacéis la contraria con respecto a la coordinación. Paco: es que a mi me parece “tirar balones fuera” lo de “eso ya lo veréis en tal asignatura, y eso en tal otra”. Manu y Pedro dicen que si luego no se trata sí, pero lo que hay que hacer es hablar con el otro profesor para que trate en su asignatura esa cuestión. Paco: sigo creyendo que esto es EF, que hay conexiones, y que me parece feo dejar cosas en el aire, pero ya estoy viendo...

(39:14)

En primer lugar, cabría señalar que esta polémica no es exclusiva de esta asignatura, ni de este profesor sino que también se reproduce durante el análisis de alguna otra asignatura, por tanto, creemos que anteponer la lógica interna de una

materia hasta llegar a *hacer de su asignatura un plan de estudios* supone, en realidad, una tendencia más o menos extendida entre el profesorado universitario.

Se puede apreciar que este profesor expresa con claridad, y en más de una ocasión, su idea de que independientemente de los descriptores de su asignatura, los profesores del área deben enseñar Educación Física de manera global a los estudiantes de esta especialidad. Su justificación es doble: por un lado, Paco arguye que la realidad para la que se están formando no se presenta dividida, como sí ocurre con la organización del conocimiento que se pretende transmitir en el plan de estudios de cualquier titulación, incluida la nuestra; y por otro, que las situaciones que suelen vivir profesorado y alumnado en una clase práctica típica de esta formación inicial, sea de la asignatura que sea, también requieren de un tratamiento holístico para que sean bien entendidas por los alumnos. De acuerdo con esta visión de su función como profesor en esta titulación, aparecen contenidos en su programa que, según la mayoría del Grupo, pueden considerarse más propios de “las didácticas” que de una asignatura “de contenido” como “Actividad Física Organizada” y, en cualquier caso, no se ajustan estrictamente a sus descriptores.

Insistimos en que en el Grupo se generaron más debates con este fondo a propósito de algunos contenidos problemáticos de otras asignaturas como “Fundamentos de la Educación Física”, “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, etc. (17:2, 17:8, 22:2, 22:7, 24:2, 27:14). Aisladas unas de otras, éstas pueden ser observadas como meras circunstancias, pero tales circunstancias pasan a ser un problema para la formación del estudiante cuando a las situaciones particulares de varias asignaturas se le añade la falta de coordinación o de trabajo en equipo entre el profesorado del Área, entonces es cuando se hace muy probable que el alumnado comience a recibir mensajes repetidos, contradictorios, incompatibles, inconexos...

Con todo, nuestra interpretación es que estamos ante la manifestación de una de las caras de un problema del profesorado universitario español muy actual ¹⁰¹: la

¹⁰¹ Este tema es uno de los recurrentes en la literatura sobre la docencia universitaria en España en los últimos tiempos, quizá revitalizado a partir del Informe Bricall (2000), como se puede comprobar en el nº 51 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2004), en el Libro blanco del Magisterio, del Grupo Aneca (2004), etc.

docencia universitaria desubicada del contexto formativo en el que se desarrolla. Jesús Nieto lo denomina *la pérdida de la visión global de lo que es la tarea de formar maestros*, y lo explica así: *Un importante número de profesores imparte su asignatura de una manera totalmente aislada, sin caer en la cuenta de que tal asignatura no es sino un pequeño granito de arena que ha de integrarse en el conjunto de todo el currículo de formación de maestros, lo que produce una “cultura mosaico” difícil de integrar por parte del maestro en formación.* (2003, 174). Como decimos arriba, este sería un problema con dos caras: una –la actitud adoptada por Paco- plantear una asignatura en la que “se dé un poco de todo”; y la otra, el plantear una asignatura (específica o no) en una titulación, ignorando lo que representa dicha materia en el contexto del currículo de su alumnado.

2.3. SOBRE EL ALUMNADO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA.

El análisis, las propuestas y la reflexión sobre temas directa o indirectamente relacionados con el alumnado de la especialidad deben estar siempre presentes en un trabajo como este, cuyo objeto de estudio es la formación inicial del profesorado. Por lo tanto, casi todos los temas que hasta aquí hemos incluido en este informe ya contienen numerosas referencias relacionadas con el centro de interés “estudiantes de la especialidad”. A pesar de ello, en este tercer punto hemos querido aislar tres temas que quizás adquieran mayor relevancia si son presentados juntos y en un bloque especialmente dedicado a asuntos protagonizados, por activa o por pasiva, por el alumnado de esta titulación. Así en el punto (2.3.1.) son, fundamentalmente, los propios ex alumnos del Grupo quienes reclaman el incremento de la vivencia del alumnado como estrategia de enseñanza en las asignaturas, ya que la consideran un interesante núcleo generador de aprendizaje. En el punto (2.3.2.) veremos cómo son defendidos los intereses del alumnado, tanto desde la óptica del profesorado: que se apoya en ellos para justificar algunos de sus planteamientos docentes; como desde la óptica de los ex alumnos quienes, precisamente, en nombre de estos intereses sugieren ciertos cambios en la docencia. Por último, en el punto (2.3.3.) hemos querido resaltar una de las piezas que componen el engranaje de las desequilibradas relaciones profesor-alumno en la universidad: el alumnado es responsable de averiguar por sus medios cuál es el marco de intenciones y normas con que cada docente plantea su asignatura.

2.3.1. Vivencias: núcleos de verdadero aprendizaje.

Las vivencias y experiencias por las que algunos profesores suelen hacer pasar a sus alumnos y alumnas en las clases, son reconocidas en el Grupo como fuentes de aprendizaje interesante y deseable para un estudiante de Magisterio. La mayoría de las veces que se conversa sobre este asunto, son los ex alumnos los que ponen de relieve el valor de las vivencias como epicentro de las situaciones en las que ellos experimentaron el verdadero aprendizaje, además, parte del profesorado también utiliza este mensaje para justificar alguno de sus planteamientos, sus prácticas, sus estrategias docentes, etc. Por otra parte, el discurso favorable a la utilización de las vivencias en las clases de nuestra formación inicial, también es manejado como argumento en contra de la docencia universitaria tradicionalista, en la que escuchar la lección magistral sobre cuestiones teóricas suele ser la actividad dominante del estudiante.

Este debate quizá tome más fuerza cuando se analiza “Educación Física y su Didáctica II”, cuyo profesor defiende la experiencia del alumnado como estrategia central en la asignatura, incluso a pesar del riesgo que pueda suponer que la repetición del uso de ciertas actividades a lo largo de los años, debido a que dan los resultados deseados, pueda ser percibido por los alumnos como un acomodamiento del profesor:

...Manu: lo que yo escucho en este sentido es “si repite actividades puede indicar que no trabaja mucho, que no te complicas la cabeza buscando nuevas actividades”... Marta dice que eso le parece absurdo. Cree que los comentarios son ciertos, pero critica que los que los hacen normalmente no se miran a sí mismos, y no se dan cuenta que ellos no han pasado realmente por las vivencias que proponen esas actividades, a ellos se lo han contado y luego dicen ¡otra vez esto! pero ¿cuántas veces has hecho esto? ¿para qué vale esto?... Ángel, Antonio y Kiko justifican que la actividad en sí, es la excusa para que ocurran determinadas cosas, y ocurren. Manolo: leer lo que los alumnos escriben en el cuaderno me demuestra que cada año cuesta menos que salgan las cosas que yo quiero que salgan.

(15:12)

...Después de otro largo debate acerca de esta cuestión, Manolo traslada el interés hacia un enfoque general de “las didácticas” diciendo: en la “I”, Juan os abre los ojos ante estas cuestiones del constructivismo, de la otra EF, etc., y en la “II” lo vivenciáis en el otro aula, le veis sentido, y entonces alguna gente dice

¡bueno, pues esto es posible!... esa es la explicación. Y si mis alumnos no mienten, muchos no se enteran de todas estas cosas hasta que no pasan por las vivencias.

(17:16)

Pero esta fórmula también se aplica al resto de asignaturas específicas, ya que se considera que cualquiera de ellas puede incluir la idea de utilizar las vivencias como fuente del aprendizaje deseado entre sus planteamientos relativos, sobre todo, a los créditos prácticos:

...Juanfran: una posible justificación de la obligatoriedad de las prácticas podría estar en la certeza de que lo que allí van a aprender no podrían conseguirlo por sí mismos. Marta: en otras asignaturas esta obligatoriedad se enmascara con la valoración de la participación, la actitud, etc. Juan asiente. Manolo: no creo que sea lo mismo, porque yo creo que como realmente se aprende es en clase a través de las actividades que se plantean en las sesiones, siempre que no se entiendan las clases como en determinadas carreras (derecho) o asignaturas, en las que consisten en leer los apuntes y como mucho resolver alguna duda.

(8:1)

Las vivencias desarrolladas en la formación inicial pueden provocar aprendizajes, incluso, más allá de los límites temporales de la carrera. Este es el valor que Pedro reconoce al cuaderno de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, el cual, según él, le sirvió de gran ayuda en los primeros años de ejercicio profesional en cuanto que suponía un depósito de vivencias propias, aplicables ahora a sus clases de Educación Física en Primaria, al que acudía para utilizar actividades concretas en las numerosas ocasiones en que se sentía *bloqueado*:

...Pedro se mantiene en que el cuaderno de Antonio le ayudó mucho en sus primeros años de docente, y le "enseñó todo aquello que vosotros no me convencisteis" (refiriéndose a Manolo y Juan), "porque me tranquilizó, me ofreció un lugar de donde partir", más tarde empecé a crear yo. Y ese es mejor punto de partida que el que vosotros me dabais. Juan dice que si la FI se queda ahí, es corta, tiene que incorporar un elemento de reflexión, y de más ayuda, etc., ese "recetario" de apoyo se puede encontrar en cualquier biblioteca, y ese apoyo que Pedro tuvo en el cuaderno otros lo hemos tenido en otros recetarios. Pedro insiste en que no es lo

mismo utilizar en esos momentos algo tuyo, que te recuerda vivencias, etc., que una editorial cualquiera.

(8:14)

Otro ejemplo particular es la estrategia, utilizada por un par de profesores del Grupo, de promover entre sus estudiantes el diseño y la dirección (tutorizados) de sesiones prácticas con sus propios compañeros como alumnos:

...Manolo cuestiona que los alumnos en 1º, incluso en el 1º cuatrimestre ya estén "jugando a ser maestros" al tener que preparar sesiones prácticas. Marta: es una experiencia enriquecedora a muchos niveles; afrontar una responsabilidad frente al grupo, sirve para que se vea que no pasa nada por equivocarse, preparar un trabajo practicó. Antonio coincide con Marta: yo les ayudo en la preparación, les doy material, etc. Juanfran: Por qué no excluyes a los "repetidores" y que en lugar de dos, sean tres los responsables, así nadie se quedará sin pasar por la experiencia. Manolo: no creo que sea tan rico que se tenga esa experiencia un solo día en todo el curso, pero sí creo que se corre el riesgo de hacer ver que todo el mundo puede dar clase, tenga el bagaje que tenga. Pone el ejemplo de los alumnos de Ciencias del Deporte: muchos trabajan mientras estudian. Antonio y Marta dicen que en el corro queda claro todo lo contrario, porque se muestran un montón de aspectos, carencias, etc., que surgen. Juan cree que han aceptando el riesgo que dice Manolo: es una experiencia tan insustituible que merece la pena. Siempre que se dejen claros los criterios de valoración y los objetivos que se pretenden con esa experiencia que, en ningún caso, pasarán por valorar aspectos didácticos, etc. Manolo: pero los alumnos cuando hablan de esas prácticas dicen "mañana me toca a mi dar la clase". Juan: creo que ningún alumno que haya pasado por esa experiencia, la iguala a la de ser alumno en prácticas (practicum), y a la de ser maestro en un colegio, saben discriminar entre todas ellas. Manu insiste en que alumnos que él conoce en 1º creen que es muy prematuro realizar ese tipo de práctica a esas alturas.

(9:13)

En cambio, surgen algunas dudas en cuanto al actual tratamiento complementario que se da a las vivencias del alumnado en una asignatura fundamental, como es el Practicum. En efecto, no se trata tanto de dudar del interés de las experiencias de las prácticas presenciales tutorizadas en los colegios, sino de que la valoración crítica del

alumno en prácticas acerca de su observación sobre la docencia de su maestro tutor forme parte del informe de esas prácticas con el que los alumnos van a ser evaluados en la facultad:

...Juan insiste en el interés del documento privado y de reflexión que es en el que se valora al tutor: Sin eso el Practicum queda muy cojo, si le quitas la capacidad de reflexionar sobre lo que estás viviendo, y que eso incluya al tutor que te ha tocado. Manu: si no te deja en el colegio, luego puedes hacer el diario en tu casa. Marta: no se trata tanto de eso como de que luego no te sientes con libertad para dar una clase como tu crees. Cuenta que en su caso, su compañera y ella tuvieron que acabar haciendo lo mismo que su tutor, porque si no aquello era insufrible. Juan: por eso en el informe hay una parte sobre las adaptaciones en su docencia que el alumno ha tenido que hacer debidas a las circunstancias del contexto, puesto que ahí estás de invitada y no es una situación real, sino la de una alumna en prácticas. Has tenido que adaptar tu docencia porque aquel ambiente ya estaba creado antes de que tú llegaras. Pero si no se te dice eso y no se te deja un lugar para que reflexiones sobre ello, el practicum no te dejaría el peso de tu paso por la escuela... creo que estas cosas son de las mejores que tiene el practicum.

(41:5)

Una vez más, nuestros ex alumnos nos van ofreciendo pistas sobre los lugares por los que –desde sus puntos de vista actuales- deberían transitar las pedagogías en la formación inicial de los maestros especialistas. Así es como interpretamos estas aportaciones; como valiosísimas reflexiones de personas con cierta formación pedagógica, que han vivido las experiencias de aprendizaje que nosotros les propusimos en su día, y que desinteresadamente colaboran con nosotros para mejorarlas de cara al futuro. Concretamente en este caso, quizás desprovistos de una sólida fundamentación teórica, nos están invitando a alejarnos de una docencia tecnocrática, sometida a la *dicotomía teoría-práctica que impregna nuestra disciplina*¹⁰²; y en la que el alumnado solo desarrolla un papel pasivo en el proceso de aprendizaje de un conocimiento alejado de sus experiencias. Al tiempo, nos sugirieron que tratemos de hacerles vivir experiencias que condensen el conocimiento que, posteriormente, queremos que ellos

¹⁰² (Barbero, 2006, 102) recuerda que *el activismo (la actividad por la actividad) en sus diversas modalidades constituye un rasgo básico de la dicotomía teoría y práctica* en la Educación Física hegemónica.

extraigan con nuestra ayuda. En este sentido, coincidimos con Lucio Martínez cuando para explicar los *principios pedagógicos que fundamentan las lecciones de Educación Física desde el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC)*, señala: *nosotros no damos por supuesta la acción beneficiosa del juego ni de otras formas de motricidad sobre la adquisición de actitudes y valores (García Monge, 2005). Sin embargo, pensamos que sí se pueden trabajar estos aspectos a partir de las situaciones naturales o provocadas que se dan en clase. Sabemos del enorme potencial que las lecciones tienen para recrear las condiciones donde se generan significados compartidos entre todos, y, en definitiva, para crear cultura.* (En Bores, N. 2006: 181). Aunque Lucio Martínez quizás centre sus explicaciones en la lección de Educación Física en Infantil y Primaria, José Ignacio Barbero, en el capítulo IV de esa misma obra demuestra que el modelo del TPC es aplicable a la formación del profesorado, por lo tanto, también lo son los valores que se le reconoce a las experiencias prácticas (más su reflexión) del alumnado, como ingrediente básico de una docencia que conducirá a aprendizajes significativos.

2.3.2. En defensa del interés del alumnado.

A continuación nos ocuparemos del análisis de algunas aportaciones de miembros del Grupo dirigidas a mejorar la formación inicial de los maestros especialistas que se justifican desde el interés del alumnado, es decir, que tienen entre sus objetivos el contribuir a la mejor satisfacción de las necesidades de los estudiantes de la especialidad de Educación Física, independientemente del miembro del Grupo de quien provengan. No es que hasta ahora no se hayan tratado sugerencias de mejora inspiradas en beneficiar al alumnado -es difícil que este fin no esté en el fondo de cualquier análisis de nuestro trabajo colaborativo- se trata, simplemente, de poner de relieve que la motivación principal para que aparezcan en el debate alguno de los siguientes temas es que quien los propone cree estar anteponiendo los intereses de los estudiantes a otras consideraciones.

1. Una forma clara de hacer explícito lo que le interesa a los estudiantes es que éstos puedan proponer contenidos en las asignaturas de su formación inicial. No se trata de entregar la responsabilidad de elaborar el temario de las asignaturas a los estudiantes,

sino de arbitrar fórmulas para que quienes están aprendiendo pudieran participar de alguna manera en las decisiones acerca de lo que se va a enseñar y aprender:

...Antonio: a fin de cuentas es lo mismo el tratar más superficialmente esos contenidos [propuestos por el profesor] al final de la asignatura, por haber tratado más profundamente otros contenidos [propuestos por los alumnos] en un momento anterior del curso. Juan: no es igual aparcarse lo previsto por el profesor (que es quien tiene la responsabilidad mayor de ofertar el programa) para atender a las iniciativas de los alumnos, a costa de tener que tratar más superficialmente los contenidos que no dé tiempo a tocar, que lo dicho por Antonio. Antonio: lo que diseña el profesor no sólo responde a sus intereses y esquemas, sino a lo que cree que son intereses de los alumnos. Juan: la diferencia está precisamente en que quienes mejor conocen sus intereses en cada momento son los alumnos, por eso a veces sería conveniente que el profesor renunciase a parte de su diseño, que es arbitrario, no es nada “sacrosanto”, para permitir que se atendiesen los de los alumnos. Pedro apostilla: “siempre que sean todos los alumnos”.

(14:8)

En este sentido, aparecen iniciativas concretas que van desde propuestas para que se debatan algunos contenidos de la asignatura, realizadas desde pequeños grupos en clase a principios del curso; y debates entre toda la clase al final del curso con el fin de evaluar qué contenidos y cómo se podrían modificar para su impartición en próximos cursos...

...Manu: ¿por qué no se considera el programa solo como una propuesta inicial, y al comienzo de la asignatura se le ofrece a los alumnos que realicen sus propias propuestas? Antonio: esto no lo veo real. Juanfran ve más factible hacer esta revisión conjunta profesor-alumnos al final de la asignatura, para el curso siguiente.

(4:9)

...Manolo: es importante que el programa definitivo sea fruto de las aportaciones de los alumnos y no como algo muy dirigido por mí.

(14:19)

...hasta intentos por prevenir la posibilidad de que aquellos alumnos que no han puesto suficiente empeño en aprender ciertos contenidos del curso anterior, puedan aprovechar las circunstancias para proponer que vuelvan a ser tratados: *esto se solucionaría con ese intercambio de información al final del curso entre Manolo y Juan, el cual preemitiría que, ante una propuesta de repetición de contenidos, Manolo pudiese negarse por conocer que ya se había tratado debidamente en la “I”*

(Manu, 15:1)

También se piensa en el beneficio para el alumnado cuando se propone la introducción de algún bloque de contenidos y el cambio de orden de otros, en alguna asignatura como “Fundamentos de la Educación Física”:

...Marta: sin saber lo que se da exactamente en cada bloque ve un poco incoherente el orden, y repite la propuesta de cambio de orden: que el primer bloque pase a ser el último. [...] Juan: además del cambio de orden propuesto por Marta, yo dejaría en el primer bloque la cuestión del plan de estudios e introduciría el tratamiento de las ideas previas. Lo veo muy importante en ese momento de la carrera. Kilo: no lo entiendo. Juan: quizás no sería tratar el papel de las ideas previas en el constructivismo, que sería la 2ª parte de la primera UD de EFysuDí I, sino el beneficio de la reflexión de los alumnos sobre la EF vivida, sus ideas actuales sobre la EF, que sean conscientes de cuales son sus ideas, incluso cuando vayan saliendo cosas claras y aceptadas por la mayoría, lanzarles lo opuesto absolutamente, para crearles descoloque, disonancia. Kilo: si se crea disonancia sí, pero si sólo se queda en que vean la idea que traen de la EF...Juan: eso ya sería muy importante. Kilo: al menos tendrían que salir dudando si todo lo que conocen y han hecho en su vida como alumnos de EF está bien o no [...] Marta: es una manera adecuada de comenzar la asignatura y de conectar luego con el 2º bloque. Además creo que metodológicamente es mejor acudir a la participación sobre lo que saben, lo que conocen, sus experiencias, etc., que a darles charlas y charlas sobre las características de la EF...

(24:5)

En este caso como en otros, tanto los egresados como los profesores del Grupo, nos ponemos en el lugar de los estudiantes para proponer los contenidos y su orden

lógico conforme a lo que pensamos puede interesar más al propio alumnado de la asignatura.

2. Como hemos visto en otros puntos de este informe, la evaluación es un elemento curricular susceptible de mejora en nuestro contexto desde diversos puntos de vista. Desde la perspectiva de lo que le conviene al estudiante, los ex alumnos del Grupo creen que, al menos, los profesores deberían desarrollar una evaluación coherente con la que se enseña en esta formación inicial y, sobre todo, que ofrezca más posibilidades al alumnado con interés:

Continúan Ángel y Kiko con su propuesta global sobre los programas: los profesores deberían mojarse más en cuanto a la evaluación y ser más coherentes con la filosofía educativa que a los alumnos se les está inculcando. Hay profesores que sólo evalúan con un examen. Se pide una evaluación más continua, diversificada y cualitativa.

(4:6)

Esa coherencia entre la evaluación que se enseña y la que se práctica en la formación inicial en general, también se lleva al terreno de lo particular, sobre todo, en asignaturas con un elevado número de suspensos como “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”:

Marta: [...] para enseñar en la asignatura las cosas que se piden en las preguntas “de aplicación” en los exámenes, se debería contar con los trabajos en grupos. Parte de las clases se dedicarían a la exposición de estos trabajos, y así también quedaría un registro para el resto de alumnos y para poder resolver esas cuestiones de los exámenes. [...] Juan cree que las actividades de clase orientadas a el aprendizaje de la aplicación de los contenidos a referentes casos deberían ser diseñadas fundamentalmente por Antonio, más que por los alumnos. De esta manera salvamos la situación que salió en la sesión anterior: a veces el profesor pregunta en los exámenes cosas que no ha enseñado. Kiko: estoy de acuerdo con esto para las asignaturas de 1º, pero para las de 3º no lo creo conveniente. Pienso que a esas alturas los alumnos ya deberían tener suficiente nivel de abstracción como para poder responder en una pregunta abierta, utilizando los recursos que han aprendido durante la carrera.

(9:1)

En estas mismas asignaturas se proponen medidas para disminuir el grado de incertidumbre de los alumnos a la hora de estudiar y de realizar estos exámenes:

Manu se queda con el nuevo tema de los resultados, y dice que cree que algo ayudaría a mejorarlos el que Antonio afinara más en cuanto a redactar las preguntas de manera que expresen mejor lo que el alumno tiene que responder, ya que ese es un problema repetido en esta asignatura.

(8:8)

Y en otras, por ejemplo, para ofrecer más ayuda al alumnado, a principios del curso, en la elaboración del cuaderno de “Educación Física y su Didáctica I”, con el fin de hacerlo más accesible a la mayoría: *se trataría de elaborar en clase una reflexión como muestra de lo que se pretende que sean las que compongan el cuaderno* (Olga, 17:3).

3. Existen otras propuestas de mejora que todavía no han sido expuestas, con las que el Grupo cree que podían quedar mejor reflejados los intereses de los alumnos de la especialidad. Se trata de sugerencias, más o menos utópicas, como que las asignaturas incluidas en la formación inicial generalista de esta titulación se adapten a los intereses formativos de los maestros especialistas en Educación Física:

Ángel continúa proponiendo en nombre de Kiko y él mismo, una vez obtenido ese diálogo habría que intentar relacionar los contenidos de las asignaturas generalistas con las específicas. No tanto como se decía antes (coordinación), sino como ayuda mutua. Juan: algunas respuestas que pueden dar algunos profesores no especialistas sería que un maestro especialista en EF, necesita en su formación como maestro los contenidos de estas materias, y que éstos ya tienen poca presencia en su plan de estudios, como para encima quitarles “protagonismo”.

Surge confusión entre los presentes con respecto a esta propuesta; cada uno expone su interpretación sobre lo propuesto por Ángel y Kiko. Aparecen diversas interpretaciones, unas más utópicas que otras. Ellos mismos intentan aclararlo. Al final se hace una llamada general a que no dejemos de tener los pies en el suelo, que el pretender que la mayoría de los profesores de la especialidad de EF hagan

una revolución en sus programas no es posible. Parece que la cosa queda en que haya cierta comunicación entre los de EF (el Grupo) y el resto, para que éstos traten de, en la medida de lo posible, poner ejemplos sobre la EF, tender a “arrimar” los contenidos de sus asignaturas hacia la EF, etc.

(4:5)

Asimismo, se considera que beneficia al alumnado que se busquen fórmulas para incrementar las posibilidades de que los estudiantes reflexionen en clase, sobre todo, dada la aceptación mayoritaria para formar a un maestro especialista reflexivo que existe en el Grupo:

Olga propone que los comentarios subjetivos se expresen, de forma voluntaria, en el corro de la clase posterior. Antonio: aunque me parece bien la propuesta ¿qué vas a conseguir con eso? Manolo dice, refiriéndose sobre todo a las dificultades para que los alumnos de 1º reflexionen que Pedro observa: si nos parece bien que los alumnos reflexionen, y que el modelo de maestro que queremos formar sea reflexivo, tendremos que poner los medios para ello, aunque sea a través de una progresión dada la poca tradición que arrastran al llegar a la Facultad. Olga sigue aludiendo a las dificultades y a las dudas para reflexionar y para opinar en los alumnos, sobre todo de 1º. Paco cree que la clave es plantear interrogantes para que los alumnos vayan ofreciendo respuestas, y así ir avanzando en la materia.

(7:8)

¿Por qué incluir este tema cuando algunos de los aspectos aquí tratados ya han sido vistos desde otra perspectiva en temas precedentes? Quizás una respuesta a este interrogante es que creemos servir mejor así a la idea de que en un grupo colaborativo como este, en el que han estado representadas las partes docente y discente para analizar la formación inicial de la que han sido protagonistas, a veces, fundamentalmente los profesores, llegamos a plantear una maraña de justificaciones demasiado centradas en el punto de vista del propio profesor sobre lo que estamos haciendo y por qué lo hacemos. Esto llega a provocar en quienes comparten reunión, sobre todo si entre ellos hay alumnado, la necesidad de reivindicar en nombre de la parte discente. Por lo tanto, estos serían algunos de los argumentos de defensa más explícita –en ocasiones expuestos con la actitud de quien da un golpe sobre la mesa- de la parte discente en todo el

conglomerado de propuestas para mejorar la formación inicial que pretendemos ofrecerles.

2.3.3. Conocer al profesorado para tener éxito.

Existe una línea de debate que se mantiene a lo largo de las reuniones del Grupo: ¿mejoraría la formación inicial el incremento del rigor y la seriedad de los diseños curriculares de las asignaturas, tanto en su elaboración como en su utilización durante el desarrollo del curso? Sobre este asunto se profundiza en el tema “El programa útil y utilizado”. No obstante, una de las razones que hacen posible el acuerdo para responder afirmativamente la cuestión anterior es que del análisis de la situación actual de nuestro contexto formativo se desprende que, en demasiadas ocasiones, los alumnos tienen que buscar sus propios medios para conocer al profesorado: su actitud, sus intenciones, las normas no escritas que va "dejando caer" a medida que se desarrolla la asignatura... De manera que se naturaliza ese proceso de obtención de este saber, como el modo que tienen los alumnos de acceder a lo que necesitan conocer para desenvolverse con éxito en cada una de las asignaturas que componen su plan de estudios. José I. Barbero lo ve así: *parece innegable que el alumnado dedica un tiempo a estudiar a sus profesores de EF –como a los de las otras materias- y que ensayan distintas estrategias para responder a sus expectativas.* (1996a: 39)

...Manu y Juanfran creen que todo el mundo conoce a Antonio, “lo primero que se hace al entrar en una carrera es informarse sobre el profesorado, cómo es, etc”.

(26:10)

Desde las primeras reuniones el debate acerca de este tema se focaliza en la denuncia de que la mayoría de los programas de las asignaturas eran, más que eso, una relación de temas. A partir de ahí se propone, por un lado que se mejoren, en el sentido de que anticipen el diseño en torno a cada uno de los elementos del currículo, y por otro que el profesor desarrolle la asignatura con coherencia respecto a lo programado:

...Ángel y Kiko proponen unificar los criterios curriculares de elaboración de los programas: definir los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación, justificar la asignatura, y ser coherentes luego con el desarrollo de los programas. Porque creen que en bastantes casos los profesores no son coherentes

con los criterios que aparecen en sus programas, y en otros casos ni siquiera aparecen los criterios, por ejemplo, de evaluación, metodológicos, etc. Manolo ¿estáis dando a entender que hay programas que se hacen por obligación, y que luego no se llevan a la práctica? Ángel: al menos que entre los especialistas se unifiquen criterios de programación ¿por qué algunos programas son prácticamente una relación de temas, y otros aclaran más o menos todos los elementos curriculares? Juanfran: lo lógico y lo mínimo que se deberíais hacer es dialogar, en este sentido, los profesores del Área.

(4:4)

En ocasiones, este asunto general se proyecta sobre aspectos más concretos de alguna asignatura. Este puede ser el caso de la cuestión de las clases teóricas y prácticas en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”: diferencias entre lo que el profesor quiere transmitir al respecto, lo que se ve reflejado en el programa y lo que los ex alumnos dicen percibir a su paso por la asignatura:

...Juan: yo percibo que para el alumno la asistencia a las prácticas es imprescindible ya que el cuaderno es llave, tiene unos requisitos fijos que sólo se pueden obtener allí, etc., mientras que la teoría no debe ser tan importante cuando no tiene más que el requisito típico de que hay que demostrar que se sabe en el examen. Antonio: en realidad luego se aprecia que la teoría y la práctica están absolutamente interconectadas. Juan: sí pero ya sólo conozco la asignatura por el programa. [...] Marta: la visión de Antonio sobre lo que en los dos tipos de clases se da, tanto teoría como práctica, no es compartida por los alumnos. Estos se plantean, prácticas: imprescindible, no puedo faltar. Teoría: no tan importante, puedo faltar. Ángel: más que práctica lo que Antonio hace en las teóricas es poner ejemplos de casos prácticos que luego salen en el examen, quien pille eso no faltará a esas clases. Marta: eso lo pilla quien es avisado. Fernando: yo también veía utilidad práctica en las teorías, y de hecho hacía anotaciones sobre surgidos en las teóricas, en el cuaderno. Quizás el problema sea plantear la obligatoriedad del 85%, que eso separa mucho unas clases de otras. Marta está de acuerdo. Antonio no está de acuerdo: el cuaderno también tiene espacios para la parte teórica, que sirve de enlace entre ambas partes. Ángel: la mayoría de la gente entiende que el cuaderno es para la práctica. Manolo se intenta poner en la piel de un alumno de primero que lee el programa y ve la diferente consideración práctica teoría. Conclusión, aquí lo importante es la práctica. Kiko: con una simple aclaración en el

programa se podría solucionar esto: “para entender la práctica es imprescindible que se entiendan los conceptos teóricos previamente”, porque yo veo incuestionable la relación entre teoría y práctica en la asignatura.

(8:4)

No obstante, la exigencia al profesorado de una (de/a)claración de intenciones previa al desarrollo de la asignatura no es pacífica, y aparecen posturas encontradas en lo referente a la necesidad de que se anticipen por escrito las normas, códigos y demás planteamientos de los profesores respecto a las asignaturas o, por el contrario, la conveniencia de que sean los alumnos los que se responsabilicen de ir conociendo esas cuestiones como parte implícita en su “profesionalidad” como estudiante:

Juan: algo que puede ayudar tanto a los profesores como a los alumnos a resolver estas dudas es poner en cada tema, bloque, UD, o como tú quieras llamarlo, los objetivos que pretendemos, porque ahora sólo está el contenido y en tu cabeza, de forma implícita, con algún problema, tú tienes el para qué, pero si lo explicitas te ayudaría a aclararte a ti y a todos los que lo leen. Se trata de atender a la propuesta ya comentada sobre la adecuación y utilización como referencia del diseño curricular de nuestras asignaturas. Parece mentira que estemos pregonando lo que pregonamos y luego tengamos los programas que tenemos. Kiko: yo creo que eso está un poco claro aunque no se ponga en el programa, yo tenía claro lo que era o no importante de cada tema por lo que conocía a Antonio, lo más importante eran las consideraciones didácticas... Juanfran no está de acuerdo. Juan: entonces en Primaria, como los niños nos van a conocer ¿para qué vamos a compartir con ellos los objetivos de las UDD? Kiko y Antonio no creen que sea lo mismo, y éste está con Kiko en que en la forma de exponer cada contenido se ve la importancia que se le da. Juan: ¿para qué sirve un programa entonces? Kiko: sí puede ser interesante para la gente que no asista, como una buena referencia...

(38:5)

De esta segunda postura, mantenida también por algún alumno, es de donde se podría inducir el proceso de naturalización al que aludíamos en el primer párrafo de este punto ¿Es que el profesorado vería recortada su libertad de cátedra o su autoridad por el hecho de anticipar a los estudiantes las reglas del juego, las intenciones docentes y los modos en que éstas se intentarían conseguir? ¿Es que el alumnado no dispondría de una

información previa valiosa para poder preparar sus estrategias de aprendizaje para cada asignatura? ¿Es que no supone una dificultad añadida para su aprendizaje que el alumno tenga que ir induciendo su conocimiento del profesor y de su pedagogía a medida que se desarrolla la asignatura?

Inferimos que la concepción de las relaciones docente-discente en la universidad que manifiestan quienes opinan así es tradicionalista, centrada en el profesor, con una sobredimensionada libertad de cátedra, y en la que el papel del alumnado es adaptarse a los planteamientos de cada profesor para poder tener éxito en su asignatura. Por supuesto, creemos que ésta viene siendo el tipo de relación dominante en la universidad española desde hace mucho tiempo ¹⁰³. Por tanto, estaríamos hablando de que en las anteriores citas se expresan sólidas ideas previas que tanto profesorado como alumnado han ido adquiriendo en su vivencia de la realidad universitaria, las cuales afloran para interpretar cualquier situación, incluida esta ¹⁰⁴. Creemos que esta puede ser una pequeña muestra del currículo oculto adherido al desarrollo cotidiano de nuestra relación docente-discente en la universidad. Un aspecto que, de no ser deseado -como ocurre en este caso- solo puede corregirse a través de un trabajo colaborativo y reflexivo que haga posible, primero, su reflote a la superficie donde se hagan visibles las características de esta interacción, y después, las propuesta de medidas alternativas para cambiarlo¹⁰⁵.

2.4. SOBRE LA MATERIA Y SU ENSEÑANZA EN LA TITULACIÓN.

La *Materia*, y la *Titulación* a las que nos referimos en el enunciado de este cuarto punto son la Educación Física en general, y la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física, respectivamente. Este Área de Conocimiento forma parte del Currículo Oficial en la Enseñanza Obligatoria del Sistema Educativo español desde

¹⁰³ Para creer que esta es la docencia dominante en la universidad española nos apoyamos, además de nuestra propia experiencia, en la opinión de numerosos estudiosos del tema manifestada en los números 47 y 51 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, entre otras fuentes.

¹⁰⁴ J. I. Pozo explica entre las características de los conocimientos previos que éstos *son construcciones personales de los alumnos, es decir, que han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo, y que son bastante estables y resistentes al cambio, por lo que a veces persisten a pesar de muchos años de instrucción científica.* (1991: 12 y 13)

¹⁰⁵ En palabras de David Kirk, *comprender el currículum oculto implica una autorreflexión, una discusión crítica y el deseo de ver más allá de lo superficial.* (1992: 151)

hace décadas. Sin embargo, tal circunstancia no significa que se trate de un cuerpo de conocimientos sólidamente definido y estable, que todos los ciudadanos que se escolarizan tienen que aprender, y que todos los docentes especialistas tienen que enseñar. Antes al contrario, pensamos que -como todo “cuerpo”- la forma de este cuerpo de conocimientos también cambia y lo hace por las influencias generadas en la propia escuela, pero sobre todo, por las provenientes de la universidad ¹⁰⁶. Por tanto, es desde los centros como nuestra facultad, y son *estudiosos* como nosotros quienes extendemos y actualizamos la idea de Educación Física que los futuros especialistas impartirán en la escuela. Creemos que esta idea, por sí misma, justifica que en una investigación colaborativa sobre la formación del profesorado especialista se dedique una atención especial al análisis de la *Materia* y de *su enseñanza*. En definitiva, la función que cumple este punto del informe es concentrar la mirada del lector en aquellas propuestas del Grupo sobre cómo consensuar unos aspectos mínimos sobre la idea global de Educación Física, y cómo transmitir dichos mínimos de manera coordinada y coherente.

2.4.1. Contenidos transversales *versus* solapamiento de contenidos.

He aquí una aparente paradoja: por un lado vamos a asistir a la reclamación de que ciertos contenidos deberían ser tratados en todas las asignaturas específicas de nuestra formación inicial; y por otro, daremos a conocer las propuestas consensuadas por el Grupo para que dejen de tratarse algunos contenidos en más de una asignatura, como hasta ahora venía ocurriendo. Así expuesto sí que resulta paradójico, pero si nos acercamos a conocer las características de los contenidos involucrados en el asunto comprobaremos que se trata de propuestas compatibles.

Contenidos transversales.

Hemos llamado “Contenidos transversales” a aquellos aprendizajes que, por sus particularidades, el Grupo ha considerado que pueden y deben ser enseñados en todas

¹⁰⁶ Coincidimos con Stenhouse cuando 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 investigación y las enseñan a los estudiantes. (1984: 37)

las asignaturas específicas del plan de estudios. Aunque la lógica de un plan de estudios hace que cada asignatura se dedique a una parcela del conocimiento global que los estudiantes deben adquirir en su formación inicial, esto no excluye que deban existir ciertos contenidos que por su naturaleza o a su relevancia puedan tener una continuidad a lo largo de los tres cursos de la diplomatura. Como quiera que esta eventualidad no queda recogida en ninguna prescripción oficial, surge en los debates del Grupo como una reivindicación que, en algunos casos, se traduce en propuestas concretas.

1. La **ubicación de cada asignatura en el plan de estudios** se ha llegado a sugerir como una prescripción para todas las materias específicas. Algunos miembros del Grupo coinciden en que si al principio del curso cada profesor sitúa su asignatura en el contexto del plan de estudios, los estudiantes tendrán la posibilidad de encajar mejor sus contenidos a la vez que completarán su idea global sobre sus estudios de Magisterio, algo que no todos los alumnos poseen cuando obtienen el título:

...Juan propone que todas las asignaturas sean ubicadas dentro del Plan de estudios al principio de cada curso, para evitar este tipo de posibles confusiones, él confiesa no hacerlo sistemáticamente. Antonio dice que él lo hace tanto en DeAsCuMo como en TePrAcFi. Ángel cree que aunque Antonio lo dice al principio del curso, eso no llega a entenderlo el alumno, que habría que insistir más.

(5:15)

El tratamiento o uso de las **nuevas tecnologías** desde todas las asignaturas específicas, con el fin de que todos los maestros especialistas tengan una iniciación en esta materia ya en su formación inicial. Esta propuesta proveniente sobre todo de los maestros en ejercicio del Grupo, y surge como crítica a la formación actual de los maestros que pasaron por esta facultad, así como al Plan de estudios y a los profesores que imparten sus distintas asignaturas. En ambos casos se detecta esta carencia y se propone como mejora que todos los profesores, desde sus respectivas asignatura podrían incluir algunas actividades, prácticas, herramientas, etc., relacionadas con las nuevas tecnologías, de manera que los estudiantes se familiaricen con ellas de forma indirecta: a través del uso habitual que de ellas hagan sus profesores; o directa, a través de su utilización en diversas actividades de aprendizaje en su formación inicial:

...Pedro propone las *nuevas tecnologías* como otra carencia del Plan de Estudios. Se revisa el tratamiento actual de esta cuestión en el Plan de Estudios con la ayuda de los alumnos y ex alumnos, que corroboran este déficit, no tanto en los programas de las asignaturas optativas correspondientes, como en lo que luego los profesores desarrollan. Pedro incluso pediría que en resto de asignaturas se tratase esta como una cuestión transversal.

(3:6)

Los ex alumnos del Grupo también proponen que desde todas las asignaturas específicas se cuide que no se vaya formando en los estudiantes la idea de que la Educación Física escolar se nutre casi por completo de la reflexión, la cognición, la afectividad y de lo social. Por tanto, se parte de que quienes se han formado en esta facultad se han impregnado de un currículo oculto común, que consiste en que desde el primer curso las sucesivas asignaturas específicas van contribuyendo a que los alumnos construyan esta idea de la Educación Física cada vez más separada de lo motriz (que, por otra parte, es casi la única dimensión de la Educación Física que los alumnos traen interiorizada), de manera que cuando cursan “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” en 3º, el profesor confiesa tener serios problemas para intentar hacer un hueco para lo motriz en la sólida y cerrada idea que los estudiantes arrastran acerca de lo que es y para qué sirve la Educación Física.

Antonio dice que para los alumnos de 3º, a estas alturas del 2º cuatrimestre, no está tan claro que en la EF haya que trabajar las capacidades motrices, tienen muy claro que la EF tiene que ayudar al desarrollo cognitivo, afectivo y social, pero el desarrollo físico se da por sabido. Manolo está de acuerdo y pone un ejemplo surgido en ese sentido en EFysuDi II este año. Añade que este año, al menos, él sí que ha hecho hincapié en esa cuestión. Antonio cree que estamos buscando la justificación en los objetivos de esos otros ámbitos y nos estamos olvidando de los motrices.

(25:14)

Manu cree que esta asignatura no chocaría tanto si se diera en 1º como cuando se da en 3º, y cree que se debe a que hasta 3º se ha hecho tanto hincapié en trabajar los ámbitos cognitivo, afectivo y social que el físico sabemos que está ahí

pero no se habla tanto. Confiesa que él mismo pensó que esta asignatura no valía para nada.

(24:4)

Interpretamos que debemos prestar atención a la advertencia aquí expresada acerca de que parte de nuestro alumnado puede estar percibiendo que algunos profesores hacemos apología de una “intelectualización de la Educación Física”¹⁰⁷, esto es, debemos cuidar de no hacer que, por la ley del péndulo, salten de la idea dominante con la que acceden a estos estudios: Educación Física / “sudar la camiseta”, a la creencia de que *el cuerpo y el movimiento* o *el cuerpo y la motricidad* han dejado de ser *ejes básicos de la acción educativa* en la Educación Física¹⁰⁸

Creemos imprescindible que cada uno de nosotros (los profesores) adopte una visión de conjunto de la formación inicial de la que es partícipe, y que lo demuestre en aspectos como la progresiva inclusión en sus asignaturas de contenidos pactados previamente, no particulares de ninguna, pero sí fundamentales para ofrecer un *proyecto de formación* cohesionado a nuestros estudiantes. *Con una visión reducida solamente a lo que uno mismo hace resulta imposible llevar a cabo un proyecto de formación, esto es, el currículo de una carrera. Todo proyecto implica unas directrices comunes, un juego de interacciones entre disciplinas, metodologías y sistemas de trabajo que tengan continuidad y se complementen entre sí* (Zabalza, 2003, 32).

Solapamiento de contenidos.

El asunto que ahora es objeto de análisis en esta segunda parte del tema, que hemos llamado “Solapamiento de contenidos”, consiste en sacar a la luz aquellos contenidos actualmente duplicados en la formación inicial y que el Grupo considera que deberían formar parte solo de una de las asignaturas del Plan de estudios. En principio, este puede haber sido uno de los motivos menores que movieran, tanto a los ex alumnos como a los profesores a colaborar en esta investigación, pero no por esta unanimidad

¹⁰⁷ Ruíz, A. J. (2000, 3) afirma que *la tendencia a la intelectualización de la Educación Física, la tecnificación y la derivación hacia una materia con pleno rigor científico parece olvidar la vivencia de lo físico.*

¹⁰⁸ Esto es, al menos, lo que se afirman en las respectivas introducciones del Área de Conocimiento de Educación Física en Primaria la LOGSE (MEC, 1992, 14), y la LOE (MEC, 2006, 43075)

previa el tema ha dejado de provocar su propia controversia. Ciertamente, una aproximación simplificadora podría llevarnos a pensar que el disponer de más tiempo y espacio para nuevos e interesantes contenidos, haría coincidir a las distintas sensibilidades presentes en el Grupo respecto a eliminar los contenidos, ahora duplicados, en el tiempo y espacio escasos que supone la formación inicial de estos diplomados. Lo cierto, en este caso, es que cuando el Grupo ha analizado con más profundidad y detalle estos temas, han ido surgiendo puntos de vista divergentes prácticamente en cada uno de los focos en los que se ha centrado el debate...

El primero de estos focos de solapamiento no es nuevo en este análisis ya que también ha sido comentado, desde otro punto de vista, en el tema "Hacer de una asignatura un plan de estudios". Nos referimos a los llamados "contenidos didácticos" de "Actividad Física Organizada". Efectivamente, el tratar desde esta asignatura, aunque sea sucintamente según Paco, determinados contenidos propios de las "didácticas" -por diversas razones ya expuestas en el punto (2.2.3.)- tiene unas consecuencias no deseables sobre la formación inicial que reciben los estudiantes: por un lado, se ocupa un tiempo que se le podría dedicar a otros contenidos; y por otro, se provoca confusión a los estudiantes dado que, además, ambos profesores ofrecen versiones divergentes sobre dicho conocimiento. Eso sí, hay que señalar que las propuestas de solución -algunas de las cuales fueron inmediatamente aceptadas por el profesor de "Actividad Física Organizada"- pasan por suprimir ciertos contenidos y modificar la estructura de algunos trabajos que se le encarga al alumnado.

Juanfran, hablando de contenidos que se repiten, añade que en AFO también se tratan varios contenidos de las didácticas: la unidad didáctica, la metodología, etc., y esto provoca bastante confusión a los alumnos. Marta lo corrobora. Juan se refiere al primer debate de esta sesión y dice que por estas razones quizás merezca la pena analizar AFO aunque no esté Paco presente.

(16:5)

...Manu: ¿existe algún contacto con Didáctica General y con Carlos Latas? ¿conoces el programa de su asignatura, etc? Manolo responde que sí, [...] No de manera sistemática, pero sí que hay conocimiento y cierta continuidad. Manu: ¿no convendría que también hubiese una continuidad con AFO en cuestiones como la

metodología o las UUD? Juanfran: “la sesión” también. Manolo: en este caso no es una continuidad lo que habría que hacer. En algún caso lo he hablado con Paco, y le he dado mi opinión acerca de que esa no era la asignatura en la que se tenían que tratar esos contenidos. Por lo que me llega de los alumnos, esto les provoca confusión. Dice que Paco le ha explicado que no trata esas cuestiones de manera expresa, sino que se ve obligado a dar algunas orientaciones porque encarga a sus alumnos la realización de UUD. Además, esas orientaciones tienen unos criterios que Manolo no comparte.

(17:1)

Asimismo, surgió otro debate sobre solapamientos en el que se expresaron posturas enfrentadas acerca de la conveniencia de que se mantenga la repetición de ciertos contenidos relacionados con la fisiología del ejercicio, actualmente presentes en "Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento" y en "Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico". Las razones para mantener esta situación esgrimidas tanto por los profesores encargados de dichas asignaturas como por algún ex alumno tienen que ver con la relevancia que, desde sus puntos de vista, poseen estos contenidos para la adecuada formación teórica de los maestros especialistas en Educación Física. Argumentos que nos remiten a las concepciones de quienes los utilizan sobre la formación inicial ("profesionalizadora" y "universitaria"), en cualquier caso, ya tratados en los puntos (2.1.1. y 2.1.2.) de este informe.

A Manu le choca mucho que la 1ª y la 2ª parte tienen mucho parecido con ciertos contenidos de AFO, piensa que se pueden estar dando las mismas cosas de distinta manera, y que quizás en alguna de las dos asignaturas se podrían cambiar estos contenidos por otros. Juan pregunta si en AFO se dan las cualidades físicas básicas y la dinámica de los esfuerzos, etc. Manu responde que sí, que se da todo eso. [...] Antonio dice que algo han hablado y que hay cosas que daba antes Paco y ya no las da, como las fuentes de aporte de energía, etc. Manu: como mucho Paco podría iniciar algo y que luego Antonio lo avanzara, pero que no se vuelva a ver en TP AF lo que ya se estudió en AFO. Antonio cree que todos estos contenidos son propios de esta asignatura y no de AFO. Todos los demás presentes están de acuerdo con que estos contenidos deberían formar parte de TP AF y no de AFO.

(37: 11)

El último foco de solapamientos de contenidos se da entre las asignaturas de “Educación Física y su Didáctica I” y “II”, y en este caso es doble. Por una parte, debido al actual sistema de propuesta de contenidos por parte de los alumnos en “Educación Física y su Didáctica II”, se han dado casos en que algunos estudiantes proponen repetir contenidos que fueron tratados en la “I”. Por otra parte, el profesor de la “II” comienza el temario con unos contenidos sobre una aproximación general a la Educación Física en la LOGSE, ya tratados el año anterior en la “I”. En ambos casos se argumenta a favor y en contra de que el estudiante reciba dos visiones diferentes sobre el mismo contenido. Alrededor de este centro de atención van surgiendo otros asuntos igualmente interesantes y asociados al primero:

- *La personalidad de cada profesor aporta matices diferentes que se complementan, e incrementan la calidad de la formación que reciben los estudiantes sobre el contenido duplicado.*
- *El tiempo que se dedica en la “II” a volver a tratar esos conocimientos se podría ocupar con los contenidos llamados de "acercamiento a la realidad" en una formación inicial limitada por la escasez de tiempo (12:10, 14:18, 15:1...).*

...Juan: el tema I también se podría sustituir porque cree que se trata en varias asignaturas; al menos en Didáctica General y en EFysuDi I. Manu: coyunturalmente se puede dejar ahí sólo para las novedades que vayan surgiendo en la LOCE, después de que hayan pasado por su 2º curso. Pedro: éste es un tema demasiado delicado para que sólo se toque en EFysuDi I, ya que en Didáctica General no se acerca a las particularidades de la EF [...] Cuenta su experiencia cuando él hizo la carrera y afirma que su formación no habría sido la misma sin que Manolo le hubiese transmitido cómo estaba enamorado de la EF. Marta insiste en que esos temas se dan en 2º. Pedro: por las características de cada uno “Manolo le llega mejor a un público y Juan a otro”. Marta: según eso habría que hacer lo mismo con los contenidos de DeAsCuMo, y más teniendo en cuenta el número de suspensos que hay. Juan le dice a Pedro que debemos ser conscientes que lo que él mantiene es la opción contraria a la de Marta, es decir, preferir que en el tiempo finito de la FI se traten los mismos contenidos en dos asignaturas (eso sí, con dos

enfoques distintos), a que se incorporen algunos nuevos en lugar de repetir. Pedro se reafirma que en esta cuestión sí, no en otras.

(16:13)

En el siguiente cuadro se pueden observar, condensados, los principales solapamientos de contenidos objeto de debate en las reuniones del Grupo:

CONTENIDOS	ASIGNATURAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Contenidos didácticos”: sobre diseño curricular, metodología de enseñanza, y la sesión, principalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Actividad Física Organizada”. ✓ “Educación Física y su Didáctica I”. ✓ “Educación Física y su Didáctica II”.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bloque de Fisiología del ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Bases Biológicas y Fisiológicas de la Actividad Física”. ✓ “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos en 3º proponen repetir contenidos dados en 2º ✓ Temas sobre la filosofía LOGSE para le EF. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Educación Física y su Didáctica I”. ✓ “Educación Física y su Didáctica II”.

Después de la revisión que hemos realizado sobre las discusiones desarrolladas sobre la cuestión de los solapamientos y sobre las disquisiciones originadas, interpretamos que, al margen de los aspectos particulares de cada asunto, existen dos argumentos que se suelen enfrentar en todos los casos, y un tercero que podría actuar de elemento equilibrante entre los dos anteriores:

- *La escasez de tiempo en una formación inicial de tres años y, por tanto, la inconveniencia de malgastarlo duplicando contenidos en más de una asignatura.*
- *El interés y la riqueza para la formación del estudiante que supone conocer dos enfoques de aproximación al mismo conocimiento.*
- *La (des)coordinación con la que se planteen los solapamientos (no)deseados en la formación inicial de los maestros.*

Consideramos, una vez más, que el elemento clave es el tercero, es decir, que solo a través de un trabajo docente en equipo se pueden suavizar los efectos no deseados del solapamiento de contenidos, incluso, en los casos de desacuerdos sobre la conveniencia o no de mantenerlos. Se trataría, en esas circunstancias, de consensuar entre los profesores implicados algunas fórmulas para que el tratamiento de los contenidos solapados sea complementario, planificado y advertido a los estudiantes.

2.4.2. Asignaturas “de Contenido” *versus* asignaturas “Didácticas”.

Las asignaturas específicas del Plan de Estudios de Maestros Especialistas en Educación Física, representan el conjunto de conocimientos sobre la Educación Física en particular que se supone debe contener la formación inicial de este colectivo. Dicho Plan se completaría con las asignaturas “generalistas”, en las cuales se recoge todo el conocimiento que los especialistas deben adquirir sobre el Magisterio en general. Pero, como comprobaremos a continuación, cuando el Grupo se centra en el análisis del conjunto de materias específicas enseguida surge una polarización arbitraria por la que se distinguen las asignaturas “de contenido” de las “didácticas”.

Esta dicotomía es un hecho que se ha ido consolidando a la vez que se han ido sucediendo las reuniones del Grupo. Efectivamente, llegó un momento en el debate en que cada asignatura fue adscribiéndose por razones diversas al conjunto de las “de contenido” o de las “didácticas”, hasta el punto de que hemos creído oportuno destacarlo como uno de los temas del informe. Si bien queda claro y constatado el modo de alinear las asignaturas, tenemos algunas dudas en cuanto a los argumentos que han sido utilizados para ello: por un lado, los que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos de cada una de ellas; y por otro, los relacionados con el planteamiento que el profesor hace de cada asignatura:

Antonio y Marta creen que “la función” de esta asignatura se resume con la metáfora, *darles las ruedas, el volante y el motor... ya les enseñaran como hacer un coche*. Juan trataría de no confundir que esta asignatura trata sobre un contenido de la EF en Primaria, con que sea “de contenido”, es decir, que se antepongan los contenidos a todo lo demás, que lo prioritario es que los alumnos se queden con los útiles que tú les das, para que sean sus herramientas de partida en la escuela. Antonio: pues así es, yo no me atrevo a que alumnos de 1º les tenga que hablar de

Didáctica, etc., igual estaría invadiendo otras, etc. Juan: pero ¿por qué lo llamas asignatura “de contenidos”?, tiene contenidos como todas, pero también tiene objetivos, evaluación, metodología, etc. Marta: creo que a lo que Antonio llama de contenidos es que el alumno no puede pasar sin tener un mínimo, que lo tiene que demostrar en un examen. Juan: pero eso es común a todas las asignaturas ¿no?, sea cual sea el instrumento de evaluación. Kiko cree que es “de contenido” porque trata de algunos de los bloques de contenidos del Curriculum Oficial. Olga: creo que es porque sólo se evalúa teoría, aunque haya muchas más cosas. Marta: puede haber alumnos que no sepan definir la Lateralidad, o sus tipos, pero que sean unos genios creando actividades para desarrollarlas, y con el tipo de evaluación que hay no podrían pasar.

(9:6)

Hay miembros del Grupo que consideran una asignatura "de contenido" a la que está relacionada con algún bloque de contenidos de la Educación Física en Primaria, y trata de preparar a los estudiantes para que sepan enseñar dichos contenidos a los niños. Si embargo, en ocasiones a esta razón se le añade el argumento de que en ellas hay que anteponer que el alumnado aprenda la materia sobre cualquier otra consideración, hasta el punto de que así se llega a justificar la adopción de métodos más expositivos y menos reflexivos, mayor nivel de exigencia en el aprendizaje de los contenidos teóricos, o que el profesor priorice entre sus objetivos el ofrecer soluciones prácticas aplicables a la Educación Física escolar.

...Antonio: no nos podemos olvidar de la formación teórica en el modelo de maestro que queremos formar, y que hay asignaturas más proclives a la reflexión que otras, por ejemplo, DeAsCuMo, es una asignatura “de contenido”. Juan cuestiona ese razonamiento, poniendo como ejemplo de asignatura que supuestamente sí se presta a la reflexión la suya, EfysuDi I: yo la podía haber planteado como “de contenido”, y sé que por no hacerlo estoy renunciando a muchos contenidos, pero lo hago así porque opto porque los alumnos adquieran menos contenidos, pero de manera significativa... es una opción docente, no una característica de las asignaturas. Manolo apoya esta postura diciendo que detrás de ella hay unas teorías del aprendizaje y no otras. Ángel muestra acuerdo con Antonio en que hay asignaturas como las llamadas “de contenido”, y que si se le resta materia nos quedaremos sin herramientas, les va a faltar algo. Marta está de

acuerdo con esta línea de Antonio y Ángel, aportando ejemplos de contenidos de diferentes asignaturas, relacionándolos con lo que ahora en la escuela ella ha necesitado de ellos.

(5:9)

Por contra, "las didácticas" son consideradas de forma dominante como asignaturas que poseen un cuerpo de contenidos menos sólido y menos claro que las anteriores, por esa razón pueden tener un carácter más práctico, no centrarse tanto en la teoría, y admiten mejor una metodología reflexiva y participativa:

...Marta: las didácticas son cajones lo suficientemente amplios como para acercar a nivel práctico, de profesionalización, etc., aunque haya una visión previa más teórica. Sin embargo en TP AF o en "Bases..." sí que hay unos contenidos que aunque no se pueden aplicar directamente a la escuela, sí que te favorecen en tu manera de actuar como maestro. Juan interrumpe: exactamente igual que en las didácticas. Antonio: tanto DeAsCuMo como TP AF son asignaturas de contenidos, es decir, de recursos prácticos que van a permitir a los maestros que luego, utilizando las estrategias que vosotros les dais en las didácticas, componer su ámbito profesional de una manera eminentemente técnica, es decir, que un maestro tiene que saber una serie de cuestiones que no conoce un albañil o un médico porque son campos profesionales diferentes. Una cosa es que tú sepas los contenidos suficientes y otra cosa es que los sepas utilizar, para eso necesitas unas estrategias o metodologías, y ahí es donde van las didácticas. Pedro está de acuerdo

(27:5)

Tomando la suficiente distancia del ardoroso debate -ahora que la labor de análisis como investigador nos lo permite- interpretamos que no estamos ante unas discusiones por encuadrar entre las asignaturas "de contenidos" a "Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento", "Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico", "Fundamentos de la Educación Física", "Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento", "Aprendizaje y Desarrollo Motor" y "Actividad Física Organizada"; y entre las "didácticas" a "Educación Física y su Didáctica I" y "II". En realidad, la cuestión de fondo de estos debates era diferenciar los dos modelos pedagógicos que conviven en la formación inicial específica que se ofrece a los estudiantes de nuestra facultad: uno aplicacionista-tecnológico, y otro reflexivo constructivista.

Como quiera que ya tratamos con más detalle lo que acabamos de nombrar como *modelos pedagógicos*, en el punto (2.1.1.) de este informe, en el que nos referíamos a la cuestión como *Formación Inicial aplicacionista-tecnológica versus Formación Inicial emancipadora*, ahora nos centraremos en el comentario de otros aspectos. Consideramos que tanto los profesores como los alumnos describen las características de la materia de uno y otro grupo de asignaturas en función de cómo las aprendieron en su momento, confundiendo las características de la naturaleza del conocimiento aprendido en esas asignaturas con las características del envoltorio pedagógico con el que se las enseñaron ¹⁰⁹. Creemos que esta situación refleja el enorme poder de influencia que tienen los procesos de enculturación y de socialización en la construcción del currículo ¹¹⁰, sobre todo cuando quienes elaboran el currículo (en este caso, los profesores universitarios) lo hacen bajo la influencia de un enfoque hegemónico. Gimeno Sacristán lo dice así:

si el conocimiento científico o el relativo a las humanidades y ciencias sociales no es independiente de aquellos que lo elaboran ni de las circunstancias en las que lo desarrollan, la selección de los contenidos de la enseñanza dentro de esos campos sólo podrá entenderse dentro del sistema de influencias y de mecanismos de decisión que hacen que se consideren importantes y valiosos unos y no otros

(2002: 178)

Sin embargo, los dos profesores de “las didácticas”, quienes en su día aprendieron ambos grupos de asignaturas con el mismo *envoltorio pedagógico*, y en el mismo contexto cultural y de socialización que el resto, ahora diseñan y desarrollan currículo no encasillable en esos esquemas ¹¹¹. Quizás la diferencia esté en que la trayectoria

¹⁰⁹ Cuando nos referimos al *envoltorio pedagógico* no lo hacemos en sentido restringido, es decir, no solo incluimos las características de la enseñanza, sino que hacemos referencia al conjunto de influencias que cualquier estudiante tiene en la adquisición de cultura: la escuela, los medios de comunicación, las lecturas, la familia, etc.

¹¹⁰ José Gimeno Sacristán (*Ibid.*, 178) apoya la idea del Currículo como construcción social, y señala: *el curriculum como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano.*

¹¹¹ Esto nos remite a lo que se defiende desde las Teorías de la Producción Cultural. En efecto, Apple (1986, 201-209) sostiene que existen *situaciones de resistencias* a la reproducción de la cultura hegemónica: *una parte de esa lucha permanece descoordinada y carente de coherencia teórica para manifestarse como alternativa de oposición [...] Pero otra parte, llega a realizarse y*

profesional y la formación permanente de estos últimos les han proporcionado unas lentes que ahora les permite contemplar esta situación desde otro punto de vista y desarrollar una docencia alternativa.

En definitiva, coincidimos con Pedro en que hay asignaturas de la Formación Inicial que aparecen en el libro de texto del niño y otras que no aparecen: las de Antonio sí están y las “didácticas” no, sino que aparecen en la guía del profesor (27:5), incluso añadimos que hay otras asignaturas que también aparecerían solo en la guía del profesor, como “Aprendizaje y Desarrollo Motor” o “Fundamentos de la Educación Física”, pero, en cualquier caso, creemos que todo tipo de contenido susceptible de ser incluido en las asignaturas de los planes de estudios de los maestros especialistas puede enseñarse empleando un modelo aplicacionista-tecnológico o uno reflexivo constructivista. Por supuesto, la utilización de uno u otro modelo en la formación inicial del profesorado especialista no será en ningún caso neutral: ni en las razones que explican su implementación, ni en las características del proceso de formación, ni en los efectos que la formación inicial provoca en el alumnado.

2.4.3. La Pedagogía como tema transversal.

Acabamos de exponer en el punto anterior que existen diferencias significativas entre la forma en que los miembros del Grupo perciben y explican algunos aspectos relacionados con las características de las asignaturas específicas del plan de estudios, y acabamos de interpretar que estas discrepancias son debidas a los diferentes modelos pedagógicos en los que encuadramos a cada miembro del Grupo. Parecería incongruente, pues, introducir a continuación un nuevo tema en este informe en el que diéramos cuenta de los acuerdos adoptados para consensuar pedagogías comunes en la formación inicial de nuestros estudiantes... pero este es el caso.

El interés principal en este tema se centra sobre la propuesta original de algunos ex alumnos de promover la participación, la indagación y la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos en las diferentes asignaturas específicas, en detrimento del actual predominio del uso de la lección magistral por parte de sus profesores:

tener cierta trascendencia, como lo demuestra la existencia de grupos y movimientos de estudio y renovación del currículum y la escuela, impulsores de una acción colectiva transformadora.
(Citado por Guerrero, A., 1996: 135)

Ángel y Kiko proponen que se promuevan más la participación, la indagación y la reflexión del alumnado en la FI, no tanto la enseñanza magistral. Juanfran está de acuerdo con esto pero llevándolo a cabo mediante un proceso de adaptación desde 1º hasta 3º, dadas las condiciones en las que entran los alumnos en este sentido. Marta defiende que no sólo se trata de reflexionar, indagar, crear... también hay que dar y estudiar contenidos, es necesaria una formación teórica. Juan dice que una cosa es que hagan falta conocimientos teóricos, y otra es que para enseñarlos se pueda contar con la participación, reflexión, y con las ideas previas de los alumnos, como se acaba de proponer. Y apoya la idea de la progresión propuesta por Juanfran.

(5:11)

Sin que aparezca una notable contestación a estas propuestas, sí se concreta que algunas modificaciones podrían apuntar a que los profesores cuenten más con las ideas previas de los alumnos, con sus opiniones, que hagan posible la propuesta de contenidos por parte de los estudiantes, o que se valore la participación del alumno en las clases. Si bien, ésta última es la cuestión más controvertida porque se discute que exista un instrumento válido para poder evaluar la participación de los alumnos en clase sin que en su aplicación se provoque cierto adocenamiento del estudiante¹¹².

Juan cree que esto [evaluar la participación del alumnado] es peligroso y cita a Tinning y Barbero cuando hablan de que es el profesor quien marca cuales son las actitudes de participación que hay que mantener en clase, y por tanto las que al final serán premiadas. Esto provoca sumisión del alumno que desea tener éxito académico. Antonio cree que no es viable por la dificultad para encontrar un instrumento de evaluación adecuado para medir la participación o la implicación.

(7:4)

Asimismo, se propone de forma recurrente la promoción del trabajo en grupo de los estudiantes, es decir, que se fomente en las distintas asignaturas específicas que los alumnos estudien, elaboren proyectos, los desarrollen, los expongan a sus compañeros,

¹¹² José Ignacio Barbero, hablando sobre el currículo oculto en la Educación Física utiliza la metáfora de la clase como una representación teatral en la que el guión suele ser estar en manos del profesor, que es quien reparte los papeles en función de su autoridad, de manera que *a menudo, algunas personas –los buenos- intervienen mucho más que las demás, hacen de modelos, (se) muestran para que el resto les observen e imiten. Otros –los malos- se esconden, escaquean o simulan la actividad.* (1996a: 38)

etc., no sólo individualmente sino además en pequeños grupos. Hay que destacar que aunque los profesores lo apoyan, incluso alguno ya lo venía llevando a cabo, son los ex alumnos quienes con más fe empujan en esa dirección:

Juanfran dice que no está de acuerdo con esto último y pone como ejemplo que él estudió mucho los exámenes de Antonio y sólo lo aprobó cuando estudió en grupo. Antonio y Kiko le dicen que no aprobaba por eso que estudiaba solo y de memoria. Juanfran dice que Antonio debería promover el estudio en grupo en sus asignaturas. Ángel y Kiko añaden que deberían promoverlo todas las asignaturas.

(5:22)

...Juan: creo que el segundo bloque es ideal para comenzar con la progresión pretendida por el Grupo de los alumnos a lo largo de la carrera hacia la autonomía, participación, hablar en público, trabajo en equipo, etc. Estos contenidos son datos que se encuentran en los libros y que se les puede encargar a grupos de alumnos que los recojan, con la tutorización de Rafa los preparen y los expongan. Con ello, también se consideraría la propuesta del Grupo sobre la inclusión de la bibliografía en los diseños curriculares de las asignaturas.

(24:7)

Otra cuestión pedagógica propuesta como transversal que, igualmente, suscitó el consenso fue que la bibliografía se incardine en las asignaturas a través de su vinculación con todos los elementos del currículo. En efecto, se pretende que la bibliografía pase de ser un automatismo irrelevante en la elaboración de los programas, a que se le dé un tratamiento pedagógico integrado, es decir, que forme parte de los objetivos de las asignaturas, que los alumnos tengan que aprender cosas relativas a ella, que tenga un hueco en los diseños de actividades de enseñanza, y que se inserte en los sistemas de evaluación:

(28) Incluir el tratamiento de la bibliografía como una cuestión que debe formar parte del diseño y del desarrollo de todos los elementos del curriculum de nuestras asignaturas. Gracias a esta modificación los alumnos deberían leer más como complemento importante en su proceso de aprendizaje de los contenidos. Juan: ¿esto es un acuerdo o una propuesta?.

Pedro pide aclaración sobre si la bibliografía que se ofrezca, según esa propuesta, deberá ser plural o sólo sobre las tendencias que respalde el profesor. Intervienen para aclararlo los autores de la propuesta Kiko y Ángel, Juan, Paco, Manolo y Marta. Al final todos coinciden en que siempre habrá que ofrecer todas las visiones conocidas acerca de cada tópico de interés aunque el profesor se decante por una de ellas. Por último, se aclara que debe quedar como propuesta, y que en cada asignatura se verá como encaja.

(6:2)

Finalmente, y con menor presencia que los anteriores, aparecen asuntos pedagógicos que también se proponen para que sean puestos en práctica en todas las asignaturas:

- *La promoción de las tutorías entendidas como momento pedagógico que complementa al de las clases, y aconsejable para que todos los alumnos mejoren sus aprendizajes:*

...Juanfran: [...] ya que se está destacando la importancia de ese tiempo para mejorar los aprendizajes ¿por qué no obligar de alguna manera a que todos los alumnos vayan a las tutorías?. Olga muestra su acuerdo añadiendo que con alguna entrevista, visita obligada...Juan cree [...] que "quien no quiera ir que no vaya". Kiko apunta que si fuera obligatorio alguna gente pasaría un mal trago porque no tendría nada que preguntar, que aportar en la tutoría.

(17:4)

- *Favorecer que en las diferentes asignaturas los estudiantes puedan hablar en público a través de la exposición de trabajos u otras estrategias*

...Olga resume lo que estamos hablando y proponiendo que todos los profesores se planteen, casi como tema transversal, el promover que sus alumnos hablen en público. Kiko Pedro y Ángel apuntan ejemplos de estas carencias, y están de acuerdo con la propuesta de Olga. Juan cree que esta pretensión no sólo se puede enfrentar desde las actividades de exposición de trabajos en clases teóricas, sino que también puede utilizarse la preparación y dirección de sesiones en el aula de EF. El resto está de acuerdo.

(18:1)

- *Ir trasladando la localización de parte de los aprendizajes desde las clases hasta el trabajo en casa, entendiendo por ello todas las actividades que los alumnos puedan desarrollar a partir del horario de clases, bien sea individualmente o en grupos. Esta propuesta se ubica en un contexto de adaptación al sistema de créditos europeos (ECTS) que se avecina:*

...Manolo: hacia donde vamos con los créditos europeos es a que tenemos que ser capaces de intervenir en los créditos que se desarrollan en clase y en lo que tienen que hacer en casa. Por tanto hay que ir buscando estrategias para que lo que aquí se da, se desarrolle por medio de lecturas, trabajos individuales o de grupos, consultas, etc. Kiko: entonces se verá quien trabaja y quien no trabaja. Antonio: o quien se saca la carrera “de gorra”: cuenta alguna anécdota de alumnos que han vivido del trabajo de los compañeros. Juanfran: ahí la culpa la tendrían los compañeros que permitieran eso; yo jamás lo permití.

(26:13)

En el siguiente cuadro resumimos la relación de propuestas pedagógicas comunes incluidas en este epígrafe. Queda claro que no son las únicas susceptibles de haber sido incorporadas aquí, sin embargo, hemos considerado que otras sugerencias que también implican transversalidad y compromiso para el profesorado adoptan mayor relevancia ubicándolas en diferentes puntos de este o de otros informes.

PROPUESTAS TRANSVERSALES

- ✓ Promover la participación de los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas.
- ✓ Favorecer la indagación y la reflexión del alumnado.
- ✓ Fomentar el estudio y el trabajo en grupos en el desarrollo y evaluación de las asignaturas.
- ✓ Integrar la bibliografía en el diseño y desarrollo de todos los elementos curriculares de las asignaturas.
- ✓ Contemplar las tutorías como un recurso pedagógico más y fomentar la asistencia del alumnado a las mismas.
- ✓ Articular estrategias para que el alumnado pueda hablar en público.
- ✓ Trasladar progresivamente desde el horario de clase al horario extraescolar, parte de las actividades de aprendizaje del alumnado para adaptarse a los futuros esquemas de la Convergencia Europea

Finalmente, en este punto hemos querido mostrar cómo en un grupo colaborativo que investiga su realidad formativa con intenciones de mejorarla, a pesar de las diferencias, se crean unas necesidades comunes que favorecen la aparición de propuestas para desarrollar estrategias docentes consensuadas. Las necesidades comunes surgen a partir de que, sobre todo por la influencia de los ex alumnos del Grupo, se crea la conciencia de que todos interactuamos de manera particular con el mismo alumnado; que se suelen repetir los problemas en las asignaturas porque las situaciones en los que surgen y sus protagonistas son similares; que a veces la diversidad de respuestas docentes a esas situaciones similares provoca confusión en los estudiantes; y que con la adopción de ciertas estrategias pedagógicas transversales mejoraría la coherencia de nuestra enseñanza y la calidad de los aprendizajes de nuestro alumnado. Philippe Perrenoud también lo entiende así:

Los formadores que trabajan en el marco de una disciplina o de una tecnología pueden sentir la tentación de desatender estos aspectos transversales y *sistémicos*, para centrarse en su ámbito de especialización. Es comprensible que los formadores se especialicen, pero ello no debería conducirles a dividir en comportamientos la práctica pedagógica para calcarla en la división de las materias de especialización. Sólo se pueden formar profesionales teniendo en cuenta el carácter *sistémico* de su tarea y de su entorno.

(2004: 178)

El debate y el intercambio continuado entre los distintos puntos de vista ha hecho posible la elaboración de propuestas de acción, así como el compromiso del profesorado del Grupo para ir las aplicando en la medida de las posibilidades de cada uno.

2.4.4. Programa útil y utilizado.

Una vez analizado el plan de estudios en el primer *Ciclo Medio* de nuestra investigación, el Grupo comienza con el análisis de las sucesivas asignaturas específicas, para lo cual se utilizan los programas entre otros instrumentos de análisis. En este tema centraremos la atención en las carencias observadas en cuanto a la elaboración y al uso de los programas de estas asignaturas, concretamente en dos dimensiones: en la primera, se parte de la crítica casi generalizada a los mismos para llegar a propuestas de mejora comunes a todos ellos. Asimismo, a partir de la crítica de

cada programa en particular, también surgen propuestas con un destino ceñido a alguna de las asignaturas específicas analizadas. En la segunda dimensión, se sugiere la utilización sistemática de los programas, ya mejorados, durante el desarrollo de las asignaturas, es decir, que estos se conviertan en un referente real y constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para los alumnos en su aprendizaje como para los profesores en su enseñanza.

Sobre la cronología con la que se va construyendo este tema a lo largo de las reuniones, señalaremos que en un principio aparece la crítica generalizada a los programas de las asignaturas específicas y no específicas de esta formación inicial:

...Pedro dice estar decepcionado al leer los programas que hasta ahora han caído en sus manos: "son cuatro folios". Con eso él no puede valorar lo que se hace en una asignatura. Dice que a los maestros se les exige más. Antonio: En el instituto tiene una programación de "ciento y pico folios" pero no sabe qué es mejor, que él lo entiende solo como "una declaración de intenciones".

(4:8)

Quizás podría resultar significativo que la crítica proviene de un ex alumno ya maestro, quien al contrastar las programaciones que los maestros tienen que elaborar en Primaria con los programas universitarios que ahora está conociendo y analizando se queda sorprendido y decepcionado. Poco después se fragua la propuesta genérica de mejora de los mismos: *Todos los programas deberían expresar más claramente cada elemento curricular. Y se debería mantener la coherencia entre el diseño y el desarrollo curricular de las asignaturas. Todo ello poniendo especial énfasis en el elemento Evaluación, que debería ser más diversificada, continua y cualitativa* (5:1). Y más tarde se completa con la segunda dimensión antes comentada, es decir, la utilización real de los programas durante el desarrollo del curso, cuestión esta que se recuerda, prácticamente, en el análisis de cada una de las asignaturas:

Rafa también reconoce que el programa no aclara mucho porque, como se dijo, la tradición es considerarlo como un trámite burocrático que hay que presentar. Se dio por aludido en esta cuestión y añade que ahora (después de presentarse a la habilitación) ya tiene un programa más serio. Juan le recuerda que había una propuesta general, para todas las asignaturas, en el sentido de elaborar

más seriamente los programas, y utilizarlos como referencia constante en el desarrollo de la asignatura. Rafa: Actualmente se lo leen tres o cuatro. Juan: Eso dependerá de nosotros. Comenta que desde hace dos años sus alumnos de EFysuDi I lo leen todos los que van a clase, varias veces al mes y en varias clases de cada UD. Rafa: Yo hasta ahora lo utilizo poco, y sólo como guión de la asignatura. Olga: Si se desglosara un poco más... Manolo: Tendríamos que darle más importancia y hacer de ese papel un documento de uso, pero para que esto sea así tiene que ser muy coherente y cerrado, que explique los porqués y para qué [...] Manu y Manolo también recuerdan una de las razones que se barajaban para ello: formamos a maestros y les decimos que tendrán que hacerlo así, pero nosotros no lo hacemos.

(28:8)

A continuación agrupamos los tipos de cambios sugeridos para las asignaturas específicas del plan de estudios durante los debates sobre este asunto:

1. El Grupo considera que en los programas debería quedar recogida con claridad la **justificación** de cada asignatura específica, incluso su ubicación en el plan de estudios, Kiko y Ángel proponen *que el programa comenzara con una justificación / ubicación de la asignatura (recogido de forma genérica en la propuesta 33)*. Antonio dice que le parece correcto porque aunque él lo hace de palabra, cree que sería mejor que apareciera en el programa (6:5).

...Manolo: La justificación tiene que recoger, precisamente, los porqués y los para qué de la asignatura, y en este caso sólo dice que tiene que ser importante, esto le ayudaría a clarificarse a él mismo. [...] Pedro además critica los programas analizados hasta ahora, y este en concreto, diciendo que si él hubiera entregado un programa así a cualquiera de sus profesores de magisterio, seguro que le hubieran suspendido...y esto lo entrega un profesor de universidad. Añade que él pensaba que en la universidad había que currárselo mucho más, había que elaborar unos programas más serios. Juan: Lo que está diciendo Pedro es una idea central o eje de este Grupo; ese papel [*el programa*] tiene que pasar a ser otra cosa. [...] Juan cree que estamos perdiendo de vista la tradición tan sólida que en este sentido hay en la universidad española. Manolo: No hay más que ver el CD de los programas de las asignaturas en la UEx. Juan: Lo que te encontrarías sería como mucho con

relaciones de temas sin justificación, sin objetivos, sin metodología, etc. Pedro: Estamos analizando una justificación que está hecha en dos minutos, y para mí, sin seriedad. [...] Manolo: En cualquier caso éste “tirón de orejas”, nos tiene que servir a todos. Juan: Lo que estamos viendo demuestra que en la universidad lo que cobra importancia y “da calidad” a una asignatura es el temario, el resto da igual. Pedro repite que a cualquier profesor de magisterio, incluido Rafa, le entregan este trabajo y lo suspende.

(27:12)

2. Los **objetivos y contenidos**: en general se cree muy pertinente para favorecer los aprendizajes de los alumnos, incluso aclarar las ideas de los profesores para que estos dos elementos curriculares queden mejor recogidos y detallados en los programas, por ejemplo que se concreten los objetivos para cada bloque de contenidos en cada asignatura:

...Juan insiste en que al elaborar el diseño se incluyan los objetivos que se pretenden con la inclusión de cada contenidos que se haya propuesto. Esta y otras medidas harán que el documento pueda ser una referencia constante durante el curso. Manolo: Una vez que se consensúan los contenidos y que se les da a conocer el programa del curso anterior, cada vez se recurre más a este documento a lo largo de las clases. Este año, de hecho, lo llevan grapado a lo largo de la asignatura. Juan: Me parece importante para todas las asignaturas que el diseño sea un escrito público que oriente realmente durante el curso.

(15:7)

3. Al margen de las propuestas relativas al cambio de orientación en cuanto al tratamiento pedagógico de la **bibliografía** como se comenta en el tema "La pedagogía como tema transversal", añadimos aquí que se pretende incrementar el cuidado en la selección de la bibliografía que aparezca en los programas, desde su actualización, hasta que, en la medida de lo posible, esté orientada a la Educación Física y no a otros ámbitos de la actividad física y el deporte.

...Manolo: Deberíamos elegir la bibliografía con mucho mimo, y en este caso, con la pelea que tenemos por diferenciar la EF de la actividad física, etc., creo que deberían aparecer más referencias a la escuela y menos al entrenamiento.

[...] Antonio: Lo que pasa es que esa es la bibliografía con la que yo he hecho la asignatura, no la que ellos tienen que consultar. Kiko: Eso lo podías aclarar ahí en una nota. Antonio: Sí. Juan recuerda en este punto que hay una propuesta para que incardinemos la bibliografía en el diseño de la asignatura, en cada uno de los elementos curriculares.

(26:15)

4. En general se pretende que se hagan los ajustes oportunos para que los programas supongan un registro y un anticipo de las claves de cada elemento curricular, de modo que, por un lado, los profesores no escriban unas cosas y realicen otras distintas, y por otro que los alumnos puedan conocer esa información al principio de la asignatura y, muy importante, durante su desarrollo cuando quieran consultarla:

Manu: ¿Por qué sigues incluyendo en el programa de TP AF la 3ª Parte, si dices llevas varios años sin tratar esos contenidos? Antonio: Básicamente es porque es la parte que cierra el programa, lo redondea, pero desde hace unos años ha tratado de ir más lento para que la gente asimilara mejor los contenidos, dar menos cosas pero darlas mejor. También me da un margen de maniobra, por si algún año le da tiempo y se pueden tratar. [...] Juan: ¿Por qué no ajustas lo que aparece en el programa con lo que realmente se da en la asignatura? sobre todo teniendo en cuenta la propuesta del Grupo para todas las asignaturas de que los programas se utilicen más como referencia constante a lo largo del curso. Antonio: El enunciado responde más que nada a los descriptores, pero estoy de acuerdo en que quizás sería más coherente poner en el programa lo que realmente se trata en la asignatura. Juan insiste en recordar esta propuesta del Grupo acerca de que los programas de las asignaturas se elaboren con más seriedad y que se utilicen como guía constante durante el desarrollo de las mismas.

(26:1)

Al utilizar los programas oficiales de las asignaturas como instrumentos de análisis surgen las primeras críticas a propósito de la falta de rigor y seriedad de los mismos: nos encontramos con programas carentes de utilidad real y que además no los

utilizan ni los docentes ni los discentes¹¹³, es decir, volvimos a topar con otro aspecto más del dudoso respeto que la tradición universitaria tiene por la pedagogía.

A partir de ahí, durante los debates para el análisis y la mejora de las asignaturas van surgiendo propuestas para elaborar programas dotados de rigor didáctico y que se utilicen como un referente constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje: “programas útiles y utilizados”. También en esta ocasión nos mueve una búsqueda de la coherencia entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos: no podemos pretender ayudar a nuestro alumnado a que conozca el concepto de “Programación de Aula” en la Logse y se inicie en su elaboración, al tiempo que elaboramos unos pobrísimos programas-temarios de nuestras propias asignaturas, cuya única utilidad suele ser cumplir el trámite con el departamento correspondiente y hacer públicos los requisitos legales de evaluación. No se trata de adoctrinar a todos los profesores del Área en la concepción del programa como plan docente-condensación de ideas-hipótesis de trabajo que debe ser evaluada con la colaboración de tus alumnos en la realidad de tu aula¹¹⁴, ¡Ojala! todos nosotros conociéramos en profundidad ese punto de vista y lo llevásemos a la práctica, pero creemos que eso no es posible ni conveniente sin un proceso adecuado a cada caso.

Sin embargo, entendemos que no es necesario que el profesorado universitario conozca y comparta plenamente las ideas de Stenhouse, para que pueda comenzar por comprometerse a elaborar sus programas concebidos como planes docentes, los cuales supongan la anticipación flexible y reflexionada de sus intenciones docentes en cada elemento curricular, y para que pueda considerarlos como documentos orientadores de referencia, tanto para él como para su alumnado... el resto del camino se recorre mejor en buena compañía.

¹¹³ Zabalza (2003, 145) apunta que algunos estudiantes desde el comienzo del *curso insisten en que no pierdas mucho tiempo explicándoles cuál va a ser el programa. Lo que les interesa saber es cómo se les va a evaluar.*

¹¹⁴ Dice Lawrence Stenhouse *Desde mi punto de vista como profesor, un curriculum –es decir una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos– posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el curriculum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis* (1987: 106).

Capítulo V. Informe sobre la acción observada

1.	Introducción	317
2.	Contenidos del informe	320
2.1.	Apreciaciones personales sobre el estudio	320
2.2.	Cambios producidos en la docencia	324
2.2.1.	Modificaciones en los programa.....	325
2.2.2.	Modificaciones en el desarrollo de las asignaturas.....	350
2.2.3.	Modificaciones en las acciones docentes conjuntas	387
2.3.	Reflexiones sobre las modificaciones realizadas.....	394
2.3.1.	Métodos para aplicar las propuestas	398
2.4.	Dificultades para el cambio	403
2.4.1.	Dificultades procedentes del ámbito del profesorado.....	403
2.4.2.	Dificultades provocadas por posturas institucionales.....	408
2.4.3.	Dificultades provenientes de la actitud de los alumnos.....	413

1. INTRODUCCIÓN.

En este informe se interpretan los resultados obtenidos en esta fase de la investigación, la segunda del *Ciclo Largo*. Recordemos que en la primera fase desarrollada durante el curso 2003-2004 el Grupo fue desarrollando un *Plan*. Se celebraron treinta y una reuniones para analizar la formación inicial en nuestra facultad, y en ellas surgieron numerosas propuestas dirigidas a orientar la acción docente de los profesores durante el curso siguiente. Efectivamente, fue en el curso 2004-2005 en el que se desarrolla el *Plan: Momento de Acción* en la investigación. Durante este curso los profesores han modificado aspectos de su docencia en particular y de la formación inicial de los especialistas en Educación Física en general, aspectos sobre los que el Grupo debatió en su día y sobre los que se propusieron cambios de los que este informe dará fe.

Un requisito imprescindible en la investigación acción, es que la acción docente planificada, tiene que ser *críticamente examinada*¹¹⁵. Para seguir este principio hemos realizado la recogida y análisis de los datos utilizando las siguientes técnicas:

- *La revisión de los programas (2003-2004 y 2004-2005) de las asignaturas específicas del plan de estudios de los maestros especialistas en Educación Física implicadas en este trabajo.*
- *La observación desarrollada por el investigador principal en algunas clases de estos profesores. Los códigos que se utiliza en el interior del informe para identificar estas fuentes son:*
 - *“Observación: M”, para la realizada en las clases de Manolo.*
 - *“Observación: A”, para la realizada en las clases de Antonio.*

¹¹⁵ Según Kemmis y McTaggart (1988), el *Momento de Acción*, como fase en la que se plasman las propuestas de cambio en una investigación acción, tiene que ser objeto de revisión a través de la aplicación sistemática de técnicas de recogida de datos, y estos son los que, posteriormente, servirán de soporte para el cuarto momento del ciclo: el de *Reflexión*.

- “Observación: R”, para la realizada en las clases de Rafa.
- Las entrevistas, realizadas a los profesores miembros de nuestro Grupo de investigación y responsables de dichas asignaturas, así como la entrevista en grupo llevada a cabo a seis estudiantes (dos por curso de la diplomatura) que cursaron las asignaturas objeto de nuestra observación durante el curso 2004-2005. Los códigos que emplearemos en el interior de este informe para referirnos a cada una de ellas son:
 - “Entrevista M-R” para la celebrada con los profesores Manolo y Rafa.
 - “Entrevista A” para la realizada a Antonio.
 - “Entrevista P” para la desarrollada con Paco.
 - “Entrevista EE” para la entrevista realizada al grupo de seis estudiantes de la especialidad.

La intención de consumir una observación lo más completa que estuviera a nuestro alcance sobre la fase de *Acción* fue lo que nos llevó a aplicar estas técnicas de recogida de datos. Con ello, pretendíamos tratar de conocer y comprender en profundidad todo lo ocurrido durante el primer curso escolar en el que se intentaron aplicar los cambios propuestos por el Grupo en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. Como quiera que la realidad que intentábamos observar es poliédrica, quisimos tomar en consideración la visión de lo sucedido en ella desde las diferentes ópticas protagonistas en este contexto educativo. De ahí que hayamos querido, por un lado, mirar con nuestros propios ojos de investigador en el análisis comparativo de los programas de las asignaturas y en la observación de las clases de los diferentes profesores. Por otro lado, darle la palabra a los profesores, para que ellos pudieran expresar sus propios puntos de vista sobre los cambios en su docencia, sus vivencias, sensaciones, explicaciones, etc. Y finalmente, contar con el contrapunto de nuestros estudiantes, no los que participaron como miembros del Grupo en las reuniones celebradas durante el curso 2003-2004 en la fase del *Plan*, sino otros estudiantes de la

especialidad que han vivido como alumnos la experiencia que ha significado el curso escolar 2004-2005: el *Momento de Acción* en la investigación.

Así pues, con el análisis resultante de fusionar la revisión de los programas de las asignaturas, las entrevistas a los profesores y a los alumnos, y la observación de las clases, pretendemos organizar los datos recogidos acerca de la *Acción*, para tratar de conocer en profundidad cuales han sido las modificaciones llevadas a cabo por los profesores en los programas y en el desarrollo de sus asignaturas durante el curso 2004-2005, así como la vinculación de estas modificaciones con las propuestas de acción surgidas de los debates del Grupo a lo largo del curso anterior 2003-2004. Con estos resultados en la mano trataremos de interpretar 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, así como las empleadas por nuestros estudiantes en la expresión de sus vivencias como testigos de este contexto educativo cambiante.

Otra cuestión destacable es que este informe sirvió, a su vez, de apoyo documental para que los miembros del Grupo pudieran contar con referencias válidas (en el sentido de informadas sistemáticamente) con las que construir su participación en la cuarta y última fase de la Investigación: el *Momento de Reflexión*. Eso sí, cuando este documento todavía no había adoptado la forma definitiva con la que el lector se encuentra ahora.

2. CONTENIDOS DEL INFORME.

2.1. APRECIACIONES PERSONALES SOBRE EL ESTUDIO.

Analizados los programas y contrastados los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los profesores, resulta evidente la excelente acogida que esta experiencia de trabajo docente e investigador colaborativo ha tenido entre los profesores del Área responsables de las asignaturas estudiadas. Esta aceptación se traduce en la actitud positiva, entusiasta y mantenida a lo largo de los meses, que demuestra un grupo de docentes universitarios cuando modifican, de hecho, los programas de las asignaturas que venían desarrollando en los últimos años¹¹⁶ y sobre todo cuando cambian algunos de sus usos y prácticas docentes¹¹⁷ que habían venido afianzando –casi siempre- individualmente a lo largo de sus trayectorias profesionales. Tanto más valor concedemos a la excelente predisposición hacia el trabajo en equipo, cuanto más conscientes somos de que es una actitud personal y grupal sostenida por estos docentes, que rompe con la arraigadísima tradición del profesor universitario español como un profesional eminentemente *autónomo e individualista*, tal y como lo apunta Zabalza (2003, 200) cuando argumenta acerca de la *colegialidad* como uno de los retos fundamentales para la mejora de la calidad de la docencia universitaria¹¹⁸. Indudablemente, si no se consigue cambiar esta inercia egoísta y egocéntrica de nuestro colectivo, será complicado que alguno de los esfuerzos y de las humildes aportaciones de este trabajo puedan ser aprovechados en otros contextos educativos similares, y –este es nuestro punto de vista- los actuales criterios de promoción y consolidación de la carrera profesional docente en la universidad española no favorecen dicho cambio.

¹¹⁶ Seguidamente, en el punto (2.2.1.) de este informe: *Modificaciones en los programas*, se centra el análisis alrededor de este tipo de cambios en particular.

¹¹⁷ Se analizan más adelante, en el punto (2.2.2.): *Modificaciones el desarrollo de las asignaturas*.

¹¹⁸ Este autor concreta la aversión a la *colegialidad* entre el profesorado en una coyuntura histórica reciente en la universidad española: *...Pocos profesores están dispuestos a hacer coincidir sus programas o, siquiera a aproximarlos, para dar mayor coherencia al proyecto formativo que se pretende desarrollar. Hasta profesores de la misma asignatura preferirían repartirse aleatoriamente el grupo de alumno antes que transaccionar un programa conjunto. En muchas Universidades se han atomizado las asignaturas para garantizar que cada profesor tiene su propio espacio personal y diferenciado sin tener que compartirlo con nadie; en la actual “reforma de la reforma” de los Planes de Estudio, la necesidad de reducir el número de materias y por tanto de refundir algunas, está resultando un proceso casi martirológico ...* (Zabalza, 2003: 200)

Creemos que es una muestra de **interés** y de **predisposición** hacia los compromisos que exige un trabajo como este, el hecho de que meses más tarde del inicio de la experiencia, en mayo de 2005 con el curso ya bien avanzado, o sea, más de un año después de que el Grupo elaborase muchas de sus propuestas, por ejemplo, el profesor de las asignaturas “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, hiciera esta valoración hablando de nuestra investigación:

...de verdad, que todo esto me está siendo tremendamente útil ¡eh! No pensaba yo que todo este año que dedicamos a analizar lo que estábamos haciendo iba a ser tan útil, y que ¡ojalá! Lo hubiéramos hecho antes y ¡ojalá! Lo siguiéramos haciendo...

(Entrevista A: 7)

Este mismo profesor también resume aquellos aspectos para los que más le está sirviendo esta experiencia:

...para aprender sobre los entresijos de la asignatura, sobre el día a día, sobre cómo llegar más a los chavales, sobre qué cosas son las que ellos no entienden bien, sobre qué otros aspectos tenía yo opacidad ante ellos porque no los veía desde la perspectiva de los demás o de los alumnos, y en ese sentido sí que me ha ayudado muchísimo...

(Entrevista A: 1)

Otra muestra de la **valoración** y de **responsabilidad** hacia el Proyecto en el que se sentían plenamente involucrados la ofrecen otros dos profesores, quienes en febrero de ese mismo año no ocultaban su preocupación después de que llevásemos unas semanas sin reunirnos, el de “Educación Física y su Didáctica II”: *...mi auto reproche por no haber tenido continuidad en este trabajo [...] si queremos seguir trabajando de forma coordinada y que esto tenga sentido, a estas cosas hay que darlas más vueltas y seguir... Y el de “Fundamentos de la Educación Física” y “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”*: *...sí, creo que hay que ponerse ya y establecer un plan de trabajo, porque creo que la disposición de todos es buena, creemos todos que esto es importante, yo creo que esto hace falta...* (Entrevista M-R). O el profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” en agosto de 2005:

Sí, ¡claro! que tiene mucho sentido y mucho valor todo esto, es remover los cimientos sobre los cuales estamos trabajando, nosotros muchas veces nuestro trabajo lo hacemos rutinario, monótono, con tareas habituales, pero ya está, no movemos nada, se convierte en una rutina, este tipo de reuniones lo que te hace es plantearte nuevas situaciones, nuevas cuestiones, evolucionar en la enseñanza, es decir, no quedarte con los principios con los que has partido... eso está claro...

(Entrevista P: 3)

Esta excelente **disposición** se ha dado a pesar del distinto grado de participación que cada uno de ellos ha tenido en las diferentes fases de la investigación, por ejemplo, dos profesores pudieron asistir solo a algunas de las treinta y una reuniones durante la fase del *Plan*. En este sentido, hay que recordar que durante el curso 2003-2004 el profesor de “Fundamentos de la Educación Física” tenía su dedicación principal en un instituto de bachillerato a 190 kilómetros de Cáceres, y que el de “Actividades Físicas Organizadas” mantiene una situación semejante desde que se integró en esta facultad, por lo tanto la presencia de estos dos profesores en la gestación del *Plan* fue más esporádica que la de los demás miembros del Grupo. Eso sí, siempre estuvieron presentes de forma indirecta a través de una comunicación permanente (numerosas conversaciones informales, vía teléfono y correo electrónico) con el coordinador, quien a su vez ejercía de transmisor de sus puntos de vista al Grupo.

No obstante, tanto en estos dos casos como en los del resto de profesores se observa una destacada **capacidad de escucha y aceptación** de la dinámica seguida en los debates del Grupo acerca de sus asignaturas, dinámica que dio origen a las numerosas propuestas, que incluso no siempre fueron consensuadas: *...alguna cosa puntualmente no estaba de acuerdo o no comulgaba con ella, pero en ningún momento como para sentirme molesto, porque siempre he entendido que todo esto ha sido en beneficio de la asignatura...*(Entrevista: A). Como comenta este profesor, nadie se ha sentido escudriñado de manera inquisitiva a pesar de que nuestro proceso de auto análisis haya llegado a poner a prueba incluso la capacidad de tolerancia en un sentido amplio. La gran recompensa llega cuando se comprueban los beneficios que para cada profesor comporta tal exposición en un equipo docente como este:

...lo que pasa es que esto cuesta muchísimo trabajo, muchísima dedicación, muchísimas ganas de llegar a acuerdos con compañeros, lleva consigo el saber aceptar otras ideas de... llamemos políticas; la política no se puede separar de ningún orden de la vida, no se puede separar de la enseñanza, es decir, tú puedes tener unos ideales que van de acuerdo con unos valores que lleva consigo la política y que tú tienes que ver en los compañeros, y completar tu formación como tal y de esa manera a mí, aún no habiendo asistido a todas las reuniones sí me ha ayudado a comprender a muchos más alumnos que comprendía antes, antes comprendía a los que me transmitían algunas ideas parciales como las que yo tenía, pero ahora en la reunión yo estoy escuchando a alumnos y a compañeros que tienen otros valores e ideales respetables todos al máximo, te ayuda a comprender más a esos alumnos que están más cercanos a ese otro tipo de ideas que a las que tiene uno, para mí son muy importantes, lo que pasa es que hay que dedicarle tiempo y que hay que tener vocación y que la Enseñanza para los que hacen eso no es solamente su medio de vida sino que es su realización como profesional y como persona...

(Entrevista P: 4)

Pero la mejor prueba del enorme **interés**, de la **responsabilidad** y de la **aceptación** manifestadas por los profesores universitarios en este proyecto es que, como se irá mostrando a lo largo de este informe, todos los que se comprometieron en su inicio han mantenido su fidelidad hasta el final, durante un periodo de más de dos años, sin dejar de atender a ninguna de las tareas que a cada uno les ha correspondido.

No sería justo¹¹⁹ concluir este punto sin mencionar el extraordinario interés mostrado por los miembros del Grupo que no son profesores universitarios, es decir, por los alumnos y por los exalumnos. En su caso, es más loable el esfuerzo y la entrega manifestadas porque tienen un componente altruista innegable. En efecto, nosotros los profesores no dejamos de estar dedicando el tiempo a nuestro trabajo, pero ellos han estado ofreciendo sus energías a una causa que, en todo caso, fue la suya años atrás. Manu, Juanfran y Fernando tuvieron que dejar el Grupo tras completar la fase del *Plan*,

¹¹⁹ Como responsable de la redacción de este texto estuve apunto de cometer esa injusticia, de no ser por las correcciones al borrador de este informe que tanto Marta, como otros miembros del Grupo me hicieron, antes de que adoptara su forma definitiva.

pero Marta, Olga, Kiko, Pedro han permanecido hasta el final de la experiencia, aportando siempre su insustituible punto de vista, en cada reunión y en cada encargo.

2.2. CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA DOCENCIA.

Quizás estemos ante el punto más complejo de este informe ya que han sido un gran número y variedad de cambios los que se han producido en la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física de esta facultad desde el inicio de la investigación. Ha habido cambios en las prácticas docentes habituales que cada profesor solía realizar hasta esta experiencia, ha habido cambios en nuestra forma de relacionarnos como grupo de profesores, ha habido modificaciones y novedades en los programas de la mayoría de nuestras asignaturas, se han establecido nuevas formas de contacto y colaboración con nuestros exalumnos...

Pretendemos presentar toda esta transformación de manera ordenada y comprensible pero sin que haya pérdida de matices, por tanto, en primer lugar hemos diferenciado entre las modificaciones en las acciones docentes individuales y las modificaciones en las acciones docentes conjuntas. Sin embargo, la clasificación definitiva tiene tres puntos, el (2.2.1.) dedicado a las *Modificaciones en los programas*, y el (2.2.2.) sobre las *Modificaciones en el desarrollo de las asignaturas*, es decir, centramos el análisis, en primer lugar, en los cambios encontrados en el texto de estos documentos: los programas. Y posteriormente, exploramos los comportamientos docentes y los planteamientos pedagógicos de los profesores participantes en este estudio durante el día a día de sus respectivas asignaturas. Por último, se cierra este punto (2.2.) dando cuenta de las modificaciones producidas en las diferentes *Acciones Conjuntas* emprendidas a partir de nuestra investigación.

En los dos primeros epígrafes aludidos se pondrá de manifiesto lo que cada profesor ha modificado pero, a veces, también se hablará de lo que queda por cambiar. Aunque somos conscientes de que el grupo y el trabajo en equipo, son dos de los pilares fundamentales en los que se asienta la metodología de la investigación acción por la que nos hemos decidido, y aunque reconocemos que nuestro Grupo es el núcleo generador del cambio que se pueda dar en esta formación inicial a raíz de nuestra experiencia, hemos observado que este proceso no puede agotar sus últimas fases sin contar con los

cambios en las ideas previas sobre la enseñanza, la libertad de cátedra, la disponibilidad, la implicación, etc., aspectos que pertenecen a la esfera individual de cada uno de los protagonistas de este colectivo. Estos elementos son los que deben ir modificándose como requisito previo de cualquier cambio docente realmente interesante. Esta es nuestra particular manera de reconocer a Sparkes (1992) cuando asegura que *el cambio es un compromiso individual, un proceso largo y azaroso* que solo se culmina cuando se supera lo que él denomina el *tercer nivel*¹²⁰: cuando cambian los valores y las creencias del profesor.

2.2.1. Modificaciones en los programas.

Existe la percepción común entre los profesores de que no todas las sugerencias emanadas del Grupo son igualmente aplicables, en el sentido de que, por un lado, algunas afectan más directamente que otras al ADN de las ideas y las prácticas que rige nuestra docencia habitual. Y por otro, en cuanto a que la puesta en marcha de unas convulsionarían más el desarrollo de las asignaturas que la aplicación de otras. Las diferencias entre los posibles cambios que se provocarían en las asignaturas tienen que ver con el aspecto concreto del diseño o del desarrollo curricular al que vaya dirigida cada propuesta. Así lo reflejan ciertas expresiones coloquiales que el profesor de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” utiliza para referirse a esta cuestión: algunos cambios son *fácilmente introducibles*, otros son *más drásticos o dolorosos*, otros *más gratificantes*, etc., por tanto, no todos deben seguir el mismo proceso de aplicación puesto que son de diferente naturaleza. Desde el punto de vista

¹²⁰ Así explica Sparkes (1992, 129) los *niveles del cambio del currículo y la micropolítica de la Escuela*:

Un cambio superficial (relativamente fácil)



Nivel 1: El uso de nuevos materiales y actividades refundidos, por ejemplo, unos recursos directos e informativos como los programas de estudio



Nivel 2: El uso de nuevas técnicas, métodos, estilos y estrategias, es decir, unos cambios de la formación pedagógica junto con unos cambios del papel pedagógico.



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)

del profesor de “Fundamentos de la Educación Física”: *los cambios van en un doble sentido: por un lado lo que es el programa formal, el papel; y por otro lo que es la forma de llevar a cabo las clases: la metodología, las prácticas...* (Rafa, Entrevista M-R: 2).

Veamos pues, qué tipos de cambios hemos observado en las formas de expresar sus intenciones docentes que los profesores han manifestado en los programas para el curso 2004-2005, qué proceso hemos seguido para detectarlos, dónde los hemos encontrado y con qué propuestas concretas los vinculamos. Para llevar a cabo estos propósitos hemos realizado diversas tareas previas que nos han llevado a la obtención de ciertos datos parciales, estas tareas son:

- *La recopilación del conjunto de propuestas “transversales”, es decir, aquellas en las que el Grupo sugería modificaciones en los programas y que iban dirigidas a todas las asignaturas específicas.*
- *La recopilación del conjunto de propuestas de modificación de programas generadas en el Grupo y referidas a cada una de las asignaturas.*
- *El análisis de los programas de cada asignatura para los cursos 2003-2004 y 2004-2005 e identificación de las diferencias observadas entre ellos.*
- *El análisis del epígrafe “El programa útil y utilizado” que forma parte del Informe sobre la fase del Plan en esta investigación acción, el cual fue elaborado a partir del análisis de los datos obtenidos de las reuniones del Grupo.*

A partir de ahí, hemos comparado los datos obtenidos en cada una de las tareas descritas anteriormente. Este proceso nos ha ayudado a percibir algunos de los detalles centrales de este epígrafe, así como a elaborar la clasificación que seguiremos para ordenar su exposición.

Veamos a continuación los cambios llevados a cabo en los programas 2004-2005 en relación con los del curso anterior, en las ocho asignaturas específicas estudiadas, y con cuáles de las 156 propuestas surgidas en las reuniones del Grupo podemos vincularlos. Para ello, agruparemos las modificaciones en torno a tres ejes, cualquiera que sea la asignatura en la que se hayan producido. Los ejes seleccionados surgieron espontáneamente como temas orientadores de los debates durante las reuniones para la fase del *Plan*, y son los siguientes:

- *Modificaciones a partir de las propuestas “Transversales” del Grupo.*
- *Modificaciones a partir de las propuestas del Grupo para cada asignatura.*
- *Otros cambios.*

A partir de las propuestas “Transversales” del Grupo.

Las fuentes utilizadas como referencias para la observación de los cambios en los programas debidos a las propuestas que el Grupo dirigió a todas las asignaturas en general, son dos:

- *La Recopilación de las propuestas transversales, documento en el que quedan recogidas estas sugerencias.*
- *El Informe sobre la fase del Plan, concretamente el epígrafe “El programa útil y utilizado”. Este informe fue elaborado a partir del análisis del discurso mantenido por los diferentes miembros del Grupo en los debates desarrollados durante las treinta y una reuniones de la fase del Plan.*

Comenzamos por la segunda de las referencias señaladas, y tomamos la idea fundamental que ahí se recoge, expresada por los miembros del Grupo (profesores y alumnos) quienes proponen que los responsables de las asignaturas lleven a cabo los ajustes oportunos para que los programas sean “útiles”, es decir, supongan un registro y

un anticipo de las claves de cada elemento curricular de la asignatura. Pero esa *utilidad* no será tal si los programas no orientan realmente el desarrollo de las asignaturas, dicho de otra forma, se trata de que los profesores realicen durante el desarrollo de las asignaturas aquello que previamente escribieron en sus programas. Por otro lado, se pretende que los programas sean “utilizados”, de manera que los alumnos puedan conocer y manejar toda la información que debería contener un programa útil, no solo al principio del curso sino de modo recurrente durante el desarrollo de la asignatura, bien sea por iniciativa de los profesores, o bien cuando los alumnos necesiten consultarlos para (re)orientarse en las mismas¹²¹. Sin embargo, es cierto que también existe alguna opinión contraria a esta línea dominante en el seno del Grupo:

...no he introducido ningún cambio en ese sentido, sigue siendo un documento esquemático. Además, yo dije en su momento que no sé si realmente era muy útil entregarle un tocho de 20 ó 30 folios porque no se lo leen, en mi opinión. Entonces un programa que sea más parco, más breve y que tenga las cosas claras en cuanto a contenidos y evaluación creo que puede ser más funcional y...creo que para el alumno es más útil uno pequeño y claro... y en cuanto al uso, lo dejo en reprografía...

(Rafa, Entrevista M-R: 7)

Agrupamos las modificaciones halladas en torno a los temas “transversales” siguientes:

- *La Justificación como primer epígrafe de los programas*
- *Los Objetivos y los Contenidos*
- *La Metodología y la Evaluación*
- *La Bibliografía*

¹²¹ El análisis de todo lo que se refiere a la utilización del programa se realizará en el siguiente punto (2.2.2.), en el que nos ocuparemos, en general, de la acción docente durante el desarrollo de las asignaturas.

Sobre la Justificación como primer epígrafe de los programas.

El Grupo considera que en los programas debería quedar recogida, con claridad, una justificación acerca de la presencia de cada asignatura en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física, es decir, que el profesor comience el documento del diseño explicando las razones por las que su forma de plantear la asignatura tiene interés para la formación de los estudiantes que la cursarán. En este mismo punto que encabezaría todos los programas, también cabría una aclaración sobre la ubicación y la función que cumple dicha asignatura en este plan de estudios.

Tras el análisis comparativo de los ocho programas, se aprecia que en la mayoría no se incluía este apartado en el curso 2003-2004, solo “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” y “Educación Física y su Didáctica II” comenzaban con este primer punto. Se puede considerar como circunstancia especial la del programa de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” al que su profesor pudo incorporar la *Justificación* antes de que comenzara la asignatura, ello fue posible gracias a que dicha propuesta surgió durante el primer cuatrimestre y esta asignatura se cursó en el segundo. Sin embargo, en los diseños para el curso 2004-2005 todos los programas incorporaban ya este punto, a excepción de “Educación Física y su Didáctica I” en la que no aparece hasta el 2005-2006. También hay que hacer mención especial aquí del “Practicum II”, puesto que esta asignatura, por sus características particulares en esta Facultad, no contaba (hasta ese curso) con un programa anual como el resto.

Así las cosas, en cuanto a esta primera propuesta se puede afirmar que ha tenido una gran acogida entre todos los profesores, así como un reflejo inmediato en la mayoría de sus programas. Consideramos que ello es debido, por un lado, a que todo el Grupo asumió rápidamente que si el programa iba a dejar de ser considerado un documento meramente protocolario y una exigencia oficial que nadie lee, debería encabezarse con un alegato razonado sobre el interés de la asignatura. Por otro lado, creemos que el éxito de esta propuesta radica, también, en el escaso esfuerzo que supone su aplicación para los profesores.

PROGRAMAS	JUSTIFICACIÓN	
	CURSO 2003-2004	CURSO 2004-2005
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	Primer punto del programa	Primer punto del programa
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	No aparece en el programa	Primer punto del programa
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	No aparece en el programa	Primer punto del programa
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	No aparece en el programa	Primer punto del programa
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	No aparece en el programa	No aparece en el programa
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	Primer punto del programa	Primer punto del programa
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	Primer punto del programa	Primer punto del programa

Sobre los Objetivos y los Contenidos.

Otro grupo de sugerencias planteadas para el conjunto de las asignaturas específicas hacen hincapié en que los objetivos y los contenidos queden mejor recogidos y detallados en sus programas correspondientes. La declaración de estos elementos didácticos se cree muy pertinente para favorecer los aprendizajes de los alumnos, así como para aclarar las ideas de los propios profesores sobre el qué, el por qué y el para qué enseñar.

Al realizar el análisis comparativo en las ocho asignaturas se han observado numerosos casos de modificaciones en sus programas que podrían asociarse a este grupo de propuestas. De todas ellas, solo nos referiremos aquí a la de concretar los objetivos para cada bloque de contenidos. A este respecto no ha habido cambios, ya que, aunque en “Educación Física y su Didáctica I” se atiende a esta propuesta, esta cuestión ya quedaba recogida en su programa de 2003-2004. Hemos creído conveniente describir en otro momento y con más detalle el resto de modificaciones vinculadas a las propuestas transversales sobre objetivos y contenidos; lo haremos cuando hablemos de las modificaciones en los elementos curriculares a partir de las propuestas del Grupo en cada asignatura, y en *Otros Cambios*.

Sobre la Metodología y la Evaluación.

Muchas de las propuestas realizadas por el Grupo acerca de la metodología, por su naturaleza, no son susceptibles de reflejarse en variaciones en los programas de las asignaturas correspondientes. Efectivamente, los programas de las asignaturas suelen ser unos documentos en los que, en el mejor de los casos, se concretan solo las líneas maestras sobre el cómo implementará dicha materia el profesor. Este uso universitario dejaría fuera de los programas algunas de las propuestas del Grupo, concretamente aquellas que, versando sobre la metodología, van más a la “letra pequeña” de este elemento curricular. Sin embargo, una de las que sí podrían tener reflejo en los programas es en la que se sugiere que en todas las asignaturas específicas se debería adoptar el *Cuaderno Diario del Alumno* como una herramienta imprescindible, tanto para el aprendizaje como para la evaluación de los estudiantes. Pues bien, en ninguno de los programas para el 2004-2005 se aprecian cambios a este respecto: en los que no se

hacían referencias al cuaderno del alumno (“Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Fundamentos de la Educación Física” y “Actividades Físicas Organizadas”) sigue sin haberlas; y en los que sí se observan con anterioridad (“Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, EFysuD I y II) no hay novedades relevantes respecto a lo que ya aparecía en el curso anterior.

Destacamos que solo en “Fundamentos de la Educación Física” se observa una pequeña modificación en la metodología, en lo referente a restar algún protagonismo a la lección magistral en favor de estilos más participativos para el estudiante, conforme a la propuesta transversal del Grupo en ese sentido. En el resto de asignaturas o bien ya se contemplaba esta metodología, o bien no se llevaba a cabo y en el nuevo programa permanece igual.

Por otro lado, hay que mencionar una invitación que aunque en origen iba destinada a “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, posteriormente se hizo extensiva al resto de las asignaturas: se trata de que los profesores deberían incorporar instrumentos de evaluación adicionales para acumular más datos de cara a una evaluación de los alumnos mejor y más completa, ya que se considera que los normalmente utilizados, los exámenes, no son suficientes para una evaluación justa. En este caso, tampoco se han observado muchas modificaciones significativas que hagan pensar que los profesores en general, en atención a dicha sugerencia, hayan incorporado nuevos instrumentos de evaluación más allá de aquellos que ya venía utilizando en el curso 2003-2004. Sin embargo, sí que aparecen nuevos instrumentos -como veremos en el punto correspondiente a los cambios en el desarrollo curricular- incluso el profesor de las asignaturas de “Fundamentos de la Educación Física” y “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” aunque no lo plasmara en los programas, sí que asegura haber incorporado nuevos instrumentos de evaluación con la intención de diversificarla.

Entendemos que un profesor necesita tiempo para que pueda introducir este tipo de cambios en la metodología y la evaluación del programa de su asignatura: tiempo para poder entender y visualizar las consecuencias que se derivarán de ellos, y tiempo para interiorizar las razones que impulsan esos cambios. Creemos que este es el motivo por el cual algunos profesores, sin haber anticipado las modificaciones en sus

programas -por la falta de ese tiempo- posteriormente con más calma, durante el desarrollo de la asignatura, sí son capaces de ir probando en la práctica aquellas nuevas ideas que en su día vieron con buenos ojos. Este tiempo se hará más necesario cuanto más serio, *útil* y *utilizado* pretenda ser el programa.

PROGRAMAS	METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN:	
	CURSO 2003-2004	CURSO 2004-2005
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Indistintamente lección magistral y resolución de problemas. 90% Examen + 10% Trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Permanece igual. 90% Examen + 10% Trabajo.
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Indistintamente lección magistral y resolución de problemas. 70% Examen + 30% Trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Métodos más participativos y menos lección magistral. 70% Examen + 30% Trabajo.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sí se utiliza cuaderno diario del alumno. Fundamentales los métodos participativos. 100% Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> Se mantiene el mismo instrumento. Permanece igual. 80% Examen + 20% Cuaderno.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. 100% Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. 80% Examen + 20% Trabajo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sí se utiliza cuaderno diario del alumno. Métodos más participativos y escasa lección magistral. 100% Cuaderno o Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> Se mantiene el mismo instrumento. Permanece igual. 100% Cuaderno o Examen.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sí se utiliza cuaderno diario del alumno. 100% Cuaderno. 	<ul style="list-style-type: none"> Se mantiene el mismo instrumento. 100% Cuaderno.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Fundamentales los métodos participativos. 100% Examen. 	<ul style="list-style-type: none"> No se utiliza cuaderno diario del alumno. Permanece igual. 100% Examen.

Sobre la Bibliografía.

La propuesta sobre la bibliografía tiene dos dimensiones: por un lado se pretende que este no continúe siendo un punto más que cumplimentar en el diseño de los programas, y que siga sin adquirir una relevancia real en el desarrollo de las asignaturas, sino que pase a existir un tratamiento pedagógico de la bibliografía de manera que esta impregne a todos los elementos del currículo, tanto en el diseño como en el desarrollo de las asignaturas¹²². Por otro lado, se sugiere incrementar el cuidado en la bibliografía que aparezca en los programas, desde los aspectos formales, actualización, etc., hasta que, en la medida de lo posible, esté orientada a la Educación Física y no a otros ámbitos de la Actividad Física y del Deporte. En este sentido, tampoco se han observado cambios en ningún programa, esto refleja la distancia existente entre esta propuesta y la situación actual de la cuestión en el conjunto de las asignaturas, excepto en el caso de “Educación Física y su Didáctica I” en la que el contenido de esta propuesta ya quedaba recogido en su programa del curso 2003-2004.

Consideramos que estas propuestas llevan implícitas una carga para el profesor que pretenda aplicarlas, más que de esfuerzo, de cambio de hábito respecto a sus lecturas profesionales y a la forma de incorporarlas a su docencia. Esta carga es suficiente como para hacer que no se hayan visto reflejadas en modificaciones de los programas.

Con todo, podríamos resumir diciendo que las propuestas “Transversales” que con más éxito y fidelidad se han aplicado han sido la de incorporar la *Justificación* a los programas. Las relacionadas con la metodología han provocado pocos cambios, eso sí, porque en la mayoría de los programas ya se incluían; otra cosa es saber si realmente se desarrollaba conforme al texto del programa. La evaluación se ha visto, en alguna medida, más diversificada, sobre todo en los casos en los que el examen era el único instrumento empleado. Por último, es evidente que no ha habido ningún cambio en cuanto al tratamiento de la bibliografía en ningún programa.

¹²² Lo que queremos decir con integrar la bibliografía en la *pedagogía* de las asignaturas, se explica con más detalle en el tema “La pedagogía como tema transversal” del “Informe sobre la fase del Plan”.

A partir de las propuestas del Grupo para cada asignatura.

A continuación examinamos con detalle las numerosas modificaciones encontradas en los programas de las asignaturas específicas estudiadas. Concretamente, en este caso nos referiremos a los cambios observados en la presentación de los elementos curriculares de dichas asignaturas: sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Estas evidencias surgen a partir del análisis comparativo de los programas de las asignaturas específicas para el curso 2004-2005 respecto a los del 2003-2004. Recordemos que antes de que los respectivos profesores elaborasen dichos programas se celebraron la totalidad de las reuniones del Grupo (fase del *Plan* en esta investigación). En estas reuniones fueron apareciendo progresivamente las diferentes propuestas de acción dirigidas a cada una de estas asignaturas. Por lo tanto, seguidamente pondremos de relieve el eco que, finalmente, han tenido aquellas propuestas en cada programa. Asimismo, veremos que los cambios aparecidos en los programas tienen distinta naturaleza; encontraremos novedades, transformaciones, evoluciones, variaciones... los agruparemos en tres bloques:

- *Objetivos y Contenidos*
- *Metodología*
- *Evaluación*

En los Objetivos y Contenidos.

En lo que concierne a estos dos elementos curriculares nucleares en el diseño de cualquier asignatura, se han apreciado numerosas variaciones de diversa índole en los programas para el curso 2004-2005 respecto de los del curso anterior, en cinco de las ocho asignaturas específicas analizadas. Para hacer más abarcable y comprensible este abanico de cambios los hemos clasificado de la siguiente forma: supresiones, modificaciones, inclusiones y persistencias.

Supresiones.

En los programas para el curso 2004-2005 de las asignaturas “Actividades Físicas Organizadas” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” se observa la

desaparición de ciertos contenidos bastante significativos hasta el curso anterior, atendiendo, en ambos casos, a sendas propuestas provenientes del Grupo. En efecto, en el primer caso el profesor elimina los llamados por el Grupo “contenidos didácticos” (en referencia a ciertos conocimientos sobre la didáctica de la Educación Física que este trataba a modo de requisitos previos para poder afrontar la enseñanza-aprendizaje de otros contenidos de esta asignatura). Estos contenidos se solapaban con la materia propia de otras tres asignaturas didácticas: “Educación Física y su Didáctica I”, “Educación Física y su Didáctica II” y “Didáctica General”, dos de las cuales, eran cursadas por los alumnos en ese mismo 2º curso. Con esta medida se ve afectada la realización de unos trabajos utilizados como instrumentos de evaluación para los alumnos, los cuales también han sufrido cambios en esta misma dirección. Por otra parte, este profesor incorpora nuevos temas sobre las adaptaciones en los juegos deportivos para acercarse a la “filosofía Logse”. Por tanto, ahora estos temas ocupan el hueco dejado por los “contenidos didácticos”.

En el caso de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, asimismo atendiendo a una sugerencia del Grupo, el profesor ha dejado de incluir un bloque de contenidos referidos a los sistemas de entrenamiento deportivo, ya que se considera que estos quedan fuera del ámbito de la Educación Física en la escuela. En esta asignatura, los espacios dejados por los contenidos eliminados han sido cubiertos con una nueva redistribución y con la inclusión de otros nuevos, concretamente con una última parte del programa: *El Tratamiento del Acondicionamiento Físico en el Currículo Escolar*.

De menor calado se pueden calificar ciertas pequeñas supresiones llevadas a cabo en algún tema del programa de “Educación Física y su Didáctica II”. Estas se han producido en atención a una propuesta en la que el Grupo pedía al profesor que el texto presente en el programa se ajustara con más exactitud a los contenidos que realmente se trataban en la asignatura.

Consideramos que las supresiones son el tipo de cambio que requieren de más generosidad a los profesores en el sentido de que suponen, de alguna manera, una renuncia a ciertos planteamiento que ellos venían manteniendo hasta el momento, al tiempo que exigen de aquellos una confianza en el trabajo en equipo, una importante capacidad de escucha al compañero, y una “apertura de miras” suficiente como para que

les permitan incorporar a su docencia algunas ideas de otros en el lugar que ocupaban las suyas. Pero además, hay que pensar que la muestra de generosidad y entrega es mayor en aquellos casos en los que la renuncia a seguir tratando ciertos contenidos, ya dominados por el profesor, trae consigo la incorporación de otros nuevos, con el consiguiente esfuerzo para su preparación.

Modificaciones.

Podríamos asegurar que son el tipo de cambio que con más frecuencia se encuentran en los programas de las cinco asignaturas antedichas. En “Actividades Físicas Organizadas”, “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Bases Biológicas y Fisiologías del Movimiento” se podría hablar de modificaciones en cuanto a la estructura general de los contenidos del curso 2004-2005, ya que en los tres casos sus profesores los presentan de distinta manera a como lo hacían en el curso anterior. En este sentido, encontramos diferentes formas de clasificar los contenidos, por ejemplo, lo que antes era una sucesión de temas ahora se agrupan en bloques, etc.

Por otra parte, se observa un número significativo de modificaciones en el título de algunos temas, incluso en la redacción de algunos epígrafes dentro de los temas. Esto último ocurre también en “Educación Física y su Didáctica II”, además de las otras tres asignaturas arriba indicadas.

Como dato singular señalaremos que en “Fundamentos de la Educación Física” se modifica la redacción de un objetivo general de la asignatura atendiendo a una sugerencia sobre rebajar el grado de exigencia para los alumnos que llevaba implícito la formulación de dicho objetivo.

Inclusiones.

La presencia de nuevos objetivos se da solamente en “Actividades Físicas Organizadas”, cuyo programa hasta el curso 2004-2005 no contenía ninguna alusión a los objetivos de enseñanza para la asignatura y que a partir de ahora incluye una amplia relación de objetivos generales. De este modo, creemos que el profesor se hace eco tanto de la propuesta “transversal” de que todos los programas deberían hacer referencia explícita a los objetivos, como de la particular para su asignatura en este mismo sentido.

También en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” se recogen importantes sugerencias del Grupo dirigidas a aspectos trascendentes de ella, por ejemplo, un nuevo tema para cada uno de los bloques ya existentes a través del cual se centra el estudio de los diversos sistemas orgánicos en la infancia.

Persistencias

No a todas las persistencias le otorgamos el mismo significado. En efecto, resulta obvio que todo aquellos objetivos y contenidos de los programas que hasta aquí no hayan sido tratados, hay que incluirlos entre aquello que se mantiene invariado en los programas de 2004-2005 respecto de los de 2003-2004. Pero aquí queremos destacar aquellos aspectos sobre estos dos elementos curriculares que permanecen en los nuevos programas a pesar de que el Grupo haya propuesto algún cambio al respecto.

Como ejemplos con tales características señalaremos que en el nuevo programa de “Fundamentos de la Educación Física” no se recoge la propuesta de que se trataran las ideas previas acerca de la Educación Física de los alumnos a la entrada en su formación inicial, aunque en relación a esta cuestión este profesor, al conocer el borrador de este informe, matiza: *las ideas previas se analizan en el I Bloque, pero no se especifican...* Tampoco en el programa de “Educación Física y su Didáctica I” se observa la presencia de ninguna nueva referencia a una Educación Física más próxima a la “escuela real” a través de prácticas con escasez de material didáctico, de instalaciones poco adecuadas, etc., cuestión a la que también se instaba desde el Grupo.

Por otro lado, pese a las sugerencias en cuanto a que en el programa para el 2004-2005 la redacción de los objetivos de “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” se oriente hacia la expresión de las capacidades que los alumnos deben movilizar o adquirir, éstos continúan apareciendo tal cual estaban redactados en el curso anterior.

Por último, en el programa de “Actividades Físicas Organizadas” para el curso 2004-2005 se mantienen todos los contenidos que, distribuidos en diversos bloques, hacen referencia al deporte extraescolar y al de competición, así como los de gestión deportiva y deporte municipal. A pesar de las recomendaciones del Grupo en sentido contrario, el profesor los mantiene apoyándose en que los descriptores de la asignatura

así le obligan y -hecho curioso- aprovecha la propia *Justificación* del nuevo programa para expresar su “contestación” a esta propuesta de forma explícita. Esta actitud del profesor podría ser catalogada de poco generosa, abierta, etc., es decir, opuesta a la que comentábamos antes en las *Supresiones*, pero creemos que este sería un juicio precipitado porque nuestras reflexiones sobre la cuestión nos llevan a pesar que el criterio del Equipo Docente, en nuestro caso el Grupo, no tiene por qué anular o sustituir sistemáticamente al del individuo, si así fuera la excelencia en el trabajo de equipos docentes llevaría al pensamiento único y, como veremos en el *Informe sobre la fase de Reflexión*, nos hemos dado cuenta que ni puede ser, ni queremos que sea esa la meta.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL PROGRAMA 2004-2005 RESPECTO AL 2003-2004
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • MODIFICACIÓN estructural de los contenidos. • INCLUSIÓN de nuevos contenidos a propuesta del Grupo. • PERSISTENCIA de ciertos contenidos a pesar de las propuestas del Grupo.
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • MODIFICACIÓN en la redacción de algún objetivo a propuesta del Grupo. • No aparecen nuevos contenidos propuestos por el Grupo.
<i>DESARROLLO ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • SUPRESIÓN de contenidos a propuesta del Grupo. • MODIFICACIÓN estructural de los contenidos. • INCLUSIÓN de objetivos generales de la asignatura. • INCLUSIÓN de nuevos contenidos a propuesta del Grupo. • PERSISTENCIA de ciertos contenidos a pesar de las propuestas del Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No aparecen nuevos contenidos propuestos por el Grupo
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • SUPRESIÓN de contenidos a propuesta del Grupo. • MODIFICACIÓN en la redacción de ciertos epígrafes en algunos temas.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • SUPRESIÓN de contenidos a propuesta del Grupo. • MODIFICACIÓN estructural de los contenidos. • INCLUSIÓN de nuevos contenidos a propuesta del Grupo.

En la Metodología.

Expondremos las huellas observadas en los programas 2004-2005 debidas a las propuestas del Grupo sobre los aspectos metodológicos de una forma muy simple: por una parte, interpretaremos las sugerencias que no han tenido reflejo en los programas correspondientes, y por otra, las modificaciones observadas debidas a las propuestas.

En el programa 2004-2005 de “Actividades Físicas Organizadas” no se detecta ninguna variación, respecto al del curso anterior, que haga referencia a dos propuestas relativas al modo de abordar las clases prácticas en dicha asignatura:

- *Una invitaba a que el profesor tutorizara el diseño de las clases que los alumnos dirigen.*
- *La otra estaba orientada a que se añadiera alguna sesión para que el gran grupo pudiera conocer y reflexionar sobre lo ocurrido en los corros de los pequeños grupos en los que divide las clases prácticas.*

Por otra parte, en “Educación Física y su Didáctica I” tampoco se recoge la propuesta de que se incluyeran prácticas más cercanas a la “realidad escolar”, es decir, prácticas que recojan las circunstancias más habituales con las que se encuentra normalmente un maestro especialista en Educación Física en Extremadura, sobre todo en entornos rurales; en cuanto a instalaciones, material, días de lluvia, etc.

Entre las propuestas sí atendidas en los programas de las asignaturas a las que iban dirigidas, señalamos aquí que tanto en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” como en “Fundamentos de la Educación Física”, sí aparecen ciertas diferencias en lo relativo a la redacción de la metodología. Lo que se expresa en estos programas de 2004-2005 muestra un intento por restar protagonismo a la lección magistral en favor de estilos de enseñanza más reflexivos y participativos para los alumnos. Consideramos que el profesor de estas asignaturas, al aceptar la pertinencia de estas modificaciones metodológicas, está iniciando su propia *conquista* de los métodos

de búsqueda ¹²³. Marcelino Vaca cita a Lapierre y Aucouturier para ilustrar cómo se dio su propio proceso -contextualizado en la Psicomotricidad- en este sentido:

En el volumen de la Educación Vivenciada: “Los contrastes” (1974, 27) explican cómo progresivamente fueron siendo capaces de trabajar con la originalidad y globalidad del niño, cómo pasaron de proponer *ejercicios*, que ponen al sujeto en situación de ejecutor, a formular *propuestas*, que le permiten una mayor interpretación personal de la respuesta y le permiten sentirse autor.

Vaca (2006: 4-5)

METODOLOGÍA	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL PROGRAMA 2004-2005 RESPECTO AL 2003-2004
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la redacción para minimizar la lección magistral en favor de una metodología más participativa a propuesta del Grupo.
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la redacción para minimizar la lección magistral en favor de una metodología más participativa a propuesta del Grupo.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No se modifica el tratamiento de las prácticas propuesto por el Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No se incluyen prácticas sobre realidad escolar propuestas por el Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.

¹²³ Vaca (2006, 4), refiriéndose en este caso a la edad infantil, comenta el camino recorrido hacia conquista del “niño real” en sus clases, que él y el Grupo de Renovación Pedagógica ADARRA vivieron en su día: “Situarse al niño en el centro de nuestras preocupaciones profesionales, lograr que nuestra acción educativa tomara como punto de partida sus intereses, deseos, necesidades, saberes previos, etc., para acompañarle y ayudarlo en su proceso educativo, eran intenciones que compartíamos, pero, en principio, se correspondían más con la teoría que con la práctica. Desarrollar prácticas acordes con estos deseos nos resultaba francamente complicado en nuestros primeros años de ejercicio profesional.”

En la Evaluación.

Ahora emplearemos en la exposición de los cambios habidos en la evaluación el mismo sistema utilizado antes para clasificar los de la metodología, y veremos que, cuantitativamente, predominan los casos de modificaciones que atienden a alguna propuesta, sobre aquellos de persistencia en los usos adquiridos a pesar de que hubiera alguna sugerencia de cambio al respecto.

Entre las modificaciones debidas a las sugerencias del Grupo, encontramos las siguientes:

- *La participación y el interés que los alumnos muestran en clase deja de ser utilizado como criterio de evaluación en “Fundamentos de la Educación Física”*
- *Se sustituye el anterior criterio por el que se exigía la asistencia obligatoria a las prácticas en “Fundamentos de la Educación Física” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, eso sí, cada una con sus particularidades*
- *En esta última asignatura se atiende, además, a las invitaciones del Grupo para que el cuaderno no sea llave para el examen*
- *En el programa de “Educación Física y su Didáctica I” se recoge la propuesta de que en enero se ofrezca una nueva oportunidad a aquellos alumnos que quieran optar por el cuaderno como sistema de aprendizaje-evaluación*
- *También se incluyen los criterios de evaluación para cada unidad didáctica en “Educación Física y su Didáctica I”*
- *Se aclara la redacción de alguno de los cinco criterios de evaluación en “Educación Física y su Didáctica II”*
- *En el Practicum II de 2004-2005, pese a la dificultad que supone que cualquier cambio debe ser aprobado por una gran comisión de*

profesores -la mayoría de los cuales ni conocen esta investigación- también se consiguió disminuir la diferencia entre las calificaciones que emitían los distintos profesores tutores de los alumnos de la especialidad de Educación Física (dos de los cuales son miembros del Grupo).

En cuanto a aquellas propuestas que no han tenido reflejo en los programas del 2004-2005, señalaremos las siguientes:

- *En “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” no se incorpora ningún nuevo instrumento de evaluación a pesar de la invitación recibida desde el Grupo, el cual interpreta que así mejoraría la justicia de dicha evaluación, ya que el profesor manejaría más datos para esa toma de decisión. Como se dijo anteriormente, aunque esta propuesta en origen fuera dirigida a “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” después se hizo extensiva a las demás asignaturas, en alguna de las cuales encontró cierto eco, pero en general se puede decir que fueron escasos el número y la relevancia de los cambios en los programas a este respecto¹²⁴.*
- *En el programa de “Educación Física y su Didáctica II” tampoco se observan dos cambios que se propusieron, uno en relación con que el profesor respetara la auto evaluación de los alumnos aunque esta fuera más baja de lo que él opinase, y el otro en cuanto a la aclaración de la calificación máxima a la que pueden llegar los alumnos que no puedan asistir a las clases.*

En resumen, interpretamos que las propuestas del Grupo sobre la evaluación particular de cada asignatura, por sí mismas, no suponían para los profesores ni una gran dedicación, ni una importante evolución respecto a sus ideas anteriores, ni una

¹²⁴ Esta situación se produce solo aparentemente, porque como veremos en el punto (2.2.2.), en el desarrollo curricular de dos asignaturas sí que se ha diversificado la evaluación en atención a esta propuesta, aunque no haya reflejo de ello en sus programas.

alteración significativa en la inercia de las asignaturas. Creemos que por estas razones han sido atendidas en general, con más fidelidad que las propuestas “Transversales”, las cuales, llevaban implícitas más esfuerzo, por ejemplo, en evaluación continua y diversificada; y más conflicto con las ideas y los hábitos evaluadores previos de cada profesor, por ejemplo, en la incorporación de la función formadora de la evaluación. No obstante, tenemos que recordar que hasta aquí estamos analizando únicamente las intenciones de los profesores manifestadas en los programas, por lo tanto, igual que dijimos en el apartado sobre la Metodología y la Evaluación “transversales”, quizás hasta la hora de elaborar dichos documentos no haya transcurrido el tiempo necesario para que los profesores puedan interiorizar y hacer suyas las propuestas de más calado.

EVALUACIÓN	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL PROGRAMA 2004-2005 RESPECTO AL 2003-2004
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se suprime el criterio de la asistencia obligatoria a las clases prácticas a propuesta del Grupo. • Se suprime la participación del alumno en clase como criterio de evaluación a propuesta del Grupo.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se suprime el criterio de la asistencia obligatoria a las clases prácticas a propuesta del Grupo. • No se incrementan los instrumentos de evaluación para diversificarla como propuso el Grupo.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo plazo para optar por el cuaderno del alumno a propuesta del Grupo. • Se incluyen los criterios de evaluación por unidad didáctica a propuesta del Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se mejora la redacción de algún criterio de evaluación a propuesta del Grupo. • No se modifica el criterio de la autoevaluación como proponía el Grupo.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual.

Otros cambios.

Continuamos hablando en este punto acerca de los cambios observados al comparar los programas de las asignaturas específicas del curso 2003-2004 con los del 2004-2005, y sobre la vinculación de estos con las propuestas del Grupo. Los elementos curriculares seguirán siendo el objeto de nuestro análisis, no obstante, ahora agruparemos bajo este título a aquellas propuestas (atendidas en los programas correspondientes, o no) dirigidas a modificar determinados aspectos que, por su naturaleza, nos resulta mas apropiado situar dentro del territorio de la idiosincrasia particular que cada asignatura va adoptando a medida que su profesor la conforma a lo largo de los años. El hecho, entonces, de que algunos casos sobre los que reflexionemos a continuación sean “particularidades comunes” a varias asignaturas, podría parecer contradictorio con lo expresado arriba, pero esta cuestión la justificamos acudiendo, por un lado, al concepto sobre *perspectivas del currículo de Educación Física* de Andrew Sparkes, y por otro, a la idea de *cultura profesional de la Educación Física* de José Ignacio Barbero¹²⁵.

- *En “Actividades Físicas Organizadas” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” señalaremos que, al margen de las Inclusiones ya destacadas en el punto de los Objetivos y los Contenidos, no se observan otros cambios en sus programa para el 2004-2005 en la línea que se le propone desde el Grupo, donde se considera que los profesores deberían dejar más claro cual es el papel de un maestro especialista frente a alguno de los contenidos que se incluyen en esta asignatura. En esta misma línea se les sugiere que dedicaran mucha más atención al tratamiento de las actividades físicas organizadas y del acondicionamiento físico que un especialista puede incorporar a su Educación Física, y tratar con mucha menor profundidad aquellos temas actualmente dedicados al*

¹²⁵ Sparkes (1992a) y Barbero, (1996) explican ciertas coincidencias en cuanto a actitudes, usos y prácticas docentes, etc., entre grupos de profesionales de la Enseñanza en general y de la Educación Física en particular, debidas a lo procesos de enculturación a los que todos estamos sometidos por ser ciudadanos de un país occidental o por haber entrado en el círculo (más o menos) vicioso de la profesión de “educador físico”.

“Deporte Municipal”, a la “Gestión Deportiva” o a la “Teoría del Entrenamiento Deportivo”.

- *Otra “particularidad común” a asignaturas como “Actividades Físicas Organizadas”, “Fundamentos de la Educación Física”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, consiste en que en sus programas de 2003-2004 se pone de manifiesto que **dichas asignaturas tienen dos partes: una teórica y otra práctica**. Además, casi en todas se alude a ello tanto en la metodología como en la evaluación. A este respecto, desde el Grupo se hace una invitación - repetida en los debates dedicados a cada una de estas asignaturas- en el sentido de cambiar este planteamiento por uno más integrador en el que se entienda que cualquier tipo de clase (teórica o práctica) se desarrolla para que los alumnos aprendan los contenidos de la asignatura, sean éstos de carácter conceptual, procedimental o actitudinal, y que la insistencia en aquel planteamiento puede provocar que nuestros alumnos reproduzcan esa manera de diseccionar la Educación Física y todas las posibles consecuencias que de ello se derivan: como privilegiar la parte práctica sobre la teórica, conceder gran importancia a la asistencia a las clases prácticas y no a las teóricas, etc. Pues bien, todos los programas de las asignaturas citadas anteriormente para 2004-2005 se hacen eco de esta propuesta y modifican la forma de enfocar esta cuestión; algunos en la metodología, otros en la evaluación y otros en ambos apartados, de manera que en todos los casos se observan cambios en la dirección de la propuesta que nos ocupa. No obstante, también hay que señalar que en algunos de esos programas quedan ciertas huellas, más o menos evidentes, del anterior planteamiento que podrían demostrar la dificultad del cambio a corto plazo en aquellos aspectos de la docencia que posean cierto calado.*

Como venimos manteniendo en esta Parte II de la tesis, el caso del Practicum resulta peculiar en sí mismo, ya que se trata de una asignatura diferente de las demás en muchos aspectos. En efecto, se trata de una asignatura en la que tienen responsabilidades todos los departamentos implicados en la titulación, cuya carga docente está repartida entre seis profesores (solos tres de ellos del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, en el Practicum II), y de cuyo diseño se responsabiliza una comisión integrada por un elevado número de profesores, representantes del Equipo Directivo de la facultad, y de los estudiantes de cada especialidad. Con estos antecedentes, es fácil entender que aquí se incluyan más modificaciones particulares – no comunes- de esta que de ninguna otra asignatura.

En contra de lo que se podía esperar, dadas las dificultades para que las propuestas del Grupo lleguen a ser recogidas en el diseño del Practicum, solo una de las sugerencias realizadas no ha tenido reflejo en el programa de esta asignatura para el curso 2004-2005. Se trata de que no se ha elaborado una relación de maestros tutores “de confianza”, para que los alumnos interesados pudieran hacer sus prácticas con ellos. Esta es una propuesta bastante consensuada entre los miembros del Grupo, una manifestación más de la ruptura entre “la Teoría y la Práctica”, entre la universidad y la escuela”. En nuestro caso, la propuesta nace de la insatisfacción sentida por los tres colectivos del Grupo: los profesores universitarios, estudiantes y egresados ya maestros en ejercicio¹²⁶; todos coincidimos en que a menudo se rompe la continuidad entre el mensaje más o menos renovador y constructivista sobre la Educación Física que los estudiantes reciben en la facultad, y el tradicionalista y a-legal con el que gran parte del alumnado choca en su estancia en los colegios. No obstante, pese a que la propuesta llegó a la Comisión del Practicum II de la facultad, esta no la aceptó debido a la escasez de maestros dispuestos a tutorizar a los numerosos estudiantes del centro, sobre todo, a los estudiantes de especialidades como Lenguas Extranjeras y Educación Musical.

¹²⁶ Los exalumnos, ya maestros en ejercicio del Grupo se quejan de no poder tutorizar a estudiantes de la facultad porque su falta de experiencia hace que sus destinos actuales estén lejos de la capital, y no sean accesibles para los alumnos de la especialidad. Sin embargo, coinciden con el resto del Grupo en que se rompe la aludida “continuidad” en la formación inicial, porque conocen el tipo de Educación Física que desarrollan bastantes colegas con destino en la capital y en las ciudades que más estudiantes en prácticas reciben.

En cambio, esta Comisión sí que aceptó las siguientes propuestas del Grupo, que los dos profesores miembros de ambos colectivos le hicieron llegar:

- *La que pretendía que parte de los seminarios del Practicum II se realizaran durante el periodo en que los alumnos estaban en los colegios. Definitivamente, se permitió que los estudiantes de la especialidad de Educación Física y sus profesores tutores realizaran un seminario durante sus prácticas como experiencia piloto. Es destacable, que en base a los informes favorables provenientes tanto de los profesores como de los alumnos participantes en esta experiencia, la Comisión decidió implantar un seminario durante el periodo de prácticas presenciales, con carácter obligatorio para todas las especialidades a partir del curso 2005-2006.*
- *Otra propuesta se centraban en el incremento de la participación de los maestros tutores en el diseño y desarrollo del Practicum en esta facultad. Pues bien, por primera vez desde que entró en vigor este plan de estudios se ha producido una reunión entre los profesores universitarios miembros de la Comisión y número reducido de maestros tutores de los centros de prácticas. En esta reunión se establecieron las bases para fortalecer esta participación y hacerla institucional, a través de los seminarios que se ofrecerán a los maestros tutores en la red de CPRs de la provincia de Cáceres, a partir del curso 2005-2006.*
- *Asimismo, se han modificado algunos contenidos del Practicum II relacionados con la observación a sus maestros tutores que los estudiantes debían llevar a cabo, así se atendía lo apuntado en otra propuesta del Grupo, en la que se recogía la sensación de ser juzgados que decían sentir algunos maestros tutores, esta sensación se debía al modo en que los alumnos tenían que observar a sus maestros tutores para poder desarrollar estos contenidos y*

reflejarlos en el informe por el que, posteriormente, debían ser evaluados y calificados por los tutores de la universidad.

- *Por último, en el Practicum II del curso 2004-05 se han incrementado en un número de 25 las horas presenciales en los centros de prácticas, sugerencia incluida en otra propuesta, en la que se pedía el ajuste entre los créditos que aparecían en el plan de estudios y las horas reales que los alumnos cursaban.*

Esta relación de cambios ocurridos en el Practicum de los estudiantes de la Facultad -no solo de los alumnos de la especialidad de Educación Física- aunque no han sido promovidos en exclusiva desde el Grupo, sí suponen la confirmación, en nuestro caso, de que la investigación acción tiene una vocación expansiva, es decir, que los efectos de la labor investigadora trascienden la práctica educativa de los pequeños grupos colaboradores para alcanzar al entorno educativo en el que estos se encuentran ubicados ¹²⁷. No obstante, encontraremos más pruebas en este mismo sentido en el punto (2.2.3.) dedicado a las *Modificaciones en las acciones docentes conjuntas*.

2.2.2. Modificaciones en el desarrollo de las asignaturas.

Creemos que es destacable la actitud mantenida por los profesores participantes en esta investigación porque no solo les afecta en su trabajo de elaboración de programas, sino que les condiciona en el desarrollo de sus asignaturas. Entre las consecuencias de la investigación están, por ejemplo, desde el papel que desempeña el programa en sus asignaturas, hasta su forma habitual de plantear la metodología de enseñanza, pasando por sus hábitos en torno a la evaluación de los alumnos. A lo largo de todo el punto anterior (2.2.1.) hemos expuesto los cambios habidos en los programas de las asignaturas específicas, sus vinculaciones con las propuestas del Grupo y nuestras interpretaciones ante tales situaciones. A continuación, utilizaremos una clasificación muy semejante para presentar las modificaciones durante el desarrollo de dichas

¹²⁷ Kemmis y McTaggart (1988, 33) lo argumentan así, como uno de los *Puntos Clave de la Investigación Acción*:

“La investigación-acción empieza con pequeños grupos de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración”.

asignaturas en el curso 2004-2005 (*Momento de Acción* en la Investigación), a partir de las propuestas del Grupo: las “Transversales” y las propuestas para cada asignatura, asimismo, veremos cómo los profesores los explican y los justifican, pero también cómo los alumnos los perciben, así como nuestra interpretación sobre todo ello.

A partir de las propuestas “Transversales”.

Bajo este título (entrecomillado, porque el calificativo surge directamente en los debates del Grupo), hemos incluido aquellas propuestas de modificación dirigidas al conjunto de las asignaturas estudiadas, aunque en algún caso, en su origen, fueran destinadas a alguna de ellas en concreto y posteriormente se viera la conveniencia de hacerlas extensivas a todas las demás. Estos cambios los agrupamos ahora en torno a los siguientes temas:

- *El programa “útil y utilizado”*
- *Metodología y Evaluación*
- *Bibliografía*

Sobre el programa “útil y utilizado”.

Es una reivindicación asumida por casi la totalidad del Grupo, que los programas de las asignaturas deberían tener una utilidad real, más allá de que cumplan los mínimos para su aprobación por los órganos pertinentes, y más allá del uso protocolario que suele consistir en ponerlos a disposición de los alumnos al principio del curso. Para ello, como vimos en el punto (2.2.1.) los profesores realizaron una serie de cambios en los programas, cambios generales para el conjunto de las asignaturas, en algunos casos, y particulares para determinadas materias, en otros. Por tanto, en este tema se asume, como propuesta “transversal”, la mejora en los programas para que sean útiles, y para que se conviertan en un documento conectado y vinculado al desenvolvimiento habitual de los profesores y de los estudiantes en desarrollo de las asignaturas.

Una voz disonante ya se hizo sentir en los debates del Grupo para elaborar el *Plan*, más tarde de forma consecuente, su autor justifica el no haber realizado cambios relevantes en este terreno tanto en “Fundamentos de la Educación Física” como en

“Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”: ...no, yo el uso que le doy en ese sentido es como referente de los contenidos: estamos en el bloque 1 o en el 2... estamos en este punto. Ese es el uso que yo le he dado, pero no ha cambiado. No es, realmente, un documento que yo le dé un gran uso... Y lo justifica ofreciendo su punto de vista respecto a la propuesta:

...no creo que deba ser el mismo programa el que tenga el alumno que el del profesor, yo le puedo dar un programa funcional a los alumnos para que tengan claro cómo es el planteamiento porque cada asignatura tiene que tener un fundamento ¡no! Y tiene que estar más desarrollado [...] pero ese es un documento para el profesor, no para los alumnos [...] de todas formas yo el programa no solo lo dejo en reprografía, también el primer día se habla de él [...] o sea, que no solo se entrega, sino que se explica en clase, y hay gente que se maneja con él...

(Entrevista M-R: 8)

No obstante, Rafa, en las correcciones que propone después de leer el primer borrador de este informe, y refiriéndose a su forma de entender “el programa útil y utilizado” dice: *es utilizado, aunque no de la misma forma que en “Educación Física y su Didáctica I”, pero no niego que deba ser útil y utilizado...* Creemos que compara con esta asignatura porque entiende que esta idea surge de su profesor –yo mismo- y reproduce lo que en ella ya se venía realizando.

El profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, sin embargo, se muestra muy identificado con la propuesta pero, a su vez, reconoce que los cambios desarrollados al respecto no han ido todo lo lejos que deberían y que a él le hubiera gustado:

...también he empezado a hacer cambios pero no tan cruentos o tan drásticos como debería ¡no! o sea, yo reconozco que los programas necesitan todavía maduración... necesitan meterme a saco con ellos y darles una vuelta, y efectivamente, darle un enfoque mucho más pragmático del que tienen, o sea, yo sigo reconociendo que esto es un documento formal, que hay que entregar y que, por tanto, se elabora, pero no es un documento para andar por casa con él ni manosearlo mucho ¡no! Es cierto que en ambas asignaturas les he hecho tener el programa delante... pero sobre todo para que ellos estén situados en la parte del programa que estamos en cada momento en lo referente a los contenidos. Es un

cambio, pero no creo que sea un gran cambio, porque hay que utilizar mucho más el programa, sin duda...

(Entrevista A: 5)

Las respuestas del resto de profesores a esta propuesta han sido variadas, por ejemplo, el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” solo reconoce no haber tenido en cuenta la recomendación de incrementar la utilización del programa durante este curso:

...el alumno sí, cierto número de alumnos sí, además me he dado cuenta que lo primero que hacen algunos es poner el programa delante y van haciendo un seguimiento de todo lo que se va hablando, pero no todos. Juan: y tú eso no lo estimulas especialmente. Paco: no, no lo he hecho, simplemente sí hay veces que ¡bueno! Estamos hablando de fechas y tal, y *déjame el programa* y he visto a ver que tenemos el próximo día... pero no en gran medida, no...

(Entrevista P: 4)

En este sentido, hay que poner de relieve la coincidencia entre lo relatado por los anteriores profesores y las percepciones de los estudiantes entrevistados, alumnos en sus asignaturas durante el curso 2004-2005, a propósito de la escasa utilización de los programas de las asignaturas aludidas: “Fundamentos de la Educación Física” de la Educación Física”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” en 1º curso y “Actividades Físicas Organizadas” en 2º:

...¿te refieres a si se han hecho referencias al programa alguna vez o algo?
Juan: sí, a menudo o alguna vez, esporádicamente... M^a Dolores: esporádicamente o prácticamente ninguna vez, solo al principio del curso, “tenéis el programa en reprografía y tal, eso es lo que va a entrar...”

(Entrevista EE: 2)

En cambio, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II”, asignatura enclavada en el tercer curso, reconoce: yo sí creo que le he prestado mucho más atención a esto, aunque ya se la venía prestando. [...] Además, les pedí que lo llevaran continuamente a clase, porque continuamente vamos a estar haciendo referencias a él. Este profesor, incluso, concreta algún cambio realizado en torno a este asunto: Uno de

los cambios que se ha producido es el primer trabajo que les mando, que ahora va sobre el diseño del programa... (Manolo, Entrevista M-R: 8). Santi, uno de los alumnos entrevistados como representante de los estudiantes de tercero, se refiere a este trabajo sobre la co-planificación de los contenidos de la asignatura con sorpresa: ... yo le puse el título a la reflexión “qué le interesa a ustedes aprender”, porque aquello era el aprendizaje a la carta... (Entrevista EE: 1). Más aún, este profesor se identifica con las razones que el Grupo manejó para hacer la propuesta transversal denominada “El programa útil y utilizado” cuando recuerda que ya desde hace algún tiempo piensa que el programa debería ser un documento de uso, ...y creo que uno de los que proponía eso era yo... (Manolo, Ibid.: 8)

Personalmente, creo que en mi asignatura “Educación Física y su Didáctica I” ha habido una intensificación en la utilización del programa, sobre todo en cuanto a que me he servido de él más a menudo durante el tratamiento de los contenidos didácticos. No obstante, ya desde hace algunos cursos lo venía utilizando de forma regular al inicio y al final de cada unidad didáctica, así como durante la primera semana del curso. Al poner más énfasis en el manejo del programa he intentado tener en cuenta la sugerencia de los alumnos del Grupo, quienes entendían que aquellos estudiantes que no optaran por elaborar el cuaderno de la asignatura se podían sentir más desatendidos y desorientados. Esta apreciación mía también se ve corroborada por las percepciones de los alumnos de segundo curso presentes en la entrevista, acerca de la utilización del programa en la asignatura: *...nosotros en segundo sí que lo hemos utilizado. Juan: ¿en todas las asignaturas? Juanrra: no, en todas no, solo en la tuya [...] de forma más concreta quizás, o más útil...* (Juanrra, Entrevista EE: 2).

En definitiva, se puede afirmar que ha mejorado en la concienciación sobre la conveniencia de utilizar los programas, así como para que éstos se conviertan en un instrumento más al servicio de los propósitos educativos en la acción docente de los profesores. Pero al mismo tiempo se recoge un sentimiento bastante extendido de que, en este terreno, queda mucho camino por recorrer. Como singularidad, mencionaremos que incluso el profesor que no comulga con la propuesta en toda su extensión, aclara que él entiende la cuestión de un modo particular y que también utiliza en alguna medida sus programas, sobre todo a principios del curso. Una prueba de que desde casi

cualquier punto de vista se entiende que todavía queda margen de mejora a este respecto podría ser la doble dimensión con la que los alumnos interpretan todavía la utilización de los programas en las asignaturas:

- Por un lado, manifiestan que estos documentos son escasamente utilizados por los alumnos, casi exclusivamente para conocer la evaluación, al principio y al final del curso:

Eduardo: yo pienso que depende de la asignatura, en unas más que en otras, pero en todas y de manera general se mira mucho para la evaluación... Juanrra: al principio y al final ¿no? Eduardo: ¡haber! El examen vale tanto y la práctica tanto, así que yo voy a por esto y ya está. Juan: es decir se mira para eso que dices, y entonces la iniciativa de utilizar el programa es del alumno, no del profesor. Casi todos asienten. M^a Dolores: de pronto para hacer referencia, si acaso, sobre algún tema y poco más... yo por ejemplo lo utilizo mucho porque a mí me vale para estudiar, pero hay gente que no lo utiliza para nada, o para lo que están diciendo: la evaluación y poco más...

(Entrevista EE: 2)

- *Por otro, los estudiantes casi liberan al profesor del compromiso de incentivar la utilización del programa al incluir entre las competencias de los propios alumnos la de hacer un uso adecuado de los mismos:*

... Santi: luego el programa lo hacemos serio nosotros, los alumnos, porque yo cojo un programa en reprografía, lo meto en la carpeta y voy viendo los contenidos por temas que me tienen puesto, para orientarme por dónde voy, a lo mejor ni siquiera me lo voy estudiando al compás del curso; voy a ver si me falta algo de algún tema, y miras aquí y dices pues sí, me falta el 4 porque no me suena [...] En fin las planificaciones son lo que son; las hay buenas, las hay mejores [...] y luego los que las tenemos que hacer buenas somos nosotros...

(Entrevista EE: 1)

A la luz de lo observado, encontramos un contraste de percepciones: por una parte, los profesores aplauden la idea de incrementar la utilización del programa como una estrategia para mejorar la calidad de su docencia, vislumbran sus beneficios, aunque

lo ven difícil; por otra parte, los alumnos no lo entienden como un derecho propio (y obligación de los profesores), sino que consideran que la iniciativa para utilizar el programa es algo que les incumbe a ellos, que forma parte de sus responsabilidades, sobre todo las relacionadas con informarse sobre cómo es la evaluación de la asignatura.

PROGRAMA ÚTIL Y UTILIZADO	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA EN 2004-2005 RESPECTO A 2003-2004
<i>“BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor discrepa de la propuesta y mantiene la escasa utilización del programa. • Los alumnos confirman la escasa utilización de los programas en el desarrollo de esta asignatura.
<i>“FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor discrepa de la propuesta y mantiene la escasa utilización del programa. • Los alumnos confirman la escasa utilización de los programas en el desarrollo de esta asignatura.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se identifica con la propuesta pero reconoce no haberla puesto en práctica como le hubiera gustado. • Los alumnos confirman la escasa utilización de los programas en el desarrollo de esta asignatura.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber tenido en cuenta esta propuesta. • Los alumnos confirman la escasa utilización de los programas en el desarrollo de esta asignatura.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se identifica con la propuesta y dice haber intensificado la utilización del programa. • Los alumnos confirman la práctica de la propuesta en el desarrollo de esta asignatura.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se identifica con la propuesta y dice haber intensificado la utilización del programa. • Los alumnos confirman la práctica de la propuesta en el desarrollo de esta asignatura.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se identifica con la propuesta pero reconoce no haberla puesto en práctica como le hubiera gustado. • Los alumnos confirman la escasa utilización de los programas en el desarrollo de esta asignatura.

Sobre la Metodología y la Evaluación.

Solamente cuatro propuestas del grupo a las que venimos llamando *transversales*, tienen relación directa con la metodología y con la evaluación. Por tanto, en este punto hablaremos sobre el reflejo que estas sugerencias han tenido entre los cambios realizados por los profesores y sobre la percepción que de ello han tenido los estudiantes:

- *La primera de ellas, hace referencia a **promover más la participación, la indagación y la reflexión del alumnado** en su formación inicial, y alejarse un tanto de la enseñanza magistral. Para llevarlo a cabo, se propone una progresión desde el primero al tercer curso, dadas las dificultades que -estima el Grupo- encuentran los alumnos de primero para asimilar el nuevo rol de alumno que lleva consigo esta propuesta.*
- *La segunda, relacionada con la Metodología y con la Evaluación, consistía en que todos los **profesores adoptaran el diario del alumno como instrumento de enseñanza-aprendizaje y evaluación.***
- *Las dos centradas en la Evaluación pretenden, por un lado, que se **utilice el diario del profesor como instrumento de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje**, y por otro, que se **diversifiquen los sistemas de evaluación del alumno** para incrementar la cantidad de datos manejados, así como conseguir que sus valoraciones y decisiones en este ámbito sean más precisas y justas.*

Respecto a la **primera propuesta** hay que señalar que los dos profesores con asignaturas en el **primer curso** reconocen que esta no ha sido una de sus preocupaciones prioritarias, sobre todo en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” cuyo profesor ya utilizaba un cuaderno del alumno y el corro final en las prácticas. Sin embargo, estos mismos (instrumento y estrategia) suponen una novedad en “Fundamentos de la Educación Física”, como espacios para la reflexión sobre las clases prácticas. Pero además, este profesor utiliza ahora la resolución de problemas

como nueva estrategia metodológica, asimismo, incorpora pequeños trabajos sobre ciertos contenidos de la asignatura:

... a partir de lo que tienen otros compañeros del Área, creo que sí tiene interés que las reflexiones queden por escrito. El cuaderno no consiste en que me digan las prácticas que se han realizado...[interrumpe Juan]: ¿el cuaderno es sobre las prácticas? Rafa: sí, sí, los diez últimos minutos se hacen algunas reflexiones, o bien sale de ellos o bien los guío yo, pero el que no haga el cuaderno, pues no pasa nada, pero pierde ese 10%. Juan: ¿podríamos decir que eso es una novedad también? Rafa: sí, eso se ha producido como novedad, tanto el hecho de realizarlo como el de evaluarlo...

(Entrevista M-R: 6)

Los profesores con asignaturas en el **segundo curso** muestran una respuesta desigual frente a la propuesta de adoptar una metodología más reflexiva, participativa e indagadora: el de “Actividades Físicas Organizadas” reconoce no haber modificado su método docente a partir de esta sugerencia “transversal”; en mi caso, considero que la participación, la indagación y la reflexión del alumno son los pilares básicos de la metodología que venía utilizando varios años antes del origen de esta propuesta. Por tanto, reconozco que no hubo cambios significativos en este sentido, al menos intencionados. Así lo perciben también los alumnos de 2º en la entrevista: ... *evidentemente en “Educación Física y su Didáctica I” sí que ha habido una implicación activa ¿no?, pues en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje que hemos hecho en clase, en la elaboración del cuaderno y en ese tipo de cosas...* (Juanrra, Entrevista EE: 4).

También encontramos una respuesta desigual entre los profesores con asignaturas en el **tercer curso**: por una parte, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II”, respecto a esta propuesta explica: ... *me parece que muchas de esas cosas yo las tenía incorporadas desde hace tiempo: el buscar el protagonismo del alumno desde el principio hasta el final, etc...* Los alumnos se refieren a ello de forma indirecta pero muy significativa:

Santi: en el caso de “Aprendizaje y Desarrollo Motor”, supongo que tendré que buscar cosas por ahí para enterarme de algo porque sí, yo sé cosas de memoria

y tal, pero yo creía que la dictadura no existía... entonces, desde esa dictadura hasta lo que hace Manolo pues hay abismos...

(Entrevista EE: 4-5)

En la otra asignatura del tercer curso: “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico, es curioso que sea el propio entrevistador –el investigador principal- quien le recuerde al profesor sus propias novedades respecto a la utilización de una metodología más participativa, indagadora y reflexiva para los alumnos:

Juan: no recuerdo más cosas así generales, pero tengo aquí otras particulares apuntadas, por ejemplo, una de la que me di cuenta en la observación va sobre que en tus clases trabajas más en la resolución de los problemas que luego incluyes en los exámenes. Antonio: ¡ah! También, también, efectivamente. Juan: a mi me llamó la atención en la observación de tu clase, y yo no sé si antes lo hacías pero... Antonio: no, no, antes no lo hacía, efectivamente, ese es un cambio...

(Entrevista A: 5)

Se podría interpretar que estamos hablando de cambios que todavía no han solidificado, de nuevos planteamientos metodológicos que aún no forman parte del acervo de recursos pedagógicos interiorizados por el docente y que, tal vez por ello, no emergen en el discurso del propio profesor, incluso, cuando se le interroga sobre la cuestión.

Con la intención de contrastar el punto de vista de los alumnos con el de sus profesores, les preguntamos sobre la metodología empleada por aquellos, y observamos que aunque, en general, corroboran la implementación de una metodología con las características que los profesores dicen haber empleado, también aparecen dudas, confusión y percepciones contradictorias:

Andrés: quizás yo creo que más en “Fundamentos de la Educación Física” ¿no? M^a Dolores: quizás más en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” porque te hacía hacer una programación, y por lo menos a mí eso me ha ayudado muchísimo. Andrés: los corros también. M^a Dolores está de acuerdo: las reflexiones al final... esa creo que ha sido la única en que realmente hemos sido tanto el profesor como el alumno los que hemos participado en la asignatura. Juan: es decir, que en las horas del aula normal, no las del aula de EF, no había tanta

participación. M^a Dolores: prácticamente todo lección magistral, desde mi punto de vista sí, porque en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” y en “Fundamentos de la Educación Física” igual, porque aunque a veces teníamos que hacer algunos trabajillos en grupo y eso, pero prácticamente no nos teníamos que preparar nada, yo veo eso... Andrés: está de acuerdo [...] con Rafa se participaba porque también te hacía preguntas, intentaba implicar a la gente en las preguntas que hacía y tal. M^a Dolores: pero yo lo veo más bien expositivo. Andrés: sí, pero se esforzaba e iba preguntando para que pensáramos para que diéramos vueltas de cómo podía ser una cosa, cómo podía ser la otra, era expositiva pero también incitaba al alumno a que se metiera en la materia. Santi: ¡claro! Otra cosa es que él preguntara y si pregunta los 10 primeros días y nadie habla, nadie contesta, todo el mundo está parapetado tras el pupitre-trinchera, pues al final dice pues tendrás que seguir hablando ¿no? Y sigue exponiendo los contenidos de la asignatura, yo creo que él tiene esa intención, lo que pasa es que quizás le falte habilidad didáctica o experiencia para llevarlo acabo, pero yo le veo intención y creo que quiere hacerlo...

(Entrevista EE: 3-4)

No obstante, esta confusión va desapareciendo a medida que quien responde sea un estudiante de primer, segundo o tercer curso. Efectivamente, los alumnos de primer curso manifiestan dificultades, a la hora de manejar de ciertos conceptos (quizás, todavía no interiorizados), que no aparecen en los de tercero. Por lo tanto, creemos que las dudas sobre esta cuestión se deben en gran medida al factor tiempo, dicho de otro modo, solo a lo largo de los cursos los alumnos son capaces de comprender en profundidad las características de la metodología que sus profesores emplearon con ellos.

A través de la **segunda propuesta** se invitaba a los profesores a utilizar el cuaderno del alumno como instrumento de enseñanza-aprendizaje-evaluación, pues bien, en las asignaturas de **primer curso** ha habido pocos cambios en este sentido: en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, se continúa utilizando el mismo cuaderno de prácticas que ya se empleaba, en “Fundamentos de la Educación Física” sí que se incorpora este instrumento, pero en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” sigue sin utilizarse. En las asignaturas de **segundo curso** tampoco hay cambios significativos: el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” no incorpora

el cuaderno del alumno, y yo, en “Educación Física y su Didáctica I” continué utilizándolo con alguna pequeña modificación relacionada con la evaluación. Algo semejante ocurre **en tercero**: en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” no se atendió a la propuesta, mientras el profesor de “Educación Física y su Didáctica II” continúa con el empleo de su cuaderno del alumno tal cual lo venía haciendo hasta entonces porque considera que, del modo en que lo plantea en su asignatura, ya recoge todo lo que inspiraba dicha propuesta.

La **tercera propuesta**, emplear el diario del profesor como instrumento para la evaluación del proceso y para su autoevaluación, es la que menos cambios ha suscitado en el grupo de profesores: solo yo utilizaba este instrumento en “Educación Física y su Didáctica I” antes de que se fraguara la propuesta. El resto de profesores, no lo utilizaba antes y sigue sin emplearlo, excepto el de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, quien confiesa que comenzó elaborando dicho diario, pero que lo dejó al poco tiempo debido a que le suponía *un esfuerzo que, a lo mejor, en este momento no estaba dispuesto a asumir...* (Entrevista A: 4).

En cuanto a **la cuarta**, en la que se sugería la diversificación de la evaluación, tanto el profesor de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” como el de “Fundamentos de la Educación Física” y “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, es decir, los que imparten las asignaturas de **primer curso**, llevan a cabo algunos cambios a pesar de que no haya constancia de ello en los programas de dichas asignaturas, tal como se dijo en el punto (2.2.1.). Efectivamente, el primero de ellos, en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, modifica el anterior planteamiento del cuaderno del alumno, de manera que ahora se califica y aumenta la variedad de los datos recogidos para la evaluación global de los estudiantes. El profesor de “Fundamentos de la Educación Física” también ha incorporado un cuaderno de reflexiones sobre las clases prácticas, que los estudiantes elaboran voluntariamente por un 10% de la nota final. Esta modificación, junto con la inclusión en el examen de una pregunta sobre dichas *reflexiones y sobre las cuestiones prácticas*, amplían y diversifican las opciones de evaluación de los alumnos en la línea de las propuestas transversales sobre la evaluación. En cambio, en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, también de su responsabilidad, no se observa que aplique esta sugerencia.

En la entrevista de grupo, los alumnos que vivieron alguna de estas asignaturas durante el curso anterior al *Momento de Acción* (2003-2004), se sorprenden y valoran dichos cambios al escuchar los comentarios que realizan sus compañeros de una promoción posterior, quienes confirman la aplicación de estos nuevos instrumentos de evaluación a los que aluden sus profesores:

M^a Dolores: nuestra experiencia ha sido, prácticamente la nota del examen y la de algún trabajo y ya está Juan: ¿en todas las asignaturas? M^a Dolores: en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, en “Fundamentos de la Educación Física”, sí, prácticamente sí. Patricia: ¿en la de Antonio? M^a Dolores: sí, con el cuaderno. Patricia: ¡ah! El cuaderno, es que con nosotros no... Juan: ¡veis! Como ha habido cambios. Patricia: a mi me parece bien que se puntuase el cuaderno porque con nosotros; es que tienes un cuaderno muy bonito, muy espectacular, te dice que está muy bien, pero ¿de qué te sirve? Para ti mismo sí ¿no? Pero... Juanrra: sí que te valía para suspender, pero no para aprobar...

(Entrevista EE: 6)

En las asignaturas del **segundo curso** se ha diversificado la evaluación tanto en “Actividades Físicas Organizadas” como en “Ecuación Física y su Didáctica I”: en la primera su profesor confiesa haber atendido a dicha sugerencia:

...he utilizado los trabajos, otros años no los he cuantificado y este año sí he dado valor a los trabajos, otros años no tenían que defenderlos, solo les daba el visto bueno y, sin embargo, este año han tenido esa puntuación que va de acuerdo con la defensa que hacen de los trabajos [...] ahora tienen que hacer el trabajo, defenderlo y el examen, y todo eso es cuantificable y eso antes no existía [...] Juan: es decir, que eso es otra consecuencia de... Paco: por supuesto, es consecuencia de las reuniones...

(Entrevista P: 4)

En “Educación Física y su Didáctica I” hubo dos pequeñas modificaciones en esta dirección: una consistió en tratar de atraer a más alumnos hacia la opción del cuaderno (a lo que también se me instó desde el Grupo), para lo cual se llevó a cabo todo un nuevo proceso de captación en enero; y otra por la que ofrecía a los alumnos una nueva opción que consistía en elaborar y entregar un informe sobre las sesiones realizadas en

el “Aula de Educación Física” y cuya ponderación sería de hasta un 10% sobre la calificación global.

Por último, en las asignaturas del **tercer curso** se han dado situaciones muy diversas: el profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” ni siquiera intentó modificación alguna respecto a las propuestas relativas a la evaluación, antes al contrario, hubo cambios en sentido inverso, es decir, tendentes a la simplificación de su trabajo evaluador y a no buscarse complicaciones con los alumnos. Tal circunstancia fue debida al efecto producido en su ánimo y predisposición hacia su labor docente en esta universidad, por el hecho de haberse visto inmerso en un grave problema laboral a raíz de, a nuestro entender, una injusta y nada democrática iniciativa contra él por parte de los vicerrectores de estudiantes y del profesorado. De ello nos ocuparemos con más detalle en el punto (2.4.) sobre las dificultades para el cambio. El profesor de “Educación Física y su Didáctica II”, finalmente, mantiene invariado su sistema de evaluación del alumno y lo justifica ¹²⁸, igual que lo hacía con la metodología, argumentando que como lo venía utilizando ya recoge el espíritu de la propuesta.

Observamos un importante trasfondo ético detrás de las propuestas acerca de la metodología y de la evaluación que hace el Grupo. Hemos analizado los cambios provocados por dichas propuestas en este corto periodo de tiempo, e interpretamos que lo ocurrido manifiesta un serio compromiso con la coherencia, es decir, creemos que los esfuerzos realizados por los profesores en esta materia, a pesar de las dificultades, han ido encaminados a reducir la distancia entre nuestros discursos (que a veces forman parte de los contenidos que enseñamos) y nuestras prácticas docentes metodológicas y evaluadoras. En ese sentido, creemos estar en el proceso de curación de la “*esquizofrenia evaluativa*” (y metodológica, añadimos) que, según Víctor López es un grave mal que acucia a la formación del profesorado¹²⁹.

¹²⁸ Esta justificación, por repetida en el caso de este profesor, la incorporamos en el punto (2.3.) de este informe como uno de los criterios de selección adoptados por los profesores para decidir entre las propuestas que aplican y las que no.

¹²⁹ López Pastor (2004, 226) arguye que en la formación del profesorado está tan generalizada esta esquizofrenia e hipocresía que: “...desde hace varias décadas el profesorado no tiende a hacer lo que durante su formación inicial le contaron que había que hacer, sino lo que hicieron con él como alumno.”

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA EN 2004-2005 RESPECTO A 2003-2004
<i>“BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dice utilizar metodologías más participativa, reflexiva e indagadora, además de la lección magistral. • Los alumnos y la observación del investigador principal corroboran ese cambio. • Diversificación de la Ev.: no hay cambios.
<i>“FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dice utilizar metodologías más participativa, reflexiva e indagadora, además de la lección magistral. • Los alumnos corroboran ese cambio. • Diversificación de la Ev.: añade el cuaderno como nuevo instrumento + examina sobre las reflexiones de los corros.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber modificado su metodología. • Los alumnos lo confirman. • Diversificación de la Ev.: añade el cuaderno de prácticas como nuevo instrumento.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber modificado su metodología. • Los alumnos lo confirman. • Diversificación de la Ev.: introduce trabajos voluntarios y su defensa como nuevo instrumento de evaluación.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dice continuar con una metodología participativa, indagadora y reflexiva que ya empleaba. • Los alumnos lo confirman. • Diversificación de la Ev.: sigue igual, salvo que refuerza la elección de la opción cuaderno sobre la del examen.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dice tener incorporada esa metodología desde hace tiempo. • Los alumnos lo confirman. • Diversificación de la Ev.: permanece igual porque considera que así queda cubierta esta propuesta.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor, inducido por el investigador principal, recuerda haber utilizado metodologías participativas, indagadoras y reflexivas, además de la lección magistral. • Los alumnos también corroboran ese cambio. • Diversificación de la Ev.: retrocede en este sentido debido a su problema laboral.

Sobre la Bibliografía.

La propuesta del Grupo para que las asignaturas específicas cuidaran más la bibliografía y la incardinaran en el planteamiento general de las mismas, ha tenido un muy escaso eco entre los cambios producidos en el desarrollo de las asignaturas. Igual que ocurriera en el análisis de los programas, donde no encontramos cambios en este sentido, aquí tampoco se han modificado los usos docentes tendentes a no utilizar la bibliografía de forma integrada en el planteamiento de sus asignaturas. Por ejemplo, no se observan ni cambios ni referencias del profesor a este respecto en “Educación Física y su Didáctica II”. Asimismo, el responsable de “Fundamentos de la Educación Física” y de “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” reconoce que en esta propuesta transversal no introdujo cambios por olvido. Por su parte, el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” pasa sobre este tema con un escueto *...no he tenido mucho cambio en este campo, simplemente aconsejo algunos artículos de algunas revistas o algún autor...*

(Entrevista P: 6)

Solamente el profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” vuelve a justificar el no haber realizado cambios relacionados con esta cuestión, en base a considerarlos *cruciosos y costosos*¹³⁰. Reconoce la conveniencia de dichos cambios dado que en ambas asignaturas utiliza sendos libros de texto, de los que es autor, para los contenidos teóricos, y espera que más adelante pueda ir introduciéndolos.

Como se dijo en el punto (2.2.1.), la excepción en este caso es “Educación Física y su Didáctica I”, asignatura que ya desde cursos anteriores venía recogiendo el espíritu de esta propuesta tanto en su diseño como en su desarrollo curricular. Todos estos aspectos son percibidos y expresados por los estudiantes participantes en la entrevista, quienes vivieron estas asignaturas durante el curso 2004-2005:

¹³⁰ Los citados calificativos son utilizados por este profesor para diferenciar aquellos cambios susceptibles de llevarse a cabo en sus asignaturas, cuyo abordaje reclama mucha preparación, seguridad y calma por parte del profesor, debido a su gran calado en el planteamiento general de la asignatura.

Juanrra: por ejemplo en “Educación Física y su Didáctica I” ya sabes que sí [...] pues eso, que ha sido muy apropiada y muy bien recomendada y a mí me ha ayudado mucho, tengo que decirlo, así como tengo que decir que en “Actividades Físicas Organizadas” no he tenido apoyo de bibliografía ninguno. Eduardo: porque verdaderamente la bibliografía yo creo que se pone como adorno, en general, por ejemplo en tu asignatura [“Educación Física y su Didáctica I”] sin bibliografía no se puede hacer nada, pero en otras sin mirar la bibliografía puedes hacer mucho, unas veces te ayuda y otras no. Patricia: ¡claro! Pero es que eso de la bibliografía es muy relativo, porque el profesor te va a exigir el temario que te dé, entonces, si encima te lo exige el pie de la letra, ya me contarás tú si te vas a buscar bibliografía, te la estudias más o menos, y te va a decir el profesor ¡perdona! Pero es que esto no te lo he dado yo, entonces ¿qué haces?

(Entrevista EE: 3)

Así las cosas, la manera en que los alumnos perciben el papel que juega la bibliografía en el planteamiento general de las asignaturas es similar al que antes comentábamos respecto a la utilización de los programas. En efecto, en ambos casos se ve como un formalismo al que el profesor le concede una escasa presencia en el desenvolvimiento general de la asignatura y que, finalmente, el darle más o menos sentido, utilizarla más o menos, es algo que recae en el elástico depósito de las responsabilidades del estudiante.

Patricia: nada, se pone ahí la bibliografía pero... Juanrra: nada, se pone ahí como algo formal... Andrés: igual que antes [se refiere a la utilización del programa]: el que la quiere utilizar la utiliza y el que no pues no. Patricia: pero no te creas tú que hay mucha gente que utiliza la bibliografía. [Juanrra, está de acuerdo.] M^a Dolores: no, porque cogen los apuntes y ya está, con eso es con lo que estudian [...] depende del interés que tenga cada uno. Juan: entonces estamos hablando de que se deja al interés de cada alumno, no se promueve. [Los alumnos asienten].

(Entrevista EE: 2)

La falta de resultados en forma de cambios apreciables, tanto en los programas como en el desarrollo de las asignaturas, respecto a la propuesta de integrar la bibliografía en la pedagogía de las asignaturas, nos induce a pensar que estamos ante

una cuestión con más enjundia de lo que pueda aparentar. En efecto, creemos que es una exigencia pedagógica de cierto calado el hecho de que se pase de la clásica utilización de la bibliografía en la docencia universitaria a otro planteamiento integrado, porque ello afecta al diseño y desarrollo de cada uno de los elementos curriculares y, lo que es más relevante, requiere que el docente le otorgue significado, es decir, le encuentre acomodo entre sus ideas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA	
ASIGNATURAS	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA EN 2004-2005 RESPECTO A 2003-2004
<i>“BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber incluido cambios en la bibliografía por olvido. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.
<i>“FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber incluido cambios en la bibliografía por olvido en la bibliografía por olvido. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce la conveniencia de la propuesta pero dice no haber intentado el cambio por <i>costoso y cruel</i>. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber tenido en cuenta esta propuesta. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor dice seguir igual porque ya recoge el espíritu de esta propuesta. • Los alumnos lo confirman.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce no haber tenido en cuenta esta propuesta. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reconoce la conveniencia de la propuesta pero dice no haber intentado el cambio por <i>costoso y cruel</i>. • Los alumnos confirman que no ha habido cambio.

A partir de las propuestas del Grupo para cada asignatura.

A continuación analizamos aquellos cambios en el desarrollo curricular de las asignaturas advertidos a través del discurso desarrollado por los profesores en las entrevistas realizadas, el cual, en ocasiones, es corroborado y otras veces contradicho, bien por las observaciones del investigador principal, o bien por los estudiantes en la entrevista en grupo. Dichos cambios giran alrededor de los elementos del currículo y proceden de alguna de las propuestas que el Grupo sugirió para cada asignatura en particular. Veremos que se localizan, fundamentalmente, en torno a los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación de dichas asignaturas. Por tanto, volveremos a organizar la exposición en dos puntos: en uno incluiremos las modificaciones respecto de los dos primeros elementos curriculares señalados, y en otro las encontradas en los dos últimos.

En los Objetivos y Contenidos

- *En los debates del Grupo salieron a la luz determinados solapamientos entre contenidos de “Fundamentos de la Educación Física” y “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, impartidas por el mismo profesor, con algunos de “Educación Física y su Didáctica I” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” respectivamente, tal como se recoge en el tema “Solapamientos de contenidos” del “Informe del Momento del Plan”. Pues bien, así como este profesor explica que lo ha resuelto en “Fundamentos de la Educación Física”, a base de adaptar el tratamiento con el que enfrenta dicho bloque de contenidos y en atención a las sugerencias del Grupo, en el caso del solapamiento en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” este mismo profesor reconoce que no se producen modificaciones porque, a pesar de haberlo intentado, no ha logrado coordinarse con el responsable de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”.*

La situación que aquí se plantea es una de las que hacen visible las dificultades para el cambio, concretamente un tipo de dificultades

que en el punto (2.4.2.) incluimos entre las provocadas por las posturas institucionales. En efecto, se ha podido resolver solo uno de los dos problemas sobre el solapamientos de contenidos entre asignaturas. Y ello, a pesar de que existe una excelente voluntad y predisposición genérica para el trabajo en equipo y para la revisión. ¿Por qué no se han podido solucionar ambos casos? Creemos que la razón fundamental es que la cuestión concernía a dos profesores que tenían un contrato parcial y precario con la universidad, hasta el punto de que les resultaba casi imposible coincidir físicamente en la facultad. Por el contrario, en el caso resuelto, uno de los profesores (yo mismo) sí que es titular y tiene un contrato a tiempo completo.

- *Vemos ahora las modificaciones respecto a los **objetivos y a los contenidos** de “Actividades Físicas Organizadas” introducidas por el profesor a lo largo del curso 2004-2005. En este sentido, necesitamos acudir al tema “Hacer de cada asignatura un Plan de Estudios” del “Informe sobre el Momento del Plan”, para buscar el debate original a partir del cual se gestaron estos cambios¹³¹. El profesor de “Actividades Físicas Organizadas” interpreta así la cuestión:*

...yo tenía una asignatura excesivamente globalizada, donde lo que quería atender era más que a los contenidos que exactamente mandaban los descriptores de la asignatura, lo que quería era completar en la máxima medida de lo posible la formación del maestro, lo que iba a hacer en la escuela, entonces, a lo mejor había convertido AFO en una asignatura de EF, donde además de los contenidos de AFO había contenidos de didáctica, de acondicionamiento físico, de otras materias...

(Entrevista P: 1)

¹³¹ Recordamos que ese tema “Hacer de una asignatura un plan de estudios” recoge las impresiones de parte del Grupo acerca de que ciertos profesores en nuestro contexto universitario (entre ellos Paco) tienden a plantear sus asignaturas de forma tan holística, que puede llegar a olvidar que determinados aspectos que incluyen en ellas pertenecen a los propósitos de otras asignaturas colocadas en el plan de estudios, precisamente, para ofrecer al estudiante esa dimensión de su formación inicial.

Como consecuencia de que el Grupo le hiciera ver que estos solapamientos *llevaban muchas veces a la confusión* entre los alumnos, el profesor ha intentado adaptarse a dicha sugerencia de manera que ha cambiado los objetivos y ha atendido *exactamente a los contenidos que marcaban los descriptores, dejando otros...* (Entrevista P: 1). Como vimos en los cambios producidos en los programas a partir de las propuestas “Transversales” del Grupo, ello ha supuesto que en dicho programa hayan aparecido los objetivos generales de la asignatura, así como una reorganización de sus contenidos en general, incluida la desaparición de aquellos a los que llamábamos *contenidos didácticos de “Actividades Físicas Organizadas”*.

- *A partir del curso 2004-2005, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II” insiste mucho más a sus alumnos en relacionar todos los contenidos de su asignatura con su posible aplicación a la Educación Física en la escuela real. Atiende así a una propuesta del Grupo en ese sentido:*

...me ha tocado mucho el tema de sensibilizarlos en esos primeros pasos de la profesionalización docente, cada vez incido mucho más que esta Educación Física de la que nosotros hablamos, no se puede llevar al día siguiente al colegio, que necesita un tiempo y que hay que pasar por unos pasos, pero que merece la pena meterse en ese camino. Quizás antes no se lo decía con tanta claridad como ahora...

(Entrevista M-R: 5)

- *Por otro lado, este profesor ha modificado el tratamiento que le daba a un tema que se solapaba con “Educación Física y su Didáctica I”; ahora intenta complementar lo aprendido al respecto en esta asignatura que los alumnos estudian el curso anterior. Además de eliminar los solapamientos, el Grupo nos instó a los profesores a mejorar la complementariedad entre las dos asignaturas didácticas I y II, a que nos coordinásemos para estos fines y a que la II incorporara el curso siguiente lo que la I no pudiera tratar por problemas de tiempo, etc. En esta línea hemos*

tenido algunas reuniones ambos profesores, aunque los posibles efectos se apreciarían, en todo caso, durante el curso 2005-2006.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	
ASIGNATURAS	MODIFICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA EN 2004-2005
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • NO soluciona los solapamientos de contenidos con “Teoría y Práctica del Actividad Física”
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • SÍ soluciona los solapamientos de contenidos con “Educación Física y su Didáctica I”
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Replantea la asignatura ajustando objetivos y contenidos a los descriptores: intenta no <i>hacer de la asignatura un plan de estudios</i> • Para ello, dice quitar algunos contenidos y cambiar el tratamiento de otros.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice modificar el tratamiento de los contenidos en general hacia su vinculación con la escuela real • Suprime algunos contenidos que se repetían en “Educación Física y su Didáctica I”
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece igual

En Metodología y Evaluación.

Asignaturas de primer curso:

- *Una de las propuestas dirigidas a “Fundamentos de la Educación Física” y relacionadas tanto con los contenidos como con la metodología, por la que se sugería que el profesor dejase en manos de grupos de alumnos el estudio y la exposición en clase de los contenidos del bloque 2º, no ha sido atendida por las siguientes razones:*
- *La copia de esos trabajos por parte de los estudiantes.*
- *Las diferencias que provocaría en el temario real de unos cursos respecto a otros.*
- *Las posibles deficiencias en el tratamiento de dichos contenidos con las que algunos grupos podrían perjudicar al resto de la clase.*

Por otro lado, hay que destacar que nuestras observaciones confirman la postura de este profesor frente a ciertas sugerencias provenientes de algunos exalumnos (en sus primeros años como docente) del Grupo en el sentido de que debería disminuir la utilización de metodologías expositivas a favor de otras más participativas, él lo explica así:

...hay cosas que no compartía de las que se dijeron, y que no las pude rebatir entonces, por ejemplo, la metodología [...] que debería ser más participativa y dinámica: esto lo pone en mi programa y lo hago ¡vamos!, sobre todo en Fundamentos; situaciones de debate, de grupos, en las que tienen que hacer ellos los trabajos, juegos de situaciones, etc., es decir, que esas cosas sí se plantean, no solo es una metodología magistral como leo por aquí...

(Entrevista M-R: 1)

Añadimos que en nuestra observación hemos registrado esta cuestión no solo en “Fundamentos de la Educación Física”, como él señala, sino también en “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”:

- *Rafa retoma la exposición recordándoles dónde lo habían dejado. Ahora deben (por grupos) plantear una situación ejemplo: se trata de una o dos actividades para “niños” [...] Rafa escribe en la pizarra las claves de la práctica y los alumnos se ponen a hablar en pequeños grupos para resolver el problema. Él se va moviendo entre los pupitres y algún grupo le hace alguna consulta.*
- *17, 12 h. Se va pasando por los grupos preguntando si van acabando. Detiene la actividad de los grupos y pregunta si algún grupo quiere hablar.*
- *Habla un alumno en nombre de un grupo, [...] Rafa confirma que está bien lo que ha hecho el grupo a través de la pregunta a todos “¿está bien no?”. Pide otra intervención y se sigue la misma dinámica.*
- *Una tercera intervención, pero ahora sobre otra fase. Interviene una alumna y luego él. Una 4ª y una 5ª intervenciones. En estas propuestas, a continuación de cada intervención de un alumno, él repite o sintetiza lo que dice cada alumno para que todos lo oigan y lo entiendan mejor (creo).*
- *17,17 h. Rafa da por terminada la actividad anterior y continúa con la exposición.*

(Observación R: 1-2)

Sus alumnos del curso 2004-2005 también lo corroboran: ... lo del trabajo en grupo sí que hemos hecho alguno. Juan: ¿por ejemplo? Andrés: por ejemplo con Rafa, más de uno, por ejemplo, a mitad de clase cortaba y decía venga ahora vamos a hacer un trabajo, iros poniendo en grupo... (Entrevista EE: 10)

- *Por último, nos referiremos a la novedad incorporada en las clases prácticas de “Fundamentos de la Educación Física”, que ahora finalizan con un corro en el que se reflexiona sobre lo tratado,*

además, estas reflexiones sirven de base para la elaboración del nuevo cuaderno del alumno ya comentado como cambio anteriormente.

- *A partir del curso 2004-2005 el profesor de “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” formula preguntas a los alumnos para incentivar que intervengan en los corros finales de las clases prácticas. Asimismo, al final de cada tema propone actividades para la reflexión conjunta de los estudiantes, ambas modificaciones debidas a sendas sugerencias del Grupo en el sentido de mejorar la participación, la reflexión y el trabajo en equipo. A pesar de ello, manifiesta que no ha dado buen resultado:*

...hay otras cosas, por ejemplo, los corros finales; para incentivar que la gente intervenga les pregunto por lo que se reflexionó el día antes, que eso no lo hacía antes, después de las reflexiones individuales de cada una de las capacidades perceptivas que tratamos, pues luego hacemos una reflexión conjunta que también la tienen que incluir en el cuaderno, una vez que ellos han madurado individualmente tratan de madurar colectivamente, y eso por ejemplo, me ha dado buen resultado. Lo otro, no tan buen resultado, lo de preguntar, porque hay gente que les cuesta, que no entienden que tienen que soltar y al final acaba siendo igual...me cuesta mucho, con los de primero es que es complicado, y lo sigo diciendo...

(Entrevista A: 3)

Como se señaló en los cambios “transversales”, este profesor también inició la elaboración de un diario en esta misma asignatura, aunque no lo mantuviera hasta el final del curso.

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	
ASIGNATURAS DE 1º CURSO	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DURANTE 2004-2005
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de una metodología de resolución de problemas para ganar terreno a la lección magistral
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de una metodología de resolución de problemas en pequeños grupo, para ganar terreno a la lección magistral con los contenidos del Bloque 2º • Incorporación de la reflexión conjunta en las prácticas, que ahora finalizan con un corro
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice haber iniciado, y detenido al poco tiempo, la elaboración de su diario del profesor • Deja de considerar la división entre parte teórica y práctica, y la asistencia a las prácticas deja de ser obligatoria • Paradoja debida a su problema laboral: emplea examen tipo test en lugar de otro más coherente con los cambios en metodología

Asignaturas del segundo curso:

En lo relativo a la metodología desarrollada durante el curso 2004-2005 en “Actividades Físicas Organizadas”, este mismo profesor arguye que ha llevado a cabo *un cambio grandísimo en la reflexión que se está haciendo en la asignatura:*

...a mí lo que me preocupa ahora es que me pagan para que los alumnos me escuchen [...] y antes si teníamos que tomar apuntes se convertía en una clase teórica pura y dura de toma de apuntes. A lo mejor no entendían nada de lo que se estaba diciendo, pero ahora hay muchísimas más ejemplificaciones que antes; mi preocupación pasa de ser de ese formalismo teórico a una reflexión, entonces ahora lo que me interesa es que reflexionen la asignatura [...] hay que saber reflexionar cada uno de los contenidos...

(Entrevista P: 2)

Para describir dicho cambio recuerda que al haber sacado cinco o seis temas del temario ahora *explica y reflexiona con otra tranquilidad*. Ante la petición de concreción por parte del investigador: *¿cómo se refleja en la dinámica de las clases todo lo que estás diciendo?* Paco responde: *se refleja en la cantidad de preguntas que pueden surgir de los alumnos que antes no surgían...* (Entrevista P: 2). Por lo tanto, interpretamos que

lo que ha cambiado en el método utilizado por este profesor es que ahora dispone de más tiempo y tranquilidad para explicar la materia, como consecuencia de que la prioridad ya no es el contenido (que se dé todo el temario establecido), sino la comprensión de los alumnos (que puedan entender los contenidos que se den). Ahora bien, la técnica de enseñanza sigue siendo expositiva. No obstante, esta última es la interpretación del investigador, eso sí, después de conocer la versión del profesor y la que completaría el abanico de ópticas sobre el asunto, la de los alumnos:

... una cosa es plantear la situación de aprendizaje y favorecer la indagación, y otra cosa es ¡venga! ¡hala! [...] en el sentido de ¡búscate la vida! ¿no? Una cosa es plantear las pautas de búsqueda, plantear un problema y dar unas pautas ¿no? Para poder seguir una búsqueda, y otra cosa es decir hacer un proyecto de tal, y otro de cual y otro de otra cosa... Patricia: apáñatelas como puedas. Juanrra: yo pienso que en “Actividades Físicas Organizadas” ha habido una intención de que el alumno se implique de forma activa, pero nosotros, por ejemplo, en los trabajos nos hemos visto muchas veces muy perdidos ¡eh! En el tema de los trabajos obligatorios ¡eh! En el tema de las sesiones prácticas que había que hacer, ahí... Patricia: eso ya es que ¡vamos! o sea, te mandan hacer una sesión ¡vale! Tú la haces y dices, ¡vale! La he hecho, yo no sé si está bien, está mal, lo puedo mejorar, si... no sé nada, yo sigo igual y digo ¡pues muy bien! ¡y qué! Si no me ha servido de nada. [...] Santi: respecto a Paco, pues muy cegado con los contenidos, yo creo que no da pie a la participación ni a la reflexión, yo creo que él quiere ser constructivista pero no llega a serlo, creo.. Juanrra: él tiene las ideas muy positivistas [...] Juan:... ¿habéis visto también este año ese agobio y tal? Juanrra: sí, más bien sí ¡eh! Además alardeaba de... Patricia: había días que decía hoy hay que llegar hasta aquí, y hasta aquí doy, sea como sea. Juanrra: sí, sí, alardeaba un poco también de eso, de decir, esto me lo zumbo yo...

(Entrevista EE: 4)

Consideramos que esta selección de pasajes de las entrevistas referidos a la asignatura de “Actividades Físicas Organizadas”, resultan muy esclarecedores para entender las distancias entre los tres vértices del siguiente triángulo:

- *El espíritu de la propuesta, por la que el Grupo sugiere a los profesores que orienten su metodología hacia la participación, indagación y la reflexión por parte de los alumnos.*
- *La interpretación que el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” hace del contenido de esta propuesta, y su percepción sobre la metodología que él mismo utiliza en sus clases.*
- *La percepción que los alumnos ¹³² tienen acerca de la metodología empleada por este profesor en relación con la propuesta que nos ocupa.*

Otro foco de controversia entre los exalumnos del Grupo y este profesor giró alrededor del tratamiento que éste le daba al bloque de contenidos sobre la “Iniciación Deportiva”. Con esta nueva propuesta se le pedía que centrara el planteamiento de estos contenidos en la Educación Física y en función de los intereses del Maestro Especialista. Aunque el profesor confiesa no estar completamente de acuerdo con el diagnóstico del que parte tal sugerencia, dice haber *cambiado también un poco*:

...he tratado de buscar un centro de interés como puede ser la filosofía constructivista [...] en vez de parcelar como antes los fundamentos técnicos, los de condición física, tácticos, etc., los hago llegar desde un centro de interés; desde el bloque de los aspectos cognitivos de los alumnos, y desde ahí llegará su comprensión con una metodología globalizada desde el juego, y desde ahí ir profundizando en los aspectos cognitivos más que en los procedimentales...

(Entrevista P: 6)

Respecto a las modificaciones en la metodología de “Educación Física y su Didáctica I” a instancias del Grupo, concretamente de alguno de los alumnos, tengo que reconocer un aumento de mi sensibilidad hacia la ayuda o guía a los alumnos que asisten regularmente a clases y que eligen como opción para su aprendizaje-evaluación el examen. En sus propuestas se me expresaba así la percepción de estos exalumnos:

¹³² Los alumnos a los que nos referimos, los que accedieron a ser entrevistados, vivieron esta asignatura durante el curso 2003-2004 y 2004-2005, es decir, que en el momento de la entrevista ya habían acabado 2º y 3º curso, respectivamente.

...Ayudar algo más a los de la opción examen durante las clases, sobre todo a elaborar los apuntes, porque existe la opinión generalizada de que no hay apuntes claros para estudiar esta asignatura [...] Que Juan intente acercar más el modelo de E-A de los alumnos que eligen la opción examen, al proceso de E-A de los que eligen cuaderno...

(Acta de la 11º Reunión: 5)

En este sentido, creo haber mantenido una línea constante de ayuda a este grupo de estudiantes -y así queda registrado en mi diario- a base de hacer frecuentes referencias a cómo se podrían ir construyendo sus apuntes, qué aspectos serían interesante que recogieran o qué continuidad deberían tener en sus apuntes determinados ejercicios no acabados en clase, etcétera. Un ejemplo puede ser el siguiente extracto:

...Después seguimos más o menos el esquema del plan, pero se fue haciendo todo más dialogado e interactivo y difuso, así que después del descanso intente ordenar sus apuntes diciéndoles que debían registrar cosas más o menos sobre los puntos de ese esquema. Nos orientamos respecto del programa, y seguimos con la actividad por tríos o parejas. La acabaron a medias, pero sí que hicimos una puesta en común que pareció provechosa [...] Tengo que dedicar tiempos para ayudarles a recoger sus apuntes como hice en el jueves 24 de febrero, en el relato del tema de la sesión 3ª...

(Juan, Diario del Profesor, 2004-05: 8)

A pesar de ello, el escollo principal ha seguido siendo la falta de asistencia a las clases ¹³³, por lo cual, todo mi despliegue de ayudas, opciones, etc., más o menos variado, resulta insuficiente porque no llega a la mayoría de los estudiantes: a los que no asisten a las clases. Santi y Eduardo, justo después de acabar su carrera y una vez que desde esa perspectiva pueden comparar entre asignaturas y cursos, dicen:

Santi: el problema que yo veo es la conmoción que provoca, lo primero es que la gente no está preparada y lo segundo es que otra parte no quiere estarlo, entonces el planteamiento de la asignatura pierde gran parte de su fuerza ahí ¿no?

¹³³ Algunas de las dimensiones asociadas a la cuestión de la escasa asistencia a las clases, la falta de interés, motivación, etc., de nuestros alumnos se tratan con algún detalle en el punto (2.4.3.).

En que no se recibe con el júbilo que debiera la metodología. Eduardo: [...] por eso cuando llega tercero todo el mundo dice, no, no, yo voy a hacer el cuaderno de Manolo que en 2º me ha suspendido. Santi: no, no, no es que digan voy a hacer el cuaderno de Manolo porque así será más fácil, voy a hacer el cuaderno porque si no me suspende, o sea es que me lo exige, esa es la gran diferencia, en que en una se propone y no se acepta, y en otra se obliga y hay que aceptarlo porque si no, no pasas y esa es la gran diferencia...

(Entrevista EE: 12)

Finalmente, este tipo de evidencias han hecho que “Educación Física y su Didáctica I” a partir del curso 2005-2006 (curso que queda fuera de la fase de *Acción* de esta investigación) haya vuelto a cambiar determinados aspectos metodológicos y de evaluación en la dirección que los citados hechos y opiniones venían demandando.

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	
ASIGNATURAS DE 2º CURSO	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DURANTE 2004-2005
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor considera que ha cambiado a una metodología más reflexiva. El investigador principal y los alumnos creen que sigue aplicando la lección magistral pero de manera más tranquila y calmada. • No se modifica el tratamiento de las prácticas propuesto por el Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice aumentar la ayuda y guía a quienes asisten a clase, especialmente a los que eligen la opción examen. • No se incluyen prácticas sobre realidad escolar propuestas por el Grupo.

Asignaturas del tercer curso:

- *Centrando la atención en lo ocurrido respecto a la metodología de enseñanza en “Educación Física y su Didáctica II”, destacaremos que el profesor manifiesta desatender la propuesta de alguno de los egresados del Grupo en cuanto a que rebajara su actitud*

paternalista en el proceso de aprendizaje de sus alumnos ¹³⁴; lo apunta el profesor y nuestras observaciones de sus clases también lo confirman:

- (30') *...ahora me parece que hay temas recurrentes a los que a menudo acude en sus interpretaciones y vinculaciones: ¿son los contenidos de la asignatura?. En esos casos, Manolo además de ofrecer sus interpretaciones y vinculaciones propone temas para la reflexión (no sé si para el cuaderno), pero también para el futuro de los alumnos como maestros.*
- *Él siempre interpreta o contesta las interpretaciones o vinculaciones de cada alumno, pero hasta ahora no ha dado la opción a que otros alumnos lo hagan también [esto me evoca la cuestión de la dependencia del alumno hacia el profesor, y el del traspaso del control al alumno en su aprendizaje y también me recuerda lo que Marta decía en las reuniones del Grupo: “Manolo te lleva de la mano, y la gente se deja llevar”]...*

(Observación M: 1-2)

La versión contraria, mejor dicho, laudatoria, de esta *dependencia* y este *dejarse llevar* que Marta arguye con tono de leve crítica (una vez que posee cierta distancia con respecto a su vivencia como alumna de esta asignatura) la podemos apreciar en el siguiente relato. En este caso, eso sí, faltan la distancia y la perspectiva de los dos protagonistas ya que acaban de terminar la asignatura y todavía demuestran estar “embaucados” por el profesor:

Santi: *...respecto a la metodología te hace ver que eres... es increíblemente envolvente, no sé si por su experiencia docente [...] pero resulta tremendamente coherente como yo no he visto otra asignatura, ni a ningún otro profesor en la carrera, y al final, te crees que eres más de lo que eres y que sabes más de lo que sabes [...] pone el cuaderno obligatorio, pero te trata como si tú fueras responsable,*

¹³⁴ Paternalista, según dos exalumnos del Grupo, porque “lleva de la mano a los alumnos”, no les da a elegir: *...en el caso de Manolo lo que observa es que si voy por el camino que me marca, al final voy a encontrar la puerta, al final el alumno será consecuente con lo que Manolo quiere, no con lo que él decida. Cree que el alumno enseguida captaba que tenía que dejarse llevar en esa asignatura, porque sabía que Manolo iba a ir tirando de ti.* (Marta, Acta de la 21ª Reunión: 6)

a sabiendas de que no todos lo somos, y es que parece que eso embauca a la gente y dicen ¡ah! Pues esto yo sí lo sé, voy a escribir todas las tardes algo. Es una sensación de que él te provee de algo que tú realmente no tienes. Eduardo: sí, te exprime dulcemente, sin que te des cuenta.

(Entrevista EE: 14)

En este sentido, Manolo reconoce mantener dicha actitud porque considera que da mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Cuando enfoca el contenido de esta propuesta “no paternalista” hacia el planteamiento con el que aborda el cuaderno del alumno, lo explica así: *...a pesar de que alguno de vosotros interpretara que tenía que dar menos pistas para su elaboración, que no fuese tan guiado, pero me sigue pareciendo que se le saca mucho partido así...*

(Manolo, Entrevista M-R: 3)

Por lo que respecta a la invitación del Grupo para que este profesor mantuviera el criterio de los alumnos expresado en su auto evaluación en lugar de reservarse el derecho de subir esa parte de la nota cuando él lo considerase oportuno, éste explica que lo comentó con la clase y acordaron mantener la misma situación. Esta ha sido la única modificación registrada en cuanto a la evaluación durante el desarrollo de “Educación Física y su Didáctica II”.

Tanto en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” como en “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, Antonio ha incorporado otro cambio de los que él denomina *drásticos*, al dejar de considerar obligatoria la asistencia a las clases prácticas (hasta ahora los alumnos que no acreditasen el mínimo no podían presentarse al examen). Esta medida posee una íntima relación con otro de los cambios reconocidos por este profesor como de los de más calado:

...una de las cosas que más me ha costado entender, porque lo tenía tatuado a fuego y sangre, era lo de la parte teórica y la práctica de la asignatura; que es cierto que la mentalización que yo tenía era, finalmente, lo mismo porque estamos hablando de unos contenidos conceptuales y otros procedimentales básicamente, pero no había caído yo en esa consideración, entonces todo eso hace que el planteamiento de la asignatura sea radicalmente diferente, porque a pesar que es cierto que unas se imparten en un sitio y otras en otro, pero finalmente las sesiones son iguales, lo que cambia es el planteamiento de los contenidos, nada más. Eso ha

sido una de las cosas que más me ha costado entender, pero que más productivas serán a la larga...

(Entrevista A: 3)

En otro momento, Antonio, relaciona su planteamiento acerca del papel que vienen jugando sus libros en sus asignaturas, como un elemento que favorece el que las conciba divididas en parte teórica y práctica, por tanto, como un aspecto que ha influido negativamente en el proceso que arriba describe.

Otra de las novedades provocadas por las propuestas del Grupo, consiste en que ahora incorpora en sus clases el método de resolución de problemas en grupos de alumnos, y lo hace sobre aquellos contenidos de “aplicación práctica” a la escuela, por los que siempre preguntaba en los exámenes. Este hecho también se corrobora en las observaciones realizadas en sus clases de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, en una de las cuales anoto:

...Comienza Antonio (después de justificar mi presencia) recordando que el pasado día encargó la resolución de algunos problemas. Se trata de un trabajo de grupo relacionado con la ejemplificación de algunos principios del entrenamiento adaptados a la Educación Física en Primaria, de los cuales, en principio, tendría que hablar cada portavoz...

(Observación A: 1)

No obstante, el punto de vista de los alumnos a este respecto no es totalmente coincidente con el del profesor ni con el del observador. Así lo expresan al comparar sus clases en una y otra asignatura:

Patricia, Andrés y Juanrra, responden: no solamente en las prácticas, la clase teórica era todo método expositivo. Juan: pregunta a los de 3º ¿este año método expositivo en lo que conocéis vosotros? Eduardo: yo creo que va como evolucionando, pero muy despacio, en estas cosas Juan: ¿sí, y por qué dices eso? Eduardo: porque, por ejemplo, en alguna visita tuya [se refiere a la mi observación de las clases de Antonio] se ha notado que cambiaba un poco el punto de vista, que ahora no estaba desde el punto de vista del profesor sino más desde el del alumno. [...] en primero Antonio era todo expositivo [...] pero ya en 3º la teoría sí que la da de otra forma...

Entrevista EE: 4)

Pero el problema, ya aludido (y en el que abundaremos en el punto 2.4.2.) que tuvo este profesor a raíz de la utilización que hizo el Equipo Rectoral de las reclamaciones de algunos alumnos sobre un examen de esta asignatura durante este curso 2004-2005, da lugar a lo que él describe como una *paradoja*:

...ese enfoque, que cuando más significativo (desde el punto de vista del aprendizaje significativo, utilizo este concepto) habría sido: cuando exigía en los exámenes ese rendimiento de los alumnos o que rindieran de esa manera, no lo hacía, y ahora, porque el Grupo me ha hecho ver que podía haber un gran error en ese planteamiento, lo cambio, y sin embargo, la exigencia en el examen ya no es esa, ya es una pregunta simple en la que tienen que contestar sí o no, tipo test...

(Entrevista A: 5)

En este caso, observamos que el profesor escucha al Grupo, acepta el diagnóstico de la situación, se plantea el cambio metodológico, lo lleva a efecto y, al final, debido a las interferencias provocadas por “su problema”, no lo culmina con la evaluación que venía desarrollando, sino que la cambia por otra incoherente con todo este cambio. Y todo ello como consecuencia de que su situación le ha inducido a pensar que no le interesa volver a tener muchos alumnos suspensos...

En resumen, hemos analizado e interpretado una serie de modificaciones observadas en el desarrollo de la metodología y la evaluación de las asignaturas, las cuales han sido motivadas por otras tantas propuestas del Grupo. Según Sparkes (1992c), en general tendríamos que situar estos cambios en el *Nivel 2* en esa escala de tres niveles que el propone. Sin embargo, nosotros consideraríamos alguna excepción en esta larga relación:

- *Los cambios metodológicos analizados en “Actividades Físicas Organizadas” podrían haberse quedado en el Nivel 1, ya que en nuestra opinión se quedan en cambios en algunas actividades desarrolladas y en el lenguaje utilizado por el profesor. No llegan a suponer modificaciones reales y relevantes en su práctica pedagógica.*

- Sin embargo, creemos que han llegado al Nivel 3 los que se han producido en “Teoría y práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” acerca del replanteamiento de la división teórico-práctica de las asignaturas y su vinculación con la utilización de los libros de texto. Y lo creemos, porque consideramos que estos cambios han surgido a partir de un cambio previo en ciertas creencias, valores y comprensión de la propia realidad del profesor de dichas asignaturas.

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN	
ASIGNATURAS DE 1º, 2º Y 3º CURSO	DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA DURANTE 2004-2005
<i>BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de una metodología de resolución de problemas para ganar terreno a la lección magistral.
<i>FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de una metodología de resolución de problemas en pequeños grupo, para ganar terreno a la lección magistral con los contenidos del Bloque 2º. • Incorporación de la reflexión conjunta en las prácticas, que ahora finalizan con un corro.
<i>DESARROLLO DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL MOVIMIENTO HUMANO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice haber iniciado, y detenido al poco tiempo, la elaboración de su diario del profesor. • Deja de considerar la división entre parte teórica y práctica, y la asistencia a las prácticas deja de ser obligatoria. • Paradoja debida a su problema laboral: emplea examen tipo test en lugar de otro más coherente con los cambios en metodología.
<i>ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor considera que ha cambiado a una metodología más reflexiva. El investigador principal y los alumnos creen que sigue aplicando la lección magistral pero de manera más tranquila y calmada. • No se modifica el tratamiento de las prácticas propuesto por el Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice aumentar la ayuda y guía a quienes asisten a clase, especialmente a los que eligen la opción examen. • No se incluyen prácticas sobre realidad escolar propuestas por el Grupo.
<i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa con su actitud paternalista en la guía al alumno en su proceso de E-A: cree que da mejores resultados. • Mantiene su potestad de subir la nota en la autoevaluación de los alumnos, pero ahora lo concensúa con ellos.
<i>TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Deja de considerar la división entre parte teórica y práctica, y la asistencia a las prácticas deja de ser obligatoria. • Paradoja debida a su problema laboral: emplea examen tipo test en lugar de otro más coherente con los cambios en metodología.

Cambios en el desarrollo del Practicum II.

Incluimos aquí los cambios que han sido llevados a cabo por los tres profesores tutores (dos de ellos miembros del Grupo) que han desarrollado la asignatura Practicum II para los especialistas en Educación Física durante el curso 2004-2005, aunque para ello solo dispongamos del punto de vista de uno de ellos, el autor de este trabajo, y de los estudiantes de la especialidad que recientemente lo cursaron.

Sobre el papel los cambios, ya descritos, en el programa de esta asignatura parecen tener cierta relevancia, sin embargo, a la hora de la puesta en marcha de los mismos nuestra percepción es que no ha habido grandes diferencias respecto a lo realizado el curso anterior 2003-2004. En esta apreciación incluimos los cambios en los contenidos y en el aumento del número de horas presenciales en los colegios. Creemos que la propuesta del Grupo, no aceptada por la Comisión del Practicum II de la facultad, sobre la elaboración de una relación de maestros tutores “de confianza” para que los estudiantes pudieran hacer sus prácticas con ellos, sí que sería una modificación importante porque haría posible que al menos parte de nuestros alumnos pudieran conocer una Educación Física escolar “real”, pero a su vez, en la que les fuera posible reconocer ciertos elementos del modelo de Educación Física que desde esta facultad se les intenta transmitir. Por el contrario, lo que sigue ocurriendo es que se sigue dando una situación de ruptura en el tiempo de formación inicial del estudiante que, cuando menos, les provoca dispersión. Así lo critican: *...el Practicum II, los problemas que tiene es que: “no, es que a mi me tienen en la plaza del pueblo ahí dando las clases. No, es que a mi me ha dicho el director que no sé qué...” y al final resulta que no son problemas de la asignatura sino de la realidad escolar en sí* (Santi, Entrevista EE: 15).

Creemos, en definitiva, que esa falta de continuidad entre Formación Inicial y escuela provoca una pérdida de credibilidad de nuestros mensajes y contribuye a que los estudiantes pasen por la formación inicial, como Tardiff (2004) señala, sin que esta pueda modificar sustancialmente sus creencias anteriores con respecto a la enseñanza. Efectivamente, las vivencias del alumnado en sus prácticas, en general, suelen tener un gran poder de impacto en ellos, sobre todo porque recuerdan y refuerzan mejor sus ideas previas (construidas a lo largo de su escolarización) acerca de lo que es la práctica

docente de un maestro especialista¹³⁵. No obstante, también reconocemos nuestra parte de responsabilidad en esta situación –como nos han hecho ver los alumnos y ex alumnos del Grupo- en cuanto a la falta de presencia de la *escuela real* en nuestras asignaturas, fruto quizás del distanciamiento del profesorado universitario respecto a la realidad escolar.

Por otro lado, la celebración del nuevo seminario durante el periodo de prácticas sí que ha provocado algún cambio tanto en la actividad docente como en la discente durante el desarrollo del Practicum II, por ejemplo, hasta este curso los profesores no hemos podido intentar que nuestros alumnos se sintieran acompañados en sus problemas con la escuela, ni que los percibieran, mientras se estaban produciendo, como parte de un marco más general y no en uno particular que acabaría en su propio caso. No obstante, después de la primera experiencia, parece que este formato tiene algún margen para la mejora:

...Y luego, nosotros lo hicimos con Antonio y ha estado bien planteado, en el sentido de que era así, a modo de debate, un debate un poco pobre, pero la intención era buena ¿no? Lo que pasa es que nos limitamos a contar estas cosas ¿no?, las anécdotas, y así se te va el tiempo...

(Entrevista EE: 15)

Los profesores del Practicum II, hasta este curso, tampoco habíamos podido proponerles alguna acción docente común lo suficientemente versátil como para que todos pudieran aplicarla en sus diferentes contextos escolares, por ejemplo, en nuestro caso (mi grupo de Practicum II) intentamos que la docencia de los alumnos en prácticas, durante las tres últimas semanas, promoviera la reflexión sobre la acción, previo diagnóstico del punto de partida en cada situación, y siempre que las circunstancias de cada contexto lo permitieran. Esta pretensión que puede parecer modesta en determinados contextos, puede resultar inaccesible para un alumno (como así fue para gran parte de los estudiantes de mi grupo) en el caso en que desarrolle sus prácticas en

¹³⁵ Tardiff (2004, 52) sostiene una idea similar a la que exponemos arriba, en la que el agente que refuerza las creencias previas del maestro novel es el docente veterano: “Además, en cuanto comienzan a trabajar como maestros, sobre todo en contexto de urgencia y de adaptación intensa que viven cuando comienzan a enseñar, reactivan esas mismas creencias y maneras de actuar para solucionar sus problemas profesionales, tendencias que son reforzadas en incontables ocasiones por los docentes profesionales”

un entorno de Educación Física Escolar dominante en los colegios de Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

2.2.3. Modificaciones en las acciones docentes conjuntas.

Acabamos de exponer de forma pormenorizada las huellas que han empezado a dejar las modificaciones provocadas por la acción individual de los profesores en los diseños y desarrollos de sus respectivas asignaturas. Todas estas novedades en nuestra formación inicial ocurridas en los cursos 2003-2004 y 2004-2005, siendo numerosas, no completan el abanico de cambios acaecidos en nuestro entorno educativo durante el desarrollo de esta investigación. Para informar de todos ellos daremos cuenta de lo que hemos llamado *acciones docentes conjuntas*, es decir, aquellas iniciativas educativas en las que de principio a fin del proceso el protagonismo y la responsabilidad de la acción recaen sobre el grupo de colaboradores, por tanto, las analizaremos ahora independientemente de que algunas tengan una vinculación más estrecha que otras con la experiencia investigadora madre.

“El tema de la organización que aprende está en boga. Más allá de los efectos de la moda, la expresión destaca la incidencia real de las interdependencias y de los efectos sistémicos sobre las formaciones.” Perrenoud (2004: 176). No sabemos si este tipo de acciones están de moda, pero sí coincidimos con Perrenoud en que solo las acciones docentes colectivas pueden provocar un cambio como el que nosotros pretendemos.

Acto de Bienvenida.

Uno de los primeros acuerdos a los que llegó el Grupo durante una de las reuniones iniciales de la fase del *Plan* es, precisamente, la realización de un acto en el que además de darle la bienvenida a los nuevos alumnos de la especialidad, se les ofreciera un primera información que les ayudara a orientarse mejor en su nuevo centro y en sus nuevos estudios. Lógicamente, la propuesta partió de algunos de los egresados miembros del Grupo, que habiendo pasado por una experiencia de iniciación en sus estudios en esta facultad en la que se sintieron abandonados y desorientados sin este tipo de ayuda. Ellos lo recordaban de forma negativa y lo seguían entendiendo como una carencia más de esta formación inicial que habría que intentar subsanar. Así se expresa en acta de la reunión correspondiente:

...ACUERDO. 2ª Sesión (5-11-03): Detectada otra carencia en cuanto a la falta de información global sobre la carrera que los alumnos sufren al principio, en su llegada a la Facultad, se acuerda realizar un acto informativo y de bienvenida para los alumnos de primer curso, con la presencia y participación de todos los profesores del Área.

(Acta de la 2ª Reunión: 4)

Llegado el momento de subsanar esta carencia, los profesores del Grupo se comprometen a reunirse para diseñar este acto a la vuelta de las vacaciones del verano de 2004. Así ocurrió, y el *Acto de Bienvenida* para los alumnos de primer curso de la promoción 2004-2007, tuvo lugar durante la primera semana de octubre. En este encuentro estuvimos presentes seis profesores del Área con carga docente en esta especialidad (solo faltó uno a pesar de haber sido invitado), en él cada uno se ocupó de alguna de las actividades de presentación del profesorado, exposición del plan de estudios y asignaturas, intercambio y debate sobre sus dudas... incluso, hicimos de guías para mostrarles las instalaciones de la facultad, de esta manera, cada uno de nosotros tuvo un papel activo a lo largo del acto. Durante la primera semana de octubre de 2005 celebramos la 2ª edición del Acto de Bienvenida, en este caso para los alumnos de la promoción 2005-2008. Para esta ocasión ya se modificaron algunas detalles respecto de la 1ª edición, previos acuerdos tomados en las oportunas reuniones de Área.

Creemos que además de trabajar en equipo “hay que aparentarlo”, es decir, debemos intentar transmitir a los estudiantes, cuanto antes, la idea y de que su formación inicial está en manos de un equipo de profesores que se conoce entre sí, que conoce globalmente los estudios y que les conoce a ellos como estudiantes. Y un acto tan simple como este, puede favorecer que los nuevos estudiantes universitarios tengan una primera percepción y vivencia en este sentido que, por supuesto, si pretendemos que cale en su saber profesional, habrá que seguir reforzando a lo largo de toda su formación inicial. Tenemos que reconocer que no siempre tuvimos este punto de vista, sino que han sido, fundamentalmente, las aportaciones de los alumnos y exalumnos del Grupo las que nos han influido para comprender la posible repercusión de este acto y adoptar la posición que aquí estamos expresando.

Por otra parte, consideramos que un acto así también tiene su impacto entre el resto de los docentes de la titulación, del Equipo Decanal y, en general, del profesorado de la facultad, en el sentido de que contribuye a obtener una posición de mayor fuerza y credibilidad como grupo de influencia de cara a posibles **negociaciones sobre cambios en el entorno** profesional, académico, e incluso, administrativo. Esta podría ser una muestra más de la –para nosotros- indudable dimensión crítica que contiene nuestra investigación.

Reuniones de Área.

Han sido numerosas las propuestas del Grupo que tenían como denominador común la idea de la coordinación entre los profesores del Área, más allá de que fueran dirigidas a que se complementaran mejor ciertos contenidos en algunas asignaturas, o a que los profesores ofrecieran una idea más homogénea del modelo de Educación Física que pretenden transmitir... lo cierto es que el Grupo demandaba un incremento de la comunicación, de la coordinación y del trabajo en equipo entre los profesores. Afortunadamente, también nosotros (los propios profesores) manteníamos esta idea y, de hecho, esta circunstancia jugó un papel muy importante en la génesis de esta investigación ¹³⁶. De alguna manera, las mismas treinta y una reuniones llevadas a cabo por el Grupo supusieron una contundente iniciación a lo que se estaba proponiendo ya que los profesores del Área ya estaban colaborando, aunque en esta ocasión como miembros de un grupo investigador. Pero consideramos que estas reuniones no eran exactamente lo que se nos estaba pidiendo desde el Grupo, porque los miembros de éste tenían una pluralidad de propósitos y de ópticas que no coincidían fielmente con las aludidas demandas de coordinación entre los profesores y, sobre todo, porque estas reuniones estaban ubicadas en un esquema lógico de la investigación acción y no de una labor docente de equipo.

Así las cosas, en febrero de 2005 mantuvimos la primera de las *Reuniones de Área* celebradas hasta junio de ese mismo año, poco después de que en una entrevista

¹³⁶ Recordemos, en este sentido, que la pretensión de darle continuidad a aquellas reuniones esporádicas que celebrábamos el grupo de profesores en cursos anteriores al 2003-2004, y la insatisfacción que nos producía el no conseguirlo, fueron algunas de las motivaciones comunes que nos empujaron a iniciar esta investigación.

entre Rafa, Manolo y yo mismo, estos expresaran su preocupación por el hecho de no haber conseguido sistematizar nuestras reuniones para continuar progresando en esta línea¹³⁷. Los temas tratados hasta el momento (recogidos en las actas de las siete sesiones celebradas) van desde la solución del problema de los solapamientos de contenidos entre dos pares de asignaturas, hasta los debates sobre el diseño de los proyectos de adaptación de cuatro asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pasando por el contencioso de uno de los profesores con los Vicerrectores de Estudiantes y del Profesorado del que damos cuenta en el punto (2.4.2.) de este informe.

En estas citas, no solo hemos iniciado la pretendida coordinación los cinco profesores miembros del Grupo, sino que hemos logrado incorporar a otros dos nuevos profesores, uno de ellos con docencia en el Practicum II y que a esas alturas preparaba una nueva asignatura optativa de la especialidad para el siguiente curso 2005-2006, y otra profesora adscrita al Área de Educación Física y Deportiva pero también con docencia en esta especialidad, concretamente en la asignatura de “Aprendizaje y Desarrollo Motor” del primer curso. Por lo tanto, creemos que se puede calificar de cambio significativo el hecho de que hayamos instaurado una reunión quincenal de dos horas de duración, en la que participan, más o menos asiduamente, todos profesores con docencia en las asignaturas específicas de especialidad de Educación Física. Coincidimos con Zabalza (2003, 201) en que *las reuniones de coordinación centradas explícitamente en las actuaciones docentes* son aspectos de la *colegialidad* que mejoran la calidad de la docencia. El reto, a partir de ahora, consistiría en afianzar este trabajo de coordinación en equipo como un elemento significativo propio de nuestra cultura profesional entre los profesores del Área: los actuales y los que en el futuro se vayan incorporando.

Proyecto ECTS (European Credit Transfer System).

La recientemente creada Oficina de la Convergencia Europea de la Universidad de Extremadura publicó en septiembre del 2004 la “I Convocatoria para la adaptación de la

¹³⁷ Dos citas de esa entrevista y de esa conversación en particular aparecen en el punto (2.1.) de este capítulo: “Apreciaciones personales sobre el estudio realizado”.

UEx al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, en cuyo texto se aclaraban sus pretensiones:

...avanzar en el trabajo de los equipos de innovación docente hacia un sistema de enseñanza adaptado a los requisitos del EEES [...] y también se pretende dar cabida, prioritariamente, al desarrollo de experiencias de proyectos docentes bajo ECTS. Esta experiencia solo será un primer paso que nos permitirá una primera prueba de los cambios metodológicos que la reforma implicará. Más adelante, será el momento de poner en marcha experiencias piloto dentro de las distintas titulaciones...

(I Convocatoria para la adaptación de la Uex al EEES, 2004)

Una vez que el coordinador del Grupo informó a los profesores miembros acerca de la próxima difusión de dicho anuncio, y que debatimos la cuestión, cuatro de los cinco profesores nos decidimos a formar un grupo para elaborar un proyecto conjunto y presentarlo a esta I Convocatoria. Así lo hicimos, se nos aceptó el proyecto y estos cuatro profesores comenzamos un trabajo en equipo, paralelo a la fase de *Acción* de nuestra investigación. Durante este estudio revisamos nuestras asignaturas con las nuevas claves que traen consigo la futura implantación de la reforma del EEES: cambios en los esquemas de diseño de las asignaturas, en la distribución de los tiempos, en el cómputo de cargas docentes (los famosos créditos europeos o ECTS), etc. La Convocatoria prescribía un plazo máximo que coincidía con el final del curso 2004-2005, momento en el que hubo que entregar el citado proyecto, y cuyo contenido fundamental son los planes docentes de las cuatro asignaturas (una por profesor): “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, “Educación Física y su Didáctica I” y “Educación Física y su Didáctica II”. El proyecto incluía, además, una contextualización de las cuatro asignatura en el plan de estudios, en los perfiles profesionales y en las competencias específicas del futuro Grado de Maestro Especialista en Educación Primaria con el itinerario de Educación Física¹³⁸, así como una valoración final del proyecto.

¹³⁸ Las referencias en cuanto a perfiles profesionales, Competencias de Grado, Competencias Específicas del Título, etc., a las que había que someter el diseño de los planes docentes de las cuatro asignaturas estaban marcadas por el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio publicado por la ANECA en 2005.

A pesar de que la elaboración de este trabajo no fuera responsabilidad de todos los profesores del Grupo, de que las asignaturas implicadas fueran solo cuatro de las ocho englobadas en la investigación, y de que esta iniciativa no fuera la respuesta a ninguna propuesta del Grupo, consideramos que este proyecto no habría existido sin que sus autores nos hubiéramos podido apoyar en la infraestructura de información, de organización, disposición, etc., creada con anterioridad por nuestro trabajo colaborativo previo. Desde ese punto de vista podemos incluirla entre las acciones conjuntas, como un cambio más en la formación inicial de los especialistas consecuencia de nuestra investigación.

Creación del Seminario.

Acabamos de explicar por qué consideramos al Proyecto ECTS como una de las novedades en nuestra formación inicial aparecida como consecuencia (indirecta si se quiere) de este estudio, pues bien, un razonamiento muy semejante es el que haremos para incluir la creación del seminario “Movimiento Educativo de lo Corporal” (MELCO) entre este mismo grupo de cambios provocados por el desarrollo de esta investigación.

El germen del seminario MELCO surge durante el desarrollo de los análisis y debates en las reuniones del Grupo, concretamente a partir de las inquietudes manifestadas de forma recurrente por los exalumnos ya maestros en ejercicio, en el sentido de que los trabajos de este Grupo no debían quedarse en la investigación de la formación inicial del profesorado especialista, sino que tenían que llegar, en algún momento, hasta la Educación Física Escolar; ellos deseaban que su docencia también fuera objeto de estudio y así se recogió incluso en una de las propuestas:

...PROPUESTA. 10ª Sesión (28-1-04). Interés porque el Proyecto llegue a los colegios para utilizar la docencia de los maestros del Grupo, siempre que surja de manera natural y coherente, y que no desvirtúe el desarrollo del propio Proyecto.

(Resumen Cronológico de Propuestas)

Por tanto, a partir de esta declaración de intenciones y una vez que se dieron por concluidos los trabajos del Grupo en el *Momento del Plan*, esta propuesta fue retomada

de manera que en septiembre de 2004 se convocó la primera reunión para aquellos miembros del Grupo que estuvieran interesados en prolongar nuestras indagaciones, ahora en forma de seminario, cuyo objeto de estudio sería la Educación Física Escolar, concretamente en los contextos educativos en los que ejercieran los maestros participantes. Las reuniones se fueron sucediendo, el nuevo grupo de participantes en el seminario se fue concretando: por un lado abandonaron esta nueva etapa algunos de los miembros del Grupo de la investigación acción y, por otro, se incorporaron al seminario otros nuevos maestros especialistas en Educación Física. Finalmente, durante el curso 2004-2005 celebramos un total de catorce reuniones, ya como MELCO, en las que poco a poco fuimos logrando acuerdos, los primeros, sobre el método de trabajo. Son destacables las dificultades que tuvimos en el arranque del seminario cuando no había consenso a la hora de decidirnos entre emprender una actividad de innovación docente más al uso (docentes que comparten sus problemas, intereses, dudas, etc.) o una investigación acción educativa (con sus pretensiones de cambio, formación, emancipación, etc.) al final nos decantamos por la segunda opción, aunque éste sigue siendo un tema no pacífico. En cambio, sí resultó más fácil lograr una dinámica de acuerdos en las sucesivas *preocupaciones temáticas, o problemas, o focos*¹³⁹ concretos que fuimos adoptando como objetos particulares de nuestro estudio.

Creación de la Asociación.

Hay que comenzar diciendo que hasta al final del curso 2004-2005, incluso hasta finales de ese año, éste era todavía un proyecto que no había cristalizado formalmente. En efecto, la idea de la creación de la Asociación surge en los debates del Grupo, durante la fase del *Plan* de la investigación. A partir de ahí queda relegada a un segundo plano, como consecuencia de la fuerza con la que nace y del interés que se genera en torno al seminario MELCO. Durante las primeras reuniones constitutivas de dicho seminario comienzan a tomar forma diferenciada ambos proyectos: por una parte como se ha descrito anteriormente, el de un grupo reducido de docentes de la Educación Física en diferentes niveles educativos embarcados en una empresa muy semejante a lo

¹³⁹ Kemmis y Mc Taggart (1988, 121), consideran que el primer paso en la investigación acción consiste en buscar o identificar una *preocupación temática*, Latorre (2003, 42), lo denomina *problema o foco*, pero en ambos casos lo entienden como una situación problemática de la práctica profesional de los protagonistas que pueda ser susceptible de mejora o cambio.

que se podría llamar investigación acción en Educación Física Escolar; por otra, el de una asociación de maestros (abierta a licenciados) especialistas en Educación Física que acogiera a un mayor número de miembros, y cuya cantera principal fuesen los especialistas, egresados de las distintas promociones salidas de nuestra facultad. Afloraron numerosas ideas acerca de algunas de las actividades que se podrían desarrollar desde dicha asociación, entre otras: varios seminarios sobre la Educación Física (uno de ellos MELCO), creación de una revista, de una página Web con un foro para la comunicación entre los asociados y con el exterior, etc. Uno de los objetivos que se veían más convenientes en esos momentos era el de dotar a la asociación de un carácter de grupo de presión que desde la Educación Física intentase influir en las numerosas y controvertidas decisiones que, sobre todo, en la Administración Educativa Autónoma se toman, a menudo, sin contar con una interlocución como la que se pretendía ofrecer desde esta asociación.

Una vez que las personas que estuvimos alrededor de la idea original nos mostramos resueltos a crear la asociación, y cuando ya disponíamos de la documentación administrativa necesaria, el Proyecto pasó un largo periodo de hibernación gracias a la complicidad de cada uno de los “constituyentes”, hecho éste para el que no se dispone de explicaciones claras. Finalmente, la Asociación MELCO (con el mismo nombre que el seminario) se creó en febrero de 2006.

2.3. REFLEXIONES SOBRE LAS MODIFICACIONES REALIZADAS.

En este punto hablaremos de las diferentes formas de escoger las propuestas que cada profesor ha determinado aplicar, previa selección entre aquellas que el Grupo formuló, bien para sus asignaturas en particular, o bien para el conjunto de las materias específicas en general. Aunque en este terreno haya habido diferencias significativas, un denominador común entre los profesores es que todos han manifestado en algún momento que utilizaron realmente las propuestas provenientes del Grupo, tanto a la hora de elaborar sus nuevos programas para el curso 2004-2005, como a la hora de ir desarrollando sus asignaturas. El investigador principal fue entregando las propuestas del Grupo a cada profesor en diferentes formatos: actas de las reuniones, documentos recopilatorios sobre las propuestas *transversales*, documentos diferenciados sobre las propuestas dirigidas a cada asignatura...

Con toda esa información cada profesor ha desarrollado su propio sistema de selección de sugerencias, de manera que cada uno ha modificado solo aquellos aspectos que ha creído convenientes, oportunos, posibles... fruto de sus propios procesos de filtrado. Creemos que merece la pena detenerse en los diferentes criterios de selección y en las diversas justificaciones empleadas por cada uno para decidir qué propuestas aplicar y cuáles no.

En tal sentido, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II”, el más veterano en la formación inicial, muestra haber utilizado un primer “filtro” para las propuestas provenientes del Grupo de la siguiente manera:

... algunas intervenciones no las compartía, porque sabía que procedían de una forma de ver y de entender estas cosas, con las que no comulgaba, y por las que yo creía haber pasado, y que veía lógico que las comentaran pero que, en esa situación, ya tenía claro que no iba a hacer ningún cambio de los que en ese momento se pudo decir. Pero, ¡vamos!, encantado, yo estuve encantado. A mi me gustó mucho estar en las asignaturas de los demás, pero me gustó más cuando los demás participaran de la mía...

(Manolo, Entrevista M-R: 1)

Interpretamos, pues, que este profesor ha manejado un criterio de experiencia por el que considera que determinadas propuestas proceden de docentes que se encuentran en fases de profesionalización anteriores, por las que él ya pasó. En consecuencia, a pesar de su aceptación y participación en la dinámica generadora de esas sugerencias, su decisión de no aplicar esas propuestas se formaba casi al tiempo en que estas se estaban gestando.

En cambio, el profesor de “Fundamentos de la Educación Física” y de “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento”, el que tiene menos experiencia docente, responde a una pregunta sobre si ha realizado modificaciones diciendo: *...sí, ¡claro! las cosas que he cambiado han sido porque me parecían oportunas o porque me surgieron otros planteamientos a partir de lo que se dijo, a partir de aquí ¡mira! sí que se podía hacer de esta forma, o de esta otra...* Aunque en otros momentos reconoce que hubo cosas que *...no compartía pero por no haber podido estar presente no las pude rebatir en ese momento [...] pero nunca me sentí molesto sino más contento, porque esto te ayuda a mejorar, que era el objetivo...* (Rafa, Entrevista M-R: 4). Estas manifestaciones

quizás reflejen una actitud bidimensional ante lo que pudiera sugerir el Grupo: por un lado, una actitud sin prejuicios, receptiva; y por otro, una actitud que transmite la firmeza y la serenidad de que toda propuesta, para que se convierta en cambio, deberá pasar por el filtro de su punto de vista y de su aprobación.

Quien sí tiene muchos años de experiencia docente acumulada en todos los niveles educativos, aunque en la universidad solo a tiempo parcial, es el profesor de “Actividades Físicas Organizadas”. En su caso, las propuestas que el Grupo dirigió a su asignatura y que él ha intentado atender, han tenido que pasar por la criba de su “convencimiento”. En efecto, Paco expresa que existió un umbral que no estaba dispuesto a atravesar: *yo tenía una filosofía de cómo tiene que ser la asignatura y entonces he intentado no modificarla...* (Entrevista P: 1), es decir, se ha mostrado receptivo, ha escuchado, pero ha aplicado solamente aquellas sugerencias que le han convencido porque las encuentra *necesarias y provechosas*:

...pues a las cosas que le he visto solución o que he visto que eran alternativa y entraban dentro de la formación y complementaban, y aunque fuesen otras alternativas... no sé concretarte ahora mismo, pero ha habido otros temas que he visto muchas dificultades en llevarlos a cabo, es decir, yo he tratado de hacerlo todo, pero he visto que verdaderamente eran cosas difíciles, lo mismo que he visto cosas que eran utópicas y que decías pues no, y había cosas de las que no he estado convencido y que no he aplicado, pero en la mayoría de los casos sí...

(Entrevista P: 7)

Por un lado, deja abierta una puerta para que en el futuro puedan seguir entrando cambios en su docencia cuando reconoce que puede estar equivocado: *a lo mejor hay veces que estoy equivocado y no he hecho un cambio porque no he estado convencido, y sigo siendo un equivocado, y me tienen que seguir insistiendo en que tengo que cambiar en eso...* (Ibid.,: 8). Por otro lado, muestra una especial prevención hacia aquellas propuestas provenientes de los alumnos y exalumnos del Grupo porque considera que el alumnado:

...muchas veces ve una utopía, habla desde fuera. El maestro de Primaria tiene alumnos de Primaria y el profesor de universidad tiene alumnos de universidad y muchas veces los alumnos del Grupo hablaban de su experiencia, pero de su experiencia con niños de 6, 8 ó 9 años, no de alumnos con 19, 20 ó 21

años, es decir, que el tratamiento no puede ser el mismo, porque ellos mismos decían en el acta: porque yo hago, porque yo hago... pero es lo que tú haces yo no lo puedo hacer...

(Entrevista P: 8)

El profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento”, también veterano en esta formación inicial y, asimismo, siempre con una dedicación a tiempo parcial, habla de su reflexión para seleccionar los cambios que se le proponían:

...esto creo que no, esto creo que sí... bueno, pues ahí nace esa primera reflexión. Y a partir de ahí, hay cambios que no son tan cruentos, que son fácilmente introducibles con pequeñas modificaciones y que mejora mucho la asignatura con base a ellos, y hay otros que quizás sean un poco más dolorosos, y quizás sean los que hay que madurar un poco más, o hay que meditar un poco más, o los que hay que esperar a ver cuáles son los resultados de las primeras modificaciones para luego entrar en esas ¡no!...

(Entrevista A: 2)

Detrás de estas palabras adivinamos un proceso de selección con dos fases: una primera que discurre mientras se está fraguando la propuesta con su propia participación, de manera que según se plantee definitivamente, la sugerencia caerá del lado de las aplicables o del lado de las que, probablemente, no aplicará; y una segunda fase, en la que el profesor selecciona en función de unos criterios de precaución hacia la asignatura, y de impacto que los cambios puedan tener en el control que ejerce sobre la situación actual¹⁴⁰.

Utilizando la misma sinceridad que expresa Antonio, creo que el criterio de selección que realmente he utilizado para decidir qué propuestas iba a intentar aplicar en “Educación Física y su Didáctica I” durante el curso 2004-2005, ha sido el de valorar el coste en términos de esfuerzo personal y de nueva pérdida del control sobre las situaciones docentes. “Nueva pérdida de control”, porque considero que este proceso que se da normalmente en las asignaturas cuando se introduce algún cambio sustancial

¹⁴⁰ Abundaremos sobre esta cuestión en el punto (2.4.) sobre las *dificultades para el cambio*.

en ellas. A esta conclusión llego después de reflexionar sobre cuáles han sido las propuestas atendidas por mí y cuáles he dejado para mejor ocasión ¹⁴¹, a pesar de estar convencido de su interés. Si comparo estos resultados de facto, con las intenciones de mejora de mi asignatura con las que iniciaba esta experiencia (pretendía cambiarla en todo lo que se creyera conveniente), considero ahora que el hecho de no haber atendido a todas las propuestas se debe a que durante este periodo me he embarcado en más proyectos de los que podía abarcar.

2.3.1. Métodos para aplicar las propuestas.

Como acabamos de ver, cada profesor aplica un proceso personal de filtrado al conjunto de propuestas que el Grupo le hace llegar. Lógicamente esta selección es realizada conforme a las circunstancias individuales de cada uno, y a este respecto hay que tener en cuenta las diferencias en lo referente a la experiencia en la formación inicial de maestros, respecto al tipo de contrato que vincula a cada uno con la universidad, etc., por tanto, en cuanto a la disponibilidad de cada profesor. Pero también en cuanto a la visión personal acerca de lo que debe ser la Formación Inicial del Maestro Especialista, la Educación Física, etc. Igualmente, hay razones relacionadas con las diferencias de naturaleza entre unas propuestas y otras que también condicionarán el que podamos encontrar cambios, dónde los encontraremos, o que haya propuestas que no lleguen a plasmarse en cambios.

Sin embargo, en este punto nos ocuparemos de otras diferencias, describiremos las distintas formas en que los profesores se han enfrentado al cómo articular los cambios que se les demandaban, qué mecanismos han utilizado para plasmarlos en sus programas, en sus hábitos docentes, en sus instrumentos de evaluación, etc. Asimismo, conoceremos las justificaciones que ofrecen en cada caso. Para exponer el procedimiento seguido por cada profesor aprovecharemos parte de la clasificación ya utilizada anteriormente: distinguiremos entre qué proceso han seguido para modificar los programas, y cuál para cambiar durante el desarrollo de las asignaturas.

¹⁴¹ La propuesta a la que me refiero, que podría conducir a un cambio más relevante en mi asignatura sería la de introducir el tratamiento de nuevos contenidos asociados a los actuales, de manera que se facilite a los alumnos un mejor conocimiento de la Educación Física en la “escuela real”.

A la hora de elaborar **los programas** para el nuevo curso 2004-2005, observamos que cada profesor utiliza la información acerca de las propuestas surgidas del Grupo, pero lo hacen de diferente forma. Recordemos, en este punto, que todos ellos habían recibido ya información escrita y extractada tanto de las propuestas “transversales” como de sus asignaturas correspondientes:

...sí, sí, sí, las propuestas estas de modificaciones las tenía delante cuando me puse con el programa de este año, las que me parecían más introducibles. Básicamente es el proceso de reflexión- acción [...] o sea, tú te planteas unas necesidades de cambio, haces unas modificaciones en base a unos criterios o unas herramientas y esperas los resultados para volver a hacer modificaciones...

(Entrevista A: 2)

...sí, sí, de memoria, o a partir de las actas que mandabas por correo [electrónico]. Yo las leía y veía... a lo mejor se me escapó algo, por ejemplo: la bibliografía que no me acordé ni de mirarla. En base a las cosas que iba leyendo, y que me acordaba, de las que se comentaron, aquellas cosas que consideraba interesantes las incorporé, y las que no compartía pues no...

(Rafa, Entrevista M-R: 2)

...Me puse con el tema de reelaborar la asignatura y tuve presente, no las actas, porque yo iba siempre tomando nota en mi libreta cuando analizábamos las asignaturas, y cuando se analizó la mía, pues con más razón, y esas son las que he utilizado, porque en ellas decía con mucha más precisión lo que yo había entendido en ese momento, pero naturalmente estuvo presente...

(Manolo, Entrevista M-R: 2)

...cuando me puse con el programa lo hice a conciencia, yo tenía en la cabeza los acuerdos y propuestas que me habíais hecho y en general no tuve necesidad de tenerlos delante [...] hubo momentos de revisión porque no me acordaba de todo...

(Entrevista P: 1)

Si estableciésemos una diferenciación entre los cuatro en función del celo mostrado por contar con la información surgida del Grupo a la hora de tenerla que convertir en modificaciones en los programas, hablaríamos de cuatro métodos:

- *Manolo no tuvo delante el documento que contenía tal información: “Acuerdos y propuestas de Educación Física y su Didáctica II”, sino otro manuscrito que él mismo había redactado al tiempo que se fraguaban dichas propuestas. Por tanto, este profesor prefiere utilizar las notas que él tomó, con su subjetividad, al uso de las transcripciones de las actas y demás material elaborado por el investigador principal, posiblemente más objetivo en el sentido de recoger más fielmente el contenido de las propuestas.*
- *Antonio utilizó apoyo documental cuando tuvo que modificar sus programas, en este caso los resúmenes elaborados por el coordinador.*
- *Paco llevó a cabo un procedimiento mixto, es decir, sólo consultó el documento de “Acuerdos y propuestas” cuando no recordaba alguna cuestión en concreto, aunque a juzgar por la cantidad de cambios habidos en su programa de “Actividades Físicas Organizadas” había memorizado adecuadamente bastantes sugerencias del Grupo.*
- *En cambio Rafa, se sirvió sólo del recuerdo de la lectura de tales documentos que le iban llegando por correo electrónico, de manera que más adelante reconoce olvidos a la hora de modificar sus programas, debidos al método utilizado.*
- *En lo referente a mi proceder, señalaré que utilicé tanto el documento de “Acuerdos y propuestas de Educación Física y su Didáctica I”, como mi diario del profesor, herramienta habitual para este menester en la que, en esta ocasión, había ido anotando algunas sugerencias casi al tiempo en que fueron surgiendo. No obstante, se puede decir que tenía cierta facilidad para recordar las propuestas directamente relacionadas con mi asignatura debido al continuo contacto que tenía con esos datos: desde su origen en los*

debates, hasta su tratamiento analítico y su reparto al resto de miembros, etc.

En cuanto al procedimiento empleado **durante el desarrollo de las asignaturas** para modificar aquellos aspectos sugeridos en las propuestas del Grupo, el profesor de “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” y “Desarrollo de los Aspectos Cualitativos del Movimiento” ya no se aferra a la misma sistematización seguida para las modificaciones de los programas, aunque lo intenta con el uso inicial de un diario, que deja durante el curso porque *...necesita un esfuerzo [...] un coste tan grande que, a lo mejor, en este momento no estoy dispuesto a asumir...* (Entrevista A: 4). Para los cambios durante el desarrollo curricular utiliza su memoria, ya que algunas cosas le *han calado mucho* y las tiene *muy presentes*, tanto como para ir intentando cambiar algunos usos a medida que se van dando las circunstancias concretas en el devenir de las asignaturas.

Algo parecido es lo que explica el profesor de “Fundamentos de la Educación Física” y “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” cuando se le pregunta si tenía recogidos en algún sitio los cambios que pretendía hacer: *...no lo tengo recogido, ni hice una planificación previa, sino que en cuanto iba saliendo en la asignatura, pues lo iba aportando. Como engloba a todo el currículo, a toda la asignatura, pues lo iba haciendo así en el día a día...* (Rafa, Entrevista M-R: 3). Es decir, que al hablar de los métodos para aplicar los cambios en los programas había diferencias entre ambos profesores, mientras que ahora en el proceder para aplicar los cambios durante el desarrollo curricular hay semejanzas.

Podría resultar paradójico que estos dos profesores reconocen haber aplicado algunos cambios a pesar de admitir la falta de sistematización, mientras que quien sí cuenta con algún instrumento sistematizador en el que apoyarse para este tipo de modificaciones reconoce, por otros motivos, haber llevado a cabo pocos cambios al respecto. En efecto, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II” dispone de sus *papeles* como instrumento para ir registrando los cambios en el desarrollo de la asignatura:

...eso supone que en el trabajo de recogida de datos que yo hago después, hay cosas que el año pasado no salieron y que este año sí salen, y son notas que yo voy añadiendo [...] en el mismo papel de las notas que tomo sobre lo sucedido también aparecen cosas distintas por haber llevado otro tratamiento [...] lo tengo en cuenta antes de clase, y después, cuando tomo nota de lo que surge: de lo que quiero aprovechar para otra vez, de lo que no me ha salido bien, etc., van apareciendo cosas...

(Manolo, Entrevista M-R: 5)

Aquellos motivos por los que este profesor no ha aplicado más cambios de los que desde el Grupo se le proponía ya los apuntaba antes, y ahora los repite: *...me parece que alguna de esas cosas yo las tenía bastante incorporadas desde hace tiempo, por eso no ha habido grandes cambios...* (Manolo, Ibid.: 3)

Los pasos que yo he seguido durante el desarrollo de la asignatura han sido similares al procedimiento descrito para las modificaciones del programa: por una parte, anoté la circunstancia a tener en cuenta en el lugar adecuado del diario para poder consultarla cuando llegara el momento de ejecutarla, por ejemplo, en el caso de ofrecer una nueva opción para los alumnos que quisieran elaborar el cuaderno en enero; y por otra parte, simplemente recordé la propuesta a medida que tuve que trasladarla a mi acción docente cuando fuera oportuno, por ejemplo, en el caso de ayudar y guiar frecuentemente a los alumnos en la construcción de sus apuntes de clase.

Habría que considerar como caso especial lo ocurrido en la asignatura de “Actividades Físicas Organizadas”, en la que su profesor reconoce no haber atendido a más modificaciones que las contempladas en su nuevo programa debido a las difíciles circunstancias familiares que concurrieron durante este curso escolar:

...yo he tenido ese problema personal, he pasado un curso malo [...] que no te quepa la menor duda que mis clases han sido preparadas, pero yo no he estado pensando esta situación voy a cambiarla porque esta situación... no, no, yo he estado pensando en mis alumnos y en la marcha de mi asignatura, en motivarles, etc., pero desde luego en decir voy a cambiar esto para ver esto, no, eso no lo he pensado, es decir, todos estos cambios venían porque el programa se había presentado ya en junio y desde entonces estaba pensado cómo se iba a llevar la

asignatura, pero a partir de ahí es lo que ya tenía pensado, que ¿he pensado cosas nuevas? pues te voy a decir que es mentira, porque no he pensado cosas nuevas...

(Entrevista P: 8-9)

2.4. DIFICULTADES PARA EL CAMBIO.

A lo largo del análisis de los cambios ocurridos en nuestra formación inicial a partir de las propuestas surgidas en el Grupo, también hemos ido dando a conocer las justificaciones ofrecidas por los propios agentes de los cambios, algunas percepciones de otros protagonistas que han vivido esta experiencia como alumnos, así como nuestra interpretación sobre los significados que para todos ellos han tenido los diferentes aspectos de la situación global creada a partir de esta investigación. Queremos, ahora, completar esta exploración entresacando algunas de las dificultades más significativas encontradas para llevar a cabo nuestros propósitos iniciales de transformación de nuestra realidad educativa y mejora de nuestra formación permanente. Para ello, nos ha parecido oportuno distinguir entre los obstáculos procedentes del ámbito del profesorado, los que pertenecen al ámbito institucional y aquellos que provienen de los propios estudiantes. Es decir, diferenciamos entre aquellas resistencias directamente achacables a la historia personal, ideas o responsabilidad de los propios agentes promotores del cambio, otras directamente atribuibles a la situación de las normas o a las conductas de los responsables institucionales encargados de aplicar dichas normas, y aquellas otras trabas debidas a determinadas actitudes adoptadas por nuestros alumnos de manera cada vez más dominante.

2.4.1. Dificultades procedentes del ámbito del profesorado.

Interpretamos como obstáculos o resistencias al cambio ciertas actitudes observadas en algunos profesores, y creemos que estas son posturas lógicas en un contexto como la universidad en donde las ideas hegemónicas sobre la identidad del profesor universitario¹⁴² antepone el individualismo, la libertad de cátedra, la

¹⁴² Zabalza (2002, 117-125) describe la idea dominante sobre la *identidad profesional de los docentes universitarios* españoles, a base de utilizar los dilemas:

Individualismo / Coordinación

Investigación / Docencia

Enseñanza / Aprendizaje

especialización docente y -en el mejor caso- la enseñanza, sobre la coordinación, el trabajo en equipo, o el aprendizaje de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, las resistencias a las que nos referiremos a continuación serían mecanismos reflejos de estos profesores, encaminados a mantener dicho *statu quo*. Esto podría demostrar el peso de este aspecto de la cultura universitaria dominante, incluso, para unos docentes que se integran voluntariamente en una iniciativa de investigación colaborativa para la mejora de su contexto educativo como es esta.

Señalaremos solamente dos actitudes frente a su propia evolución como docentes (bastante diferentes entre sí), mostradas en determinados momentos por el profesor más veterano y el más novel. No obstante, y aunque el investigador cualitativo en labores de análisis siempre corre el riesgo de no reflejar fielmente algunos significados relacionados con ciertas actitudes de los protagonistas de la realidad estudiada, nuestras valoraciones a este respecto siempre se apoyarán en lo expresado por nuestros compañeros, los profesores, a través de su discurso en los debates, entrevistas, escritos, etc.

En primer lugar, el profesor con menor experiencia docente del Grupo entiende como *lógica* su evolución individual basada en su propia auto evaluación asistemática:

...evidentemente he evolucionado como profesor. El primer año, quizás por los nervios, me guiaba en las clases por transparencias (ya las quité), trabajé en base a libros o guías que tenía encima de la mesa, y supongo que con más soltura... pero tampoco he hecho un trabajo específico para evolucionar en mi capacidad docente, ha sido una evolución lógica: esto me sale mal, pues después de las clases ¿qué ha pasado? ¿por qué me ha salido bien o mal? Pero tampoco recogido de ninguna forma. La evolución fundamental; quitar las transparencias y guiarme por una serie de guiones que me servían para ir viendo. Y evidentemente, el dominio de los contenidos a enseñar, que son los mismos cada año, aparte de las modificaciones, pues es mejor, así que supongo que los transmitiré mejor, aunque esto no se ve reflejado en la evaluación final de los alumnos, pero no sé qué factores pueden influir.

(Rafa, Entrevista M-R: 3)

Esto nos podría inducir a pensar que, al menos, sus ideas previas acerca de lo que debe ser la *lógica* evolución docente del profesor universitario tendría las características que de aquí se desprenden: individual, espontánea, artesanal, asistemática... y decimos sus ideas previas porque en otros momentos demuestra (tanto con sus palabras como con su actitud) un magnífico interés y disposición hacia el trabajo en equipo con sus compañeros. Así las cosas, interpretamos que la verdadera dificultad para el cambio de este profesor serían sus ideas previas sobre el carácter individualista de la profesión docente universitaria. En este sentido, creemos que su formación inicial y su posterior permanencia como becario en la Facultad de Ciencias del Deporte ¹⁴³ han sido definitivas.

En el caso del profesor más veterano en la formación inicial, como ya se comentó en el punto (2.3.), nos resulta significativa la actitud que, según inferimos, translucen sus repetidas expresiones en cuanto a situarse en una fase más avanzada de la profesionalización docente que aquellos que le proponen determinadas modificaciones. Reconociendo que su trayectoria docente invita a estar de acuerdo con su forma de ubicar a los distintos componentes del Grupo en las fases de la profesionalización docente, interpretamos que está poniendo freno, *a priori*, a sugerencias que podrían contribuir a su evolución como profesor. Y ello podría tener su origen en la inercia acumulada en una larga trayectoria profesional en la que la evolución en solitario ha sido una constante.

Por otra parte, también consideramos que el cambio provoca inseguridad, celos, miedos y temor a la pérdida del control de la situación adquirido a lo largo del tiempo. Esta justificación aparece claramente reflejada en las manifestaciones de otros dos profesores¹⁴⁴:

¹⁴³ Desde la creación de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEx, nos han llegado numerosísimos testimonios por parte de algunos de sus profesores, alumnos y PAS de que en este centro se ha instalado una docencia individualista (entre otras características) que nos atreveríamos a decir ha pasado a formar parte de sus señas de identidad.

¹⁴⁴ Mejor dicho de tres profesores, si incluimos lo que yo mismo manifiesto en el último párrafo del punto (2.3.) de este informe: “*creo que el criterio de selección que realmente he utilizado para decidir qué propuestas iba a intentar aplicar en “Educación Física y su Didáctica I” durante el curso 2004-2005, ha sido el de valorar el coste en términos de esfuerzo personal y de nueva pérdida del control sobre las situaciones docentes.*”

...no lo hice porque no me atreví, pero estuve a punto de hacerlo, lo pospuse intencionadamente, fue la sugerencia, que a mi me gusta mucho, de cambiar los temas por unidades didácticas. En eso ahí ando, me parecía muy precipitado para este año, pero ese cambio espero hacerlo...

(Manolo, Entrevista M-R: 2)

...un proceso de reflexión, de intentar buscar la mejora de la asignatura en base a no deshacerse demasiado, porque yo creo que hay una serie de cosas que se han ido haciendo a lo largo de los años, y si bien es cierto que cuesta mucho desaprender lo aprendido, pero es que a veces lo aprendido no siempre es malo ¡no! Entonces, a veces con unas ligeras modificaciones se puede mejorar sustancialmente el producto final, y eso es lo que he tratado de hacer, no hacerlo demasiado cruento, introducir algunos cambios para ver si mejoraba la cosa y a partir de ahí pues volverlo a valorar.

(Entrevista A: 2)

Aunque se trate de tres profesores con bastante experiencia docente, no creemos que estas manifestaciones puedan inducir a pensar que cuanto más saber se ha ido acumulando a lo largo del ejercicio de la profesión, más potentes se mostrarán estos miedos y recelos de cara a dificultar la introducción de nuevos cambios, en todo caso pensaríamos lo contrario. Más bien, consideramos que a la mayoría del profesorado nos cuesta mucho tiempo y esfuerzo conseguir un cierto grado de seguridad y de autoestima en el ejercicio de nuestra docencia, esta circunstancia explicaría que en el profesorado veterano, aun contando con la voluntad –como es el caso- los cambios de calado (*Nivel 2* y, sobre todo los de *Nivel 3* de Sparkes) requieran de cierta calma, dosificación y tiempo. En este sentido, coincidimos con Stenhouse cuando argumenta que una de las barreras para la innovación en las escuelas es:

...la amenaza que ésta supone para la identidad del profesor y las cargas que le impone. He afirmado en páginas anteriores que el profesor es un hombre de saber adiestrado en la docencia. Se identifica intensamente con el conocimiento de su materia y sus habilidades profesionales y, frecuentemente, su autoestima profesional está basada en esto. La mayoría de las innovaciones cambian tanto el contenido como el método de las materias en cuestión. Al actuar como

innovadores, se les pide a los profesores, al menos inicialmente, que afronten los lastres de la incompetencia.

(1984: 226)

No obstante, ante el esfuerzo que supone la aplicación de determinadas propuestas estas precauciones podrían, en algún caso, haberse transformado en falta de predisposición o de implicación en la propia dinámica de cambio y, como resultado de ello, dichas sugerencias no haber sido asumidas:

...el diario lo empecé a utilizar, pero no lo terminé, entre otras cosas, porque, sí que es útil, y para estas cosas todavía más, pero necesita un esfuerzo, haber cómo decírtelo, necesita un coste tan grande que, a lo mejor, en este momento no estoy dispuesto a asumir ¡sabes! En un primer momento en el que tú confeccionas una asignatura, a lo mejor, sí te apetece mucho tenerlo todo para que no te vuelva a pasar, beber luego de ahí y volver a corregir y ¡tal! Pero en este momento, quizás ya por ser caimán (como les dicen a los civiles), el margen de variabilidad de la dinámica de la clase es tan pequeñamente sorprendente, que quizás ya lo llevo todo como muy previsible, es decir, me puede pasar esto o esto, y lo atajo de esta o de aquella forma.

(Entrevista A: 4)

A lo largo de la vida de las personas se presentan una serie de circunstancias que, más que condicionar, imposibilitan el normal desenvolvimiento profesional. Este fue el caso sufrido por el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” durante el curso 2004-2005, quien debido a la grave enfermedad de un familiar muy próximo se encontró ante una situación que le reclamaba toda la atención y energías, las cuales, habitualmente, un docente reparte entre su vida personal y profesional. A pesar de ello, como él mismo expresa en la cita recogida en el punto (2.3.1.) pudo mantener una dedicación a la asignatura más o menos normal, pero en modo alguno atender a las exigencias extraordinarias que suponen el establecimiento de los cambios sugeridos por el Grupo.

Finalmente, encontramos un obstáculo más en este bloque de dificultades para el cambio achacables a nosotros los profesores que, en esta ocasión, tenemos que conjugar en primera persona. Nos referimos a lo que interpretamos como una falta de iniciativa o

liderazgo para impedir un “parón” que sufrieron nuestras reuniones para la coordinación de los miembros del Área durante casi todo el primer trimestre del curso 2004-2005. Así lo cuentan dos de los profesores:

...a mi me parece que a la vista de las circunstancias, ha faltado alguien que haya tomado la iniciativa, no ha habido nadie que haya dicho ¡oye! quedamos tal día para reunirnos. Y la iniciativa no tenía porqué haber sido tuya [del coordinador], podíamos haber sido cualquiera de los que tomamos esos acuerdos [...] porque la peor forma de quedar es decir que ya nos juntaremos. Si no se establece un calendario, por ejemplo: cada mes nos reunimos tal día y a tal hora, ese compromiso no se mantiene. Al no haber habido ningún calendario ni ninguna iniciativa, pues, así estamos.

(Manolo, Entrevista M-R: 4)

Afortunadamente, esta situación cambió y hasta el momento seguimos teniendo reuniones del Área quincenales. No obstante, en la falta de asunción de las responsabilidades que el Grupo me había otorgado, encontramos otra pequeña dificultad que nos condujo, por una parte, al retraso de nuestro trabajo de coordinación; pero por otra, a darnos cuenta de que el trabajo docente en equipo necesita de un liderazgo.

2.4.2. Dificultades provocadas por posturas institucionales.

La primera gran dificultad observada en este ámbito es la provocada por los tipos de contratos con la universidad que tienen la mayoría de los profesores del Grupo. Efectivamente, en nuestro entorno laboral nos movemos entre la precariedad de los contratos de ayudante (el de nuestro grupo con más de 26 créditos de carga docente), los contratos de asociados a tiempo parcial (uno de los cuales viaja 200 km. cada día de clase) y las limitaciones para la integración plena en la vida universitaria que estos comportan...

Juan: y la situación en la que estamos en el Departamento, con gente que tenéis muchas dificultades para encontrar ese tiempo. La vocación no, porque la estáis demostrando, pero no es la mejor situación ¿no? Paco: no es la mejor, no, y desde luego yo me pongo en una situación de locura, porque lo mío es una situación de locura; date cuenta lo que a mí se me avecina este año, en vez de dos

veces por semana a Cáceres son tres veces, eso quiere decir que tengo que coger más horas en el nocturno porque si no, no me dan la compatibilidad...

(Entrevista P: 4)

...las enormes exigencias curriculares que la ley en vigor impone a aquellos que, estando en estas circunstancias, pretendan progresar y consolidar su carrera docente universitaria... En tal situación se encuentra más del 60% de los componentes de nuestra Área y de nuestro Grupo. Así pues, nos enfrentamos con enormes dificultades cuyo origen es la falta de disponibilidad de una parte importantísima de nuestro profesorado, una disponibilidad crucial para afrontar el esfuerzo adicional a las labores docentes habituales, que supone un proceso de trabajo en equipo para la mejora de la formación inicial. Creemos que las trabas para afrontar el cambio que acabamos de describir tienen su origen en determinadas actitudes de los responsables institucionales que permiten que situaciones así se prolonguen indefinidamente, de ahí que las incluyamos en este epígrafe. Además, la realidad nos muestra que solo el voluntarismo y el interés de estos profesores por su labor educativa hacen que los citados obstáculos no sean definitivamente infranqueables.

Si hasta aquí dirigíamos nuestro punto de mira hacia los responsables de las administraciones educativas nacionales, incluso autonómicas, ahora enfocaremos nuestras miradas, sobre todo, a las actitudes de los responsables de instituciones y órganos más cercanos como vicerrectorados, decanatos o direcciones de departamento, para buscar el origen de las siguientes dificultades encontradas. La primera a la que nos referimos es el escasísimo reconocimiento que la innovación docente, en general, y dentro de esta la generada a través del trabajo en equipo, en particular, tienen en las estructuras de promoción del profesorado universitario, al menos en la Universidad de Extremadura. Si a esto le unimos que los profesores contratados se ven avocados a “hacer currículo” de forma desenfadada -si es que quieren llegar algún día a estabilizar su situación laboral- es comprensible encontrarnos con reivindicaciones como la expresada por uno de los profesores asociados:

...claro, todo eso nace también con la limitación de que no solo no nos lo están incentivando, sino que ni siquiera nos lo facilitan; ni nos lo incentivan, ni siquiera nos dejan una hora en los horarios para podernos reunir ¡no! O nos la

valoran en los horarios o... Juan: esto es una demanda, lo que acabas de hacer, y una reivindicación del trabajo docente. Antonio: efectivamente, ahí es a donde iba, es decir, este vicerrectorado que debería preocuparse por la calidad de la docencia, se preocupa porque no le muevan la plataforma en la que están sentados ¡no!...

(Entrevista A: 7)

Valga como nuevo ejemplo en este sentido, que ni siquiera en la “II Convocatoria de acciones para la adaptación de la Universidad de Extremadura al Espacio Europeo de Educación Superior (Proyectos Pilotos)” se contempla la posibilidad de facilitar que los horarios de los profesores participantes en dicha convocatoria (cuatro profesores del Grupo participan en la misma) permitan que estos puedan reunirse periódica y formalmente. Paradójicamente, la mejora de la calidad de la docencia (sobre todo en equipo) se recoge en los documentos que sirven de base al EEES (Proyecto Tunning, Libro Blanco del Título de Grado para Magisterio, etc.) como uno de los pilares que sustentan la nueva filosofía para la docencia universitaria del futuro en Europa ¹⁴⁵.

Finalmente, cerraremos nuestro zum hasta enfocar la imagen de nuestro entorno más inmediato en el que podremos observar el último obstáculo con el que hemos tropezado. Esta dificultad tiene su origen en la actitud de ciertos responsables de nuestra universidad frente a la calidad de la docencia, los derechos de los estudiantes y los derechos de los profesores. En síntesis, se trata de la iniciativa adoptada por los vicerrectores de profesorado y de estudiantes por la que utilizan una reclamación de un grupo de estudiantes contra algunas cuestiones formales del procedimiento de evaluación en la asignatura “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, para proponer la no renovación del contrato de su profesor, pasando por alto los informes favorables para su renovación del Departamento (el decimocuarto consecutivo), de la Facultad y de la Junta de Personal Docente. Pues bien, esta propuesta prosperó en el Consejo de Gobierno de la UEx, culminado un proceso sumarísimo en el que ni siquiera se llegó a incoar ningún expediente disciplinario contra este profesor. Como quiera que todo esto coincidió con el final del periodo de clases y el principio del periodo de

¹⁴⁵ Hernández Álvarez también lo entiende como un reto fundamental para el profesorado universitario español en este contexto: *Es, pues, necesario, que se articulen acciones encaminadas a mejorar la calidad de la docencia, que, sin duda, deben pasar por una mayor motivación del profesorado y un mayor reconocimiento de la labor docente, frente a otras funciones universitarias como son la gestión y la investigación* (2003: 164).

exámenes del curso 2004-2005, el problema aludido tuvo especiales repercusiones en el proceso de evaluación identificado por el profesor como origen del conflicto. Como consecuencia de ello las modificaciones discurrieron en la dirección contraria a la de diversificar, incrementar la recogida de datos, o buscar la justicia de sus valoraciones, de manera que el cambió derivó hacia la simplicidad, la evitación de subjetividad y de las posibles “complicaciones”. Una muestra de ello es que cuando se le pregunta por los cambios en la evaluación este profesor responde:

...Este planteamiento no tendría sentido si lo que voy valorando es la formación o el entrenamiento para el examen puesto que ya es de otra forma, ha cambiado. Juan: pero yo no entiendo cómo ahora que das con otras claves para formar, mejores, ahora evalúas de otra manera. Antonio: pues es muy sencillo Juan, eso es producto del momento profesional que vivo aquí. Juan: ¡ah! Antonio: eso sería una situación ideal para seguir evaluando como yo evaluaba, hacer los exámenes que hacía, pero...para que veas hasta qué punto todo esto es trascendente en mi planteamiento profesional aquí en la universidad ¡no!.

(Entrevista A: 5)

Ante una situación semejante ¿cuál es la percepción del estudiante? ¿qué sensación le llega? ¿cómo lo vive?:

Santi: el caso de Antonio depende un poco del contexto ¿no? [...] en la asignatura de 3º igual no podemos opinar mucho, porque ha tenido unas circunstancias un poco extrañas, yo creo que no ha tenido ni fuerzas para hacer la clase participativa, entonces se ha limitado a dar la asignatura que era de contenidos ¿no? Y yo creo que no tenía el ánimo suficiente para cambiar el criterio metodológico, por las circunstancias que él tenga personales, entonces, ahí no podemos opinar mucho... a mí personalmente no me ha gustado la metodología en “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico”, pero claro las circunstancias...

(Entrevista EE: 5)

Pero la reflexión más potente de este profesor, como una carga de profundidad contra cualquier tipo de voluntarismo y predisposición a los que antes aludíamos, la expresaba en otro momento, cuando todavía no conocía el triste desenlace de todo este despropósito:

...entonces, con esta actitud estos vicerrectores me demuestran que yo no puedo seguir trabajando como trabajaba, esa es otra reflexión ¡no!, entonces me planteo un cambio ¿cuál es el cambio? siempre en base a ser lo más adaptativo posible ¿cuál es la solución? Tratar de dar el menor número de problemas al vicerrectorado Para ello, anteriormente tiene que haber el menor número posible de reclamaciones aquí, y anteriormente, pues, exámenes sencillos.

(Entrevista A: 6)

Del mismo modo que los estudiantes han sido conscientes de la extraña situación en torno a la metodología empleada por Antonio durante el curso 2004-2005 -lo acabamos de ver- también han percibido la actitud frente a la evaluación que el profesor explicaba arriba: *...el examen tipo test, que él no quiere hacer, pero es como si se viera obligado a hacerlo, es algo extraño, o sea, es un profesor que se ve que no evalúa como quiere, sino como puede o como él cree que le va a dar menos problema, es que es una situación extrañísima.* (Santi, Entrevista EE: 13)

Aunque el ubicar esta dificultad para el cambio en este punto, con este título ya significa que estamos haciendo responsables directos de la situación a quienes ocupan los cargos académicos aludidos, también consideramos que alguna parte de la culpa se queda en nosotros mismos como grupo de profesores. En efecto, si este profesor se ha podido significar por situarse en un extremo al mantener unas exigencias excesivas y cierta verticalidad en su forma de evaluar a los estudiantes, el resto de compañeros de Área y de centro podemos habernos ubicado, en algún momento, en el extremo contrario de la situd y de horizontalidad respecto a nuestras responsabilidades como evaluadores. Así lo argumenta el profesor de “Actividades Físicas Organizadas”:

...parte de lo que le ha ocurrido a Antonio no tiene la culpa solo él ¡eh!, a lo mejor la tiene él y todos los que le rodean, a lo mejor sus exigencias son desproporcionadas en muchos casos, a lo mejor no ha sabido tener la mano izquierda ni la comunicación con los alumnos que debería haber tenido, el haber querido ser más papista que el Papa, [...] y a eso le ha añadido mucho el que ha ido por libre, y los demás no hemos ido en conjunto con él; mientras que él ha sido estrecho, estrecho, nosotros hemos sido lasos, lasos... y entonces se ha llevado todas las hostias, y por eso no ha sido el único responsable de todo lo que ha pasado...

(Entrevista P: 6)

En definitiva se está diciendo que el hecho de que en el contexto de una titulación se evalúe y se califique de forma poco rigurosa puede provocar una imagen de “lasitud” que trascienda, no solo a los estudiantes sino, incluso, al resto de la comunidad universitaria, de manera que si algún profesor se sale, individualmente, de ese canon puede encontrar incompreensión, persecución y castigo. Una razón más que justifica el trabajo en equipo como mejor motor del cambio en los contextos docentes.

2.4.3. Dificultades provenientes de la actitud de los alumnos.

La actitud de los estudiantes de la especialidad ha cambiado. Esta percepción aparece cada vez con más frecuencia en las conversaciones informales entre los profesores que llevamos varios lustros en la formación inicial de los maestros. Efectivamente, en los encuentros “de pasillo” o de cafetería con los compañeros, a menudo se habla de este tema y se utilizan varios marcadores para apoyar estos argumentos: la falta de interés, la escasa asistencia a las clases, el alarmante incremento del número de no presentados en cualquier convocatoria de examen, etc. Así se refiere el profesor de “Actividades Físicas Organizadas” a este problema que se nos plantea:

...En nuestra Facultad y en nuestra Área está ocurriendo una cosa: nosotros creemos que tenemos unos alumnos maduros ya, pero malinterpretan lo que es la voluntariedad de ir a clase en este sistema. No sé si nosotros somos muy malos, no sabemos llegar al alumno o sabemos llegar a muy pocos [...] pero el alumno no necesita ir a nuestras clases [...] ¿qué está ocurriendo ahí? Eso nos lo debíamos plantear [...] un maestro no se forma estudiando unos apuntes y aprobando una carrera [...] el tema está en que ha habido un cambio generacional tan grande, no solo en el alumno sino en la familia también [...] Hoy los alumnos te dicen ¿y por qué yo tengo que terminar Magisterio en tres años? ¿por qué no puedo tardar 5? ¿tengo prisa? No, esa asignatura ya la haré... yo creo que también puede ser consecuencia de que los alumnos se están dando cuenta que cuando terminan no tienen ninguna posibilidad de trabajo en lo que están estudiando y puede haber una pérdida de motivación, es lo que pienso, incluso les da miedo terminar porque no saben lo que van a hacer...

(Entrevista P: 3)

No obstante, se podría llegar a decir que las anteriores son posturas ya estereotipadas, propias de la percepción de un perfil de profesor veterano y, en cierto modo, poco combativo. Sin embargo, no creemos que sea así, de hecho esta realidad también es percibida por los mismos estudiantes quienes, cuando tienen la oportunidad, lo expresan a su manera:

Juanrra: ... el tema de los alumnos, yo estoy viendo que últimamente... no sé, la gente va a clase un poco en plan a veces, incluso, juega. Andrés: si tú estás en clase y tienes verdadero interés, y estás haciendo las cosas como las tienes que hacer ¿por qué tiene que haber uno al lado molestándote a ti? ¿por qué? [...] Santi: luego ocurre lo siguiente, Rafa quiere hacer las clases participativas y menos expositivas, pero se encuentra con el muro del silencio. Juanjo, como opción general dice que hay que leer y que hay que escribir: mutis por el foro cuando se intenta el debate ¡claro! ¿Qué ocurre? ¿se fomenta la participación? Sí ¿se consigue? No, porque la gente no está preparada, por lo que sea. Andrés: o porque la gente no está interesada. Eduardo: es que hay que diferenciar los que van a clase a aprender y los que van a aprobar. Juanrra: sí, sí, sí, hay gente que va a aprobar, y cómo aprueba, porque lo hace con unas artes que no veas... es que eso también hay que decirlo, es que hay gente que tiene unas habilidades asombrosas. [Andrés asiente]. Eduardo: es que pasa una cosa, si a una clase van a aprender solo 6 ó 7 personas, como pasaba a veces en tus clases prácticas [las de Juan], es difícil [...] Santi: luego te dicen; es que yo no me entero, es que yo no hablo, ¿y yo te tapo la boca para que no hables? Juanrra: también hay gente que es criticada por hablar. Patricia: sí. Juanrra: en nuestra clase criticaban a un compañero cuando hablaba: “pues ya está éste, y yo que me quería ir...” pues vete. Si en la clase, precisamente, se está motivando a que se hable y se participe ¿por qué tienes que criticar a ese chaval? “Pues es un pelota, es...” ¿por qué?...

(Entrevista EE: 10)

Entendemos que este panorama supone una dificultad añadida para la aplicación de nuevos planteamientos docentes que, en la mayoría de las ocasiones, necesitan de la participación o, al menos, de la complicidad de la parte discente. Sobre todo cuando estamos percibiendo que la deriva de los estudiantes se aleja de la dirección en la que nosotros queremos remar. Por supuesto, esto no significa que culpabilicemos a nuestro alumnado: sabemos que esta situación no es más que un reflejo del sesgo que está

tomando la evolución de nuestro entorno social-económico-educativo-cultural extrauniversitario... en el que ellos y nosotros estamos inmersos.

El fenómeno de la *masificación* de la universidad en España ¹⁴⁶, la evolución de la política universitaria de captación y selección del alumnado, y el papel que en todo este entramado están jugando algunas diplomaturas (como la de Magisterio ¹⁴⁷) podrían estar desembocando en que permanezca constante una elevada matrícula en los estudios de Magisterio, así como en que la media de las calificaciones de nuestros estudiantes acumuladas en el bachillerato más en la selectividad continúen siendo de las más bajas de la universidad. Estos datos cuantificables favorecen, en todo caso, la aparición del problema de la falta de motivación del alumnado por nuestros estudios. Si a esta situación le unimos las sólidas ideas previas de los alumnos universitarios sobre el estilo de aprendizaje por acumulación ¹⁴⁸, nos encontramos con que estas características dominantes en nuestros estudiantes suponen una dificultad más para el cambio pretendido. A pesar de ello, coincidimos con Zabalza cuando afirma:

Es muy frecuente oír quejas sobre su falta de motivación, de técnicas de estudio, sus carencias estratégicas para abordar las tareas universitarias, etc. Seguramente es así, pero debemos entender que sólo en parte es una cuestión que los alumnos pueden resolver por sí mismos.

(2003: 226)

Creemos que la transformación observada en nuestra docencia, y la que esperamos consumir en el futuro, también puede ser un motor del cambio de las actitudes hacia la formación inicial que han elegido esta parte de nuestro alumnado menos motivado hacia su aprendizaje.

¹⁴⁶ Nos apoyamos en lo expuesto por Fernández Enguita (1999, 12) acerca del proceso de masificación de la Universidad española, especialmente en el último cuarto de siglo. Este autor incluye al Magisterio como una de las carreras de *aluvión*, y señala que, sobre todo a estas titulaciones, la masificación las ha convertido *en una prolongación de la enseñanza secundaria o, como suele decirse, un aparcamiento para jóvenes, una válvula de escape contra el paro, etc.*

¹⁴⁷ Otro autor, Molina García (2001, 197) también denomina “carreras cloaca” a las de *aluvión*, y arguye que la cantidad de alumnado y la nota de corte con la que se accede a en este tipo de carreras demuestra que la selectividad no selecciona *cuantitativamente pero sí cualitativamente*.

¹⁴⁸ Zabalza (2003), en el capítulo que dedica al Alumnado Universitario explica con detalle cuál es su punto de vista frente al estilo de aprendizaje dominante entre ellos, una de sus características sería la creencia de que se aprende por acumulación de conocimientos que se adquieren parcialmente, para ello utiliza la metáfora del “puzzle”.

Capítulo VI. Informe sobre la fase de reflexión

1.	Introducción	417
2.	Contenidos del informe	421
2.1.	Evaluación de la investigación	421
2.2.	El cambio <i>bueno</i> : aspectos concretos de la valoración global positiva de la investigación	424
2.2.1.	Cambios en nuestro lenguaje y discurso.....	426
2.2.2.	Cambios en nuestras actividades y prácticas	435
2.2.3.	Cambios en nuestras relaciones y organización	439
2.3.	Singularidades en el grupo de profesores	443
2.3.1.	Antonio	443
2.3.2.	Manolo	447
2.3.3.	Paco.....	450
2.3.4.	Rafa.....	453
2.4.	El futuro	456
2.4.1.	Inestabilidad y precariedad en la plantilla de profesores.....	457
2.4.2.	Retos para la consolidación del modelo de docencia reflexiva y en equipo	459

La reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se ha manifestado en la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias en que surgen.

(Kemnis y MacTaggart, 1988: 19)

1. INTRODUCCIÓN.

Las referencias más autorizadas en la materia: Lewin, Kemnis, McTaggart, Carr, Stenhouse, Elliot, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, etc., coinciden en señalar la fase de *Reflexión* como la que completa un ciclo de investigación acción y, a su vez, prepara el terreno para el inicio del siguiente ciclo. A continuación daremos cuenta de lo acaecido durante el *Momento de Reflexión* del *Ciclo Largo* de nuestra investigación acción. Como queda recogido con más detalle en el capítulo de Metodología, el *Ciclo Largo* comprende dos cursos completos: el 2003-2004 y el 2004-2005, incluso, como veremos más adelante, los primeros meses del 2005-2006. Precisamente, en estos últimos meses se desarrolló la fase de reflexión de cuyos resultados aquí informamos.

Durante el *Momento de Acción*, el investigador principal recogió una serie de datos mediante la aplicación de ciertas técnicas cualitativas. Su posterior análisis condujo a la elaboración de un primer borrador de informe sobre dicha fase que fue dado a conocer a los miembros del Grupo para cumplir tres tipos de cometidos: los relacionados con la ética en esta investigación, los que tienen que ver con la triangulación y los vinculados con la última fase de reflexión. Por tanto, aquel borrador contenía la información general de la que disponíamos (al margen de la que cada profesor hubiera acumulado sobre su propia experiencia) sobre lo ocurrido en nuestro contexto durante la acción docente de los profesores del Grupo en el curso 2004-2005. Esta fue, por consiguiente, la fuente común sobre la globalidad de la fase de acción que los miembros del Grupo manejamos para construir nuestras posturas personales que, posteriormente, verteríamos en los debates desarrollados en el definitivo *Momento de Reflexión*.

A estas alturas de la experiencia, más de dos años después de que en ella se implicaran la mayoría de sus protagonistas, algunos de los miembros del Grupo ya habían abandonado, casi siempre debido a motivos profesionales que les llevaron a cambiar de lugar de residencia: Manu, Juanfran, Fernando y Ángel, y otros comenzaban a dar síntomas de cansancio: Pedro, Paco, en menor medida Olga... Otros, en cambio, continuaban mostrando el mismo interés que evidenciaron desde el primer momento; Marta, Antonio, Manolo, Kiko, incluso podríamos decir que alguno, Rafa en concreto, parecía más motivado que nunca en este “rush” final. Así las cosas, el *Momento de Reflexión* de nuestra investigación acción constó de dos reuniones con una duración de dos horas cada una, las cuales se celebraron a principios de los meses de octubre y a mediados de noviembre de 2005. En este punto, consideramos importante señalar que hasta ahora nos estamos refiriendo solo a la reflexión en grupo, dicho de otra forma, lo que en este informe analizamos es la fase de esta investigación acción en la que los miembros del Grupo reflexionan de manera colectiva sobre la puesta en práctica del *Plan*. Como se ha podido comprobar en el *Informe sobre la Acción Observada*, también las diferentes entrevistas realizadas a los profesores contienen abundantes valoraciones sobre numerosos aspectos del plan de acción, fruto de la reflexión individual de estos protagonistas. En este sentido, Julia Blández (1996, 158) habla de *dificultades con las reflexiones personales*¹⁴⁹; también en nuestro caso aparecieron este tipo de dificultades, concretamente cuando pedíamos a todo el Grupo sus reflexiones individuales por escrito, sobre los borradores de los sucesivos documentos que íbamos elaborando y dándoles a conocer. En estos casos ha habido respuestas variadas, dado que la disponibilidad de cada miembro del Grupo también fue diferente. Por tanto, durante el *Momento de Acción* los ex alumnos y alumnas solo han manifestado sus reflexiones individuales por escrito¹⁵⁰, a excepción de Marta quien, además de entregar sus reflexiones escritas siempre que se le pidió, participó en una entrevista en grupo con Antonio y Rafa en la que valoraron los resultados provisionales del análisis de los datos que ellos conocían en esos momentos.

¹⁴⁹ Julia Blández (1996) destaca las dificultades que los miembros de su grupo de investigación acción encontraron a la hora de realizar sus reflexiones personales, debido a que las tenían que hacer por escrito.

¹⁵⁰ La razón por la que no fueron entrevistados los ex alumnos es que ellas y ellos no tuvieron protagonismo durante la fase de acción docente.

Por otra parte, recordamos que tanto los *Ciclos Medios* como los *Cortos* también incluían sus oportunos *Momentos de Reflexión*, en los que todos los miembros del Grupo desarrollamos las correspondientes reflexiones colectivas a través de los repetidos debates desarrollados a lo largo de las treinta y una reuniones. Finalmente, todas las reflexiones y correcciones realizadas por los miembros del Grupo han sido registradas y consideradas en la elaboración de los informes definitivos, pero a continuación nos centraremos en los resultados del análisis de la reflexión colectiva desarrollada en las dos últimas reuniones celebradas por el Grupo.

En los debates desarrollados para la fase de reflexión del *Ciclo Largo* participaron más del 50% de los miembros que habían iniciado la andadura del Grupo (siete de un total de trece), a quienes consideramos perfectamente válidos cuantitativa y cualitativamente para ofrecer las mismas ópticas y pluralidad de puntos de vista que, en origen, quedaban garantizados con la composición de nuestro Grupo.

Para analizar los datos que a continuación interpretamos, hemos seguido una dinámica semejante a la desarrollada con el *Informe sobre la fase del Plan*, consistente en grabar en audio las sesiones, transcribir las grabaciones en actas de reuniones y llevar a cabo un análisis cualitativo de las mismas, eso sí, en este caso no hemos utilizado el programa informático ATLASTI para recorrer los primeros pasos del análisis, sino que los hemos llevado a cabo de manera más tradicional, es decir, con papel y lápiz. La razón para haberlo realizado así es que la cantidad de texto acumulado permitía una reducción de datos “artesanal”. A partir de ahí, comenzamos a elaborar la categorización con todos los temas que fueron emergiendo tras las repetidas lecturas de las transcripciones y a redactar el borrador de este informe. Este proceso fue -una vez más- complejo, cíclico, sucio, y con revisiones constantes fruto de las idas y venidas de la redacción del informe a las transcripciones, de aquí a la categorización y viceversa. Finalmente, el borrador también fue dado a conocer a los miembros del Grupo para que estos pudieran ofrecer sus correcciones y sus consideraciones antes de hacerlo definitivo.

El transcurrir natural de las fases de nuestra investigación a partir de la finalización del *Momento del Plan*, ha hecho posible que los miembros del Grupo perdieran contacto con su devenir y con su evolución durante largos periodos de tiempo,

especialmente prolongados en el caso de los ex alumnos. Recordemos que durante el curso 2004-2005, el *Momento de Acción*, el único vínculo de estos con la investigación eran los numerosos documentos de resultados provisionales de la *Observación* que el investigador principal iba produciendo y remitiendo puntualmente a cada uno de ellos. Por esta razón, se les envió sendas propuestas que pretendían servir de guía y ayuda para la organización de las aportaciones individuales, así como de orientación del debate para la construcción de nuestras reflexiones conjuntas. En dicha propuesta-guía para la 1ª reunión se apelaba a que el índice del borrador del informe sobre la fase de acción observada fuera utilizado a modo de orden del día flexible. Este borrador les había sido remitido con más de dos semanas de antelación a esta primera reunión. Asimismo, se les recordaban algunos de los objetivos de nuestra investigación para que también fueran utilizados como referentes en la construcción de sus aportaciones. En la propuesta para la 2ª reunión, se les proponía que valorasen los cambios producidos en nuestro contexto educativo y, además, se les invitaba a que proyectasen sus reflexiones hacia el futuro de la formación inicial de los maestros especialistas en la Facultad, tomando el trabajo en equipo como elemento identificador fundamental del modelo de formación a seguir.

Con todo, los resultados del proceso de análisis e interpretación de lo debatido en estas dos reuniones los hemos organizado en torno a las siguientes categorías, las cuales, a su vez, utilizaremos como epígrafes de este informe:

1. Evaluación de la investigación.
2. El *Cambio Bueno*: aspectos concretos de la valoración global positiva de la investigación.
3. Singularidades en el grupo de profesores.
4. El futuro.

2. CONTENIDOS DEL INFORME.

2.1. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Cuando los seis asistentes a la primera reunión nos sentamos a reflexionar sobre la experiencia docente e investigadora que habíamos compartido en los últimos dos cursos y cuyo primer ciclo ahora concluía, el primer impulso que rompió el silencio y abrió el debate fue el de hacer balance. Efectivamente, quizá debido a la “deformación profesional” de la mayoría de los presentes (solo Kiko no era docente), o quizá porque cuando se mira hacia atrás después de haber recorrido un trecho en el camino es natural valorar la vivencia que se acaba de consumir, la cuestión es que en nuestro caso el primer tema que surgió espontáneamente fue el de la evaluación final y global de nuestra experiencia.

Inmersos ya en este tema, el sesgo que tomaron las primeras aportaciones acerca de la “evaluación final”, desplazaba el foco hacia la preocupación por la ausencia de unos instrumentos cuantitativos, cuya aplicación en esta última fase de la acción docente habría aportado datos objetivos. Estos datos, a su vez, nos habrían permitido contrastar el grado de consecución de nuestros objetivos, por ejemplo, cuánto había mejorado la formación inicial que ahora estábamos ofreciendo. Hay que decir que tal situación se dio solamente durante los inicios de la primera reunión, de manera que a medida que profundizábamos en el debate y en la reflexión acerca de este balance global, fue imponiéndose la lógica cualitativa y subjetivista propia del método de investigación utilizado, sobre esos primeros planteamientos que tendían a (des)enfocar este tema desde una óptica más bien cuantitativista. Asimismo, consideramos significativo el hecho de que los dos profesores que inicialmente manifestaron este tipo de observaciones poseen una trayectoria docente e investigadora predominantemente positivista: en el caso de Rafa totalmente centrada en la Fisiología del Ejercicio, y en el de Antonio quizá dirigida, aunque con menos exclusividad, hacia la Teoría y la Práctica del Entrenamiento Deportivo. Por tanto, encontramos lógico que estos dos profesores hayan manifestado individualmente lo que interpretamos como algo semejante a lo que en general ha ocurrido en la historia contemporánea de la Investigación en Educación y en Educación Física, según lo describen numerosos autores cuando hablan de los paradigmas de la investigación educativa (Elliot, 1990; Sparkes, A. 1992; Pérez, A. y

Gimeno, J. 1987; Devís, J. 1993; Rodríguez, G. *Et al.* 1996...), es decir, dichos profesores han aplicado, en su primera aproximación, unos esquemas positivistas por ser estos los dominantes en Educación Física y, en ocasiones, los únicos conocidos.

A continuación recogemos algún pasaje de estos primeros debates en los que se puede apreciar que se echa en falta la aplicación de algunos instrumentos objetivos, como por ejemplo el número de alumnos aprobados en nuestras asignaturas o los resultados de la Evaluación Institucional del profesorado de la UEx ¹⁵¹, cuyos resultados sirvieran para demostrar que esta experiencia ha mejorado la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física en nuestra Facultad:

Antonio: ...No he tenido elementos de contraste para decir si han sido positivos o negativos los cambios, más allá de mi propia subjetividad [...] Rafa: Lo que yo no sé es valorar de una forma objetiva si realmente... de qué ha servido, porque la única referencia que podemos tener, a parte de la experiencia personal, es la evaluación final, porque la evaluación final ha ido igual o peor que habitualmente. Juan: ¿Te refieres a la de los alumnos? Rafa: De los alumnos ¡claro!, la evaluación final de los alumnos. En cuanto a la evaluación del profesor, todavía no nos han dado los datos de la encuesta que pasaron, que también puede ser una referencia de, si realmente, qué percepción tienen los alumnos del trabajo realizado, y entonces, esas dos cuestiones: en cuanto al alumnado igual o peor y en cuanto a la evaluación que puede hacer de mí el alumnado, que también puede servir de referencia para saber si esto (el trabajo conjunto) ha servido de algo o no, simplemente tenemos ese documento [el borrador del Informe], no tenemos otro tipo de datos que podamos ver si se han cumplido o no los objetivos ¿no?. [...] Sí, pero uno de los objetivos también era mejorar la formación inicial del profesorado ¿no? Y para mejorar la formación se supone que de alguna forma el examen ¿podría servir? [no lo entiendo bien] Antonio: pero no hay contraste ¿no?. Rafa: No, eso sí ¡claro! Olga: ¿Con qué lo compara el alumnado? Rafa: No, hombre con el trabajo de años anteriores, de las evaluaciones que tenemos, no sé... y yo creo que en ese sentido he echado de menos algún tipo de instrumento para ver si esto

¹⁵¹ La Evaluación del profesorado en la Universidad de Extremadura consta de una encuesta de opinión realizada a los alumnos de cada asignatura, acerca de determinadas cuestiones relacionadas con el cumplimiento de sus obligaciones docentes, atención a los estudiantes, tutorización, etc.

ha llegado a donde pretendía llegar, si está en otra fase o no. [...] Juan: Lo más parecido a lo que dices es la entrevista a los alumnos...

(Acta de la 1ª Reunión: 2)

A medida que discurre el debate van emergiendo otras alternativas para la valoración de la experiencia más coherentes con la perspectiva investigadora adoptada en este estudio. Aunque algunas de estas propuestas fueran casi utópicas, como que la observación de la acción docente de los profesores fuera realizada por todos los miembros del Grupo: *en cambio, en ese sentido hubiera sido también necesario, no sé hasta qué punto, intentar sistematizar las observaciones de la docencia impartida por cada uno de vosotros [los profesores] por los diferentes grupos: ex alumnos... y no solo por ti [Juan] que has sido el que has observado.* (Marta, Acta de la 1ª Reunión, 3-4). No obstante, en el transcurso de la reunión van interviniendo más miembros del Grupo y van apareciendo otros puntos de vista; en ocasiones críticos con las propuestas sobre elementos objetivos que sirvan “de contraste”, y, en general, todos vamos contemplando lo inadecuado de estos instrumentos objetivos para evaluar nuestra investigación en términos cuantitativos.

Rafa: Igual efectivamente, no hay un instrumento objetivo de valoración de todo este tipo de cosas, pero es que esta investigación precisamente no se basa en determinar instrumentos objetivos de valorar cosas sino que está basada en otro tipo de investigación más cualitativa ¿no?, entonces, pues serán cosas de este tipo que uno u otro vayamos aportando lo que al final quede ¿no? [...] pero evidentemente, si este tipo de investigación cualitativa lo que trata es de solucionar el problema, y yo creo que eso exige cumplir la solución del problema que pudiera existir inicialmente, y yo creo que eso sí lo ha cumplido ¿no? [...] Olga: Pero de todos modos la coordinación, que es lo más importante, digamos, en esto ¿cómo se puede demostrar? Con un alumno que ahora vea menos problemas de los que veíamos nosotros en una o en varias asignaturas [...] Si los alumnos de ahora esto ya no lo detectan pues ya ha habido algún cambio ¿no?. [...] Juan: Yo te digo que en la entrevista de los alumnos sí que se notan algunas cosas, por ejemplo, los de 1º hablaban de forma natural de algunas cosas de la asignatura de Rafa o con Antonio y de pronto los otros miraban extrañados y decían: no... Rafa: ... Yo creo que esos son indicadores de los cambios que se han producido... y evidentemente mi valoración es positiva, otra cosa son ya los resultados académicos que ¡bueno! Yo

creo que siempre es positivo [...] reflexionar sobre la labor docente y sobre el día a día, para tratar de mejorar ¿no?

(Acta de la 1ª Reunión: 3-4)

Finalmente, todos los miembros del Grupo nos adaptamos a los esquemas del Paradigma Cualitativo de la Investigación Educativa en el que siempre estuvo ubicada esta experiencia. Por tanto, estos primeros compases de la reunión ayudaron a que fuera desapareciendo de nuestros debates el tema de la “evaluación final”, en los términos cuantitativos en los que se planteara en un principio, al mismo tiempo, sirvieron para que fuéramos centrándonos en la reflexión colegiada sobre lo que cada una de nuestras subjetividades había percibido e interpretado como cambios en nuestro contexto formativo a partir del *Plan* elaborado en su día.

2.2. EL CAMBIO BUENO: ASPECTOS CONCRETOS DE LA VALORACIÓN GLOBAL POSITIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal ha sido mi empeño como investigador principal, entrevistador o coordinador de las reuniones, que hasta en cinco documentos diferentes, y en reiteradas ocasiones, los miembros del Grupo han tenido que manifestar su valoración global sobre la experiencia docente e investigadora. Las siguientes son algunas de las respuestas obtenidas la última vez que lo pregunté: en la segunda reunión del *Momento de Reflexión*, refiriéndome, en esta ocasión, a cuáles eran sus puntos de vista sobre el enfoque con el que aparece este asunto en el borrador del Informe sobre la Acción Observada:

Juan: [...] ¿Vosotros creéis que hay algún tono triunfalista o de ingenuidad en lo que digo sobre la gran aceptación y valoración de la experiencia? Manolo: ¿Por qué preguntas tú eso? Rafa: Porque todo el mundo dice que está muy bien ¿no? Juan: Que si ha servido, que si hay que seguir, que si... estamos diciendo hoy que sí ha habido cambios, podría haber ocurrido que esto no sirviera para nada, que no hubiéramos movido nada, *yo creo que esto no tiene interés, yo no me he implicado...* Antonio: Yo no sé por qué llegas a plantearte eso ahora, porque es muy unánime ¿no? Manolo: ¡Claro!, además a lo largo de la redacción se percibe el interés, la valoración y la aceptación... Juan: Pero, a lo mejor puede ser una apreciación mía ¿no? Rafa: No, pero sí lo tienes transcrito aquí de las reuniones.

Juan: Eso es lo que vosotros decís... Rafa: ¿Te vamos a engañar o qué? [...]

Antonio: Yo creo que de triunfalista nada, sino completamente realista.

(Actas de la 1ª y 2ª Reuniones de Reflexión)

Por supuesto, lo que pretendía con mis insistentes preguntas sobre este tema, tanto a los profesores entrevistados de manera individual, como a los miembros del Grupo de manera conjunta, era escrutar en diferentes situaciones en busca de matices o tibiezas que agrietaran la solidez de la única respuesta encontrada al respecto: la valoración global de la experiencia es *positiva, tremendamente útil, fortalecedora, nos ha hecho crecer, remover...* pero a lo largo de todo el tiempo transcurrido desde que comenzáramos este trabajo colaborativo no he encontrado ninguna otra respuesta a esta cuestión que contradijera, al menos en parte, a los anteriores calificativos.

Sin embargo, con las reuniones para completar el *Momento de Reflexión* se agotaban las posibilidades de que los miembros del Grupo influyeran directamente en los resultados de la investigación (recordamos que a partir de ahí había concluido su participación y solo les quedaba aportar sus consideraciones y correcciones al borrador de este último informe), por lo tanto debíamos facilitar que en el debate se hicieran visibles los detalles y los porqués de esta reiterada valoración global *positiva*. Intentábamos poder llegar a describir el Cambio *Bueno*¹⁵², es decir, debíamos reflexionar sobre aquellos aspectos que considerábamos positivos, que nos habían hecho progresar como docentes y que habían mejorado la formación inicial que estábamos ofreciendo a partir del Plan de Acción Docente elaborado durante el curso 2003-2004. Para semejante cometido, como se avanzó en la introducción de este informe, quisimos guiarnos una vez más por las propuestas de Kemmis y McTaggart¹⁵³, y propusimos a los

¹⁵² Parafraseamos a Alfonso García Monge (2004, 292), quien en su tesis doctoral explica el proceso de investigación que le llevó a acuñar el término de *Juego Bueno* para referirse a aquel 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.*

¹⁵³ Dicen estos autores (1988, 22): *En la investigación-acción buscamos cambios en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura de grupo: cambios en la utilización del lenguaje y los discursos (el modo real en que la gente identifica y describe su mundo y su trabajo); cambios en las actividades y las prácticas (en aquello que hace realmente la gente en su trabajo y su aprendizaje); y cambios en las relaciones y la organización sociales, en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones en la institución educativa con la enseñanza y el aprendizaje.*

participantes en las reuniones que organizasen sus aportaciones tomando, entre otras referencias, los cambios detectados en *nuestro lenguaje y discurso, nuestras actividades y prácticas, y nuestras relaciones y organización*. Por tanto, también este será el esquema que utilizaremos en el informe para recoger el surgido sobre este tema.

2.2.1. Cambios en nuestro lenguaje y discurso.

¿Cómo mantener que en nuestro contexto educativo se han producido *cambios buenos* en el lenguaje y en el discurso de los profesores implicados en la investigación, y cómo defender que estos cambios se han debido, precisamente, a la labor de equipo en ella realizada? Proponemos así este interrogante porque los argumentos con los que queremos responder confirman (ese es nuestro punto de vista) que **ha habido cambios positivos o deseables en los planteamientos docentes y en la forma en que estos aspectos son verbalizados por los profesores participantes en esta investigación, a partir del curso 2004-2005**. Esta es una cuestión percibida por la totalidad de los miembros del Grupo y expresada por la mayoría de ellos en alguna de sus intervenciones en los debates de reflexión conjunta desarrollados en esta última fase de la investigación. Nos atrevemos a decir que esta ha sido una percepción generalizada porque siempre que el tema se ha puesto sobre la mesa unos y otros hemos entrado a matizarlo con nuestra propia visión, pero en ningún caso este asunto ha sido rebatido.

A continuación concretaremos qué aspectos reconocen haber mejorado diversos profesores del Grupo y si son susceptibles de ser encuadrados en la categoría de cambios en el lenguaje y en el discurso, pero antes recogemos, a modo de síntesis, lo manifestado por uno de los miembros del Grupo acerca de su percepción sobre los cambios en la forma de enfrentarnos a nuestra docencia como consecuencia de esta experiencia, por tanto sobre los cambios en nuestro discurso:

...Lo que sí creo que nos está ocurriendo es que todos estamos pensando en cómo es nuestra docencia, cómo tenemos que mejorarla y qué planteamientos tenemos que cambiar, y ese poso o denominador común es lo que nos va a hacer crecer o lo que nos ha hecho crecer o lo que a mí personalmente me ha parecido que ha supuesto mi crecimiento...

(Antonio, Acta de la 2ª Reunión: 9)

Antonio entiende que ahora sí se puede decir que hablamos, nos ocupamos y reflexionamos sobre la mejora de la formación inicial de los estudiantes a través de la mejora de nuestra docencia. Philippe Perrenoud (2004: 144) sostiene que uno de los componentes principales para *organizar la propia formación continua*¹⁵⁴ es el acoger y participar en la formación continua de los compañeros, así como que esta actividad al profesor le *conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuándo, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el habitus, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarnos, nos observa en el trabajo y tiene el derecho de sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas distintas observadas o evocadas fuera.*

Pues bien, nosotros hemos comenzado a participar en la formación continua de nuestros compañeros y esto nos está ayudando a crecer a cada uno, porque ahora todos debatimos sobre nuestra docencia sin agresión, de forma abierta y amigable. El mero hecho de tener que explicarla, justificarla, así como escuchar las explicaciones y justificaciones de los compañeros, hace que aflore en cada uno un lenguaje propio que evoluciona nutriéndose de este intercambio y que llega a dar lugar a un discurso común, gracias a los numerosos acuerdos y propuestas de acción que el Grupo va construyendo. Por tanto, el peculiar argot creado por el Grupo y que se recoge en las numerosas propuestas, en el *Plan*, pasa a formar parte de nuestro discurso una vez que cada profesor incorpora las propuestas “transversales” o específicas a sus programas, o al desarrollo de sus asignaturas, y que posteriormente se refiere a ello en las reuniones de

¹⁵⁴ *Organizar la propia formación continua* es una de las diez competencias para enseñar, que Perrenoud (2004) considera fundamentales para cualquier profesor. Las otras nueve son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en el aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

área, en las entrevistas y demás momentos de intercambio con los compañeros. Además, existe la percepción, también común, de que esta situación trasciende el discurso empleado por cada uno de nosotros con sus colegas y llega a modificar el lenguaje que se produce en la interacción con nuestros alumnos, incluso el de estos. Así lo apunta uno de los profesores cuando comenta que hasta en el lenguaje que utilizan sus propios alumnos para evaluar su asignatura percibe cambios sustanciales:

...En el lenguaje, en muchas cosas sí que se nota ¡eh!, y ya he dicho, en la evaluación de la asignatura que hacen los alumnos, pues hay temas, aprendizajes que antes no salían y que ahora salen, y que tienen que ver con esos cambios que se han propuesto. Eso es lo que yo he percibido.

(Manolo, Acta de la 1ª Reunión: 6)

En definitiva, a estas alturas de la tesis el lector ya ha podido leer el argot generado en el Grupo durante la investigación: el significado de términos como *escuela real*, *solapamientos*, *contenidos didácticos*, *programa útil y utilizado*, *diversificación de la evaluación*, etc. Por tanto, a continuación añadiremos algunos ejemplos de la presencia de nuevos rasgos en el lenguaje y en el discurso cuando nos referimos globalmente a nuestros planteamientos docentes anteriores y posteriores a esta experiencia.

El trabajo en equipo (con alumnos) como hito en nuestra docencia.

Todos los profesores reconocemos en el discurso sobre nuestra docencia que esta investigación supone un punto de inflexión en nuestras trayectorias docentes universitarias: que hay un antes y un después de este trabajo colaborativo. Esto hace que ahora, cuando miramos hacia atrás para ver el camino recorrido con cierta perspectiva, algunos profesores utilicen expresiones muy significativas para describir su situación docente antes del curso 2003-2004. Por ejemplo, Antonio, un veterano profesor en la formación del profesorado, insiste en que todas estas vivencias han supuesto el *empujón* que necesitaba para *romper inercias*, para cortar ese “estado estable” en el que había entrado su docencia. Reconoce que desde hace años se estaba *dejando ir*:

...Para mí es muy importante el hecho de que de alguna manera nos hayamos parado a pensar en este tipo de cosas porque, yo al menos, en mi docencia

aquí en la universidad ya estaba en una fase de dejarme ir ¿no?, había muchas cosas que, a lo mejor decía, pues no estoy muy contento, esto se podría cambiar pero, bueno, en líneas generales la asignatura no va mal, no estoy tremendamente descontento como para dar un cambio radical a la asignatura, así que, bueno, me dejo ir. Así que a mí, ha habido muchísimas cosas que me han hecho plantearme: tío es que esto es verdad, es que esto es modificable así... y sobre todo me ha dado el empujón ese, porque aunque en algún caso me hubiera podido plantear que algo era modificable la inercia esa no te dejaba acometer el cambio como es debido.

(Antonio, Acta de la 1ª Reunión: 3)

En el discurso de los profesores más veteranos acerca de lo que ha hecho posible el (re)plantearnos ciertos aspectos de nuestra docencia se pueden apreciar dos constantes: una es el reconocer que la progresión individual tiene unos límites; la otra, el haber vivenciado que ese techo puede ser superado con la escucha de los puntos de vista del grupo de compañeros sobre nuestra docencia y, sobre todo, conociendo en profundidad la óptica de nuestros alumnos.

...Gracias a esto he conseguido hacerme algunos planteamientos de mi docencia universitaria que... que tengo que agradecerse sobre todo a los alumnos, porque han dado una perspectiva de análisis al Grupo que habría sido impensable. [...] he hecho un ejercicio de conciencia y de auto análisis de mi labor docente que de ninguna otra manera me habría planteado hacer.

(Antonio, Acta de la 2ª Reunión: 2)

En cambio Rafa, como profesor novel que no ha tenido esa larga experiencia de evolución en solitario, ahora cree que la reflexión en grupo sobre su docencia es algo fundamental en su formación permanente como profesor universitario, al tiempo que mira hacia atrás y reconoce que tanto su formación inicial como su trayectoria investigadora positivista no le hubieran ayudado en su evolución docente en esta misma dirección.

...Desde que acabé la carrera y empecé a ser profesor, fundamentalmente estaba centrado en temas de investigación cuantitativa, en temas de fisiología del ejercicio, por mi trayectoria y porque he leído la tesis, y hasta que no montamos e hicimos las reuniones y comenzamos a trabajar y a reflexionar sobre los aspectos docentes, pues lo máximo que yo había visto eran los cursos de formación que

había recibido para Secundaria, pero no para universidad, entonces, yo creo que mi sentido de la formación permanente creo que ha sido realmente interesante porque antes no tenía una reflexión sobre mi trabajo docente, básicamente por el tiempo, porque estaba con la tesis doctoral y porque tenía otras preocupaciones en la cabeza, entonces, en ese sentido para mí, quizás más que para los demás pues desde mi perspectiva ha sido realmente interesante.

(Rafa, Acta de la 1ª Reunión: 9)

Sentirse autorizado para pedir que los alumnos trabajen en equipo

La LOGSE (MEC, 1989, 1991 y 1992) ¹⁵⁵ siempre ha orientado, incluso ha prescrito que parte de la labor docente de los maestros de Primaria debe desarrollarse en equipos docentes. Por esta razón y porque nuestro punto de vista sobre la cuestión es coincidente con el legislador, desde que comenzamos nuestra andadura como docentes en formación del profesorado, todos nosotros venimos recomendando y desarrollando estrategias para que nuestros alumnos trabajen en equipo. Por tanto, ya antes del comienzo de la investigación tratábamos de formar a nuestros estudiantes “para” el trabajo en equipo. La paradoja consistía en que lo hacíamos “desde” una docencia individual, no colegiada, y nuestros propios alumnos así nos lo criticaban. Precisamente esta incoherencia estaba en el catálogo de insatisfacciones que nos impulsaron a emprender este proyecto. Sin embargo, durante el *Momento de Reflexión* aparece en el discurso de uno de los profesores algo que, inmediatamente, hace que los demás se sientan identificados:

... Yo me he sentido autorizado, por fin, a pedirle a los alumnos que trabajen en equipo, eso me ha dado una tranquilidad ¡de la leche! Porque yo antes de que nosotros trabajáramos en grupo llevaba muchos años diciendo lo bonito que era trabajar en grupo, lo que merecía la pena, además que era una exigencia legislativa, y siempre terminaba diciéndoles “y fíjate si nosotros no trabajamos en grupo” porque los propios alumnos lo percibían ¡claro!, y rápidamente decían ¡bueno!, y

¹⁵⁵ Los diversas publicaciones oficiales que dan a conocer la LOGSE y su desarrollo: El Decreto de Mínimos, El Diseño Curricular Base o las “Cajas Rojas”, recogen de una u otra forma el principio pedagógico del trabajo en equipos docentes como uno de los pilares en los que se sustenta el modelo de Maestro que propugna la Ley. Hay que añadir que los textos legales de la LOE también inciden en este mismo asunto (tanto el Real Decreto de mayo de 2006 como el Decreto de Mínimos de diciembre de ese mismo año)

por qué vosotros no trabajáis en grupo, porque tú tienes unos planteamientos muy distintos, otros tienen otros que son divergentes, otros tienen otros que son parecidos pero que... entonces esto a mí me ha dado una fortaleza extraordinaria para poder pedirle a mis alumnos y para poder decirles y exigirles los beneficios que tiene el trabajo en equipo.

(Manolo, Acta de la 2ª Reunión: 5)

Efectivamente, el resto de profesores presentes en la reunión nos reconocíamos en el relato de Manolo, cuando dijo haberse sentido *autorizado* y *fortalecido* para poder seguir pidiendo a sus alumnos que trabajen en equipo a partir de nuestro trabajo colaborativo. Philippe Meirieu entiende que *dar testimonio*¹⁵⁶ es una referencia importante para educar en la cotidianeidad, y para él consistiría –ni más ni menos- en que nuestras enseñanzas no se contradijeran con nuestros comportamientos.

Por lo que respecta a esta cuestión podemos decir que los objetivos de la investigación se han cumplido, es decir, partíamos de la insatisfacción propia y de la denuncia de los alumnos por no trabajar en equipo, y ahora reconocemos que lo hacemos y que los alumnos han dejado de criticarnos por esta razón... No obstante, sabemos que se trata de un solo aspecto ético en el que, eso sí, hemos mejorado ¡qué gratificante es la docencia cuando te sientes autorizado y coherente!

Incrementar la participación del alumno en su formación

En este punto centraremos la atención en la evolución de los profesores del Grupo desde un discurso dominante, más bien conductista, hacia otro más próximo a los postulados constructivistas¹⁵⁷. Creemos que no se puede hablar de cambios

¹⁵⁶ Meirieu, P. (2004, 233) arguye que quien educa tiene que dar testimonio: *Así que hace falta “algo más”. Algo más que no se deduzca de los discursos oídos, por muy inteligentes y convencidos que sean, pero que también condicione su recepción [...] No obstante, hemos subestimado esta realidad en la educación de nuestros hijos: no hemos visto hasta qué punto nuestras enseñanzas se contradecían con nuestros comportamientos.*

¹⁵⁷ Para Marchesi, A. y Martín, E. (1998, 310) las diversas perspectivas que conforman lo que se ha dado en llamar la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* coinciden en **una visión activa del sujeto o del alumno en la construcción del conocimiento**: *Desde el punto de vista de las aportaciones de la psicología de la educación y de la instrucción, la teoría genética de Piaget, las teorías del procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes, la teoría de la asimilación de Ausubel, y la teoría sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de Vygotski son las perspectivas que han servido de punto de partida para la elaboración de la concepción constructivista. Estas fuentes, más centradas en el ámbito cognitivo se complementan*

generalizados o, mejor dicho, homogéneos en esta dirección. Con esto queremos decir que ha habido una tendencia a igualar las notables diferencias entre profesores que existían en las posiciones anteriores a la investigación, respecto al reparto de papeles entre docente y discente en la formación inicial, tanto en los discursos orales (reuniones del *Plan*) como en los escritos (programas).

En el *Informe sobre la Acción Observada* se recogen numerosos testimonios que muestran que las estrategias pedagógicas desarrolladas en las “Didácticas” “I” y “II” antes de que comenzase la investigación, ya otorgaban cierto protagonismo a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, por ejemplo, en los continuos debates y actividades de resolución de problemas en las clases de “Educación Física y su Didáctica I”, o en las posibilidades de los alumnos para proponer contenidos y para reservarse parte de su calificación final para su auto evaluación en “Educación Física y su Didáctica II”. En cambio, en asignaturas como “Desarrollo de Aspectos Cualitativos del Movimiento” y “Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico” se observaban algunas contradicciones entre el discurso escrito que este profesor mantenía en sus programas y la opinión de los alumnos al respecto de la escasa participación que les dejaba el planteamiento pedagógico de estas asignaturas. Por otro lado, había otro grupo de asignaturas como “Fundamentos de la Educación Física”, “Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento” o “Actividades Físicas Organizadas” en las que había coincidencia entre profesores y alumnos acerca de que tanto en el discurso de los docentes como en la práctica desarrollada en dichas materias al estudiante se le dejaba un escaso margen de participación y protagonismo.

Si esta era la situación con la que el Grupo comenzó los debates para la formulación de las propuestas de acción a principios del curso 2003-2004, pasado el 2004-2005 lo que podemos observar es que el discurso que menos puede haber cambiado es el de Paco, a pesar de que, probablemente, fuera el que más margen de evolución tenía en este sentido, lo cierto es que este profesor ha enfrentado unas dificultades personales y familiares tan serias durante todo el curso 2004-2005, que no

con las aportaciones de las teorías que estudian los factores emocionales y relacionales del aprendizaje.

le han permitido desarrollar su labor profesional como a él le hubiera gustado: así lo manifiesta en la cita que cierra el punto (3.1.) del *Informe sobre la Acción Observada*.

Sin embargo, tanto Antonio como, sobre todo, Rafa sí que muestran un discurso evolucionado hacia la consideración de un rol más activo y participativo para sus alumnos en el planteamiento de sus asignaturas: el primero da un paso adelante en lo referente a las estrategias metodológicas que ahora defiende, y un paso atrás en cuanto al sistema de evaluación¹⁵⁸; el segundo, protagoniza un proceso de apropiación de un lenguaje y de un discurso que demuestra su escucha, aceptación e incorporación de los mensajes que el Grupo le ha hecho llegar en este sentido, así lo expresa:

...Se proponía que los alumnos fuesen más autónomos y tuviesen más implicación y, bueno, en ese sentido, un indicador de que se ha cambiado es que una parte de la evaluación es un trabajo tutorizado que tienen que hacer en grupo sobre una parte del temario, que eso antes no estaba. Y se tiende un poco a eso, que se me decía que quizás era demasiado teórico, que el alumno no se implicaba y que estaba demasiado pasivo ¿no? Por otra parte, en la evaluación también ha cambiado otros parámetros, si hablamos de porcentajes pues también han cambiado los porcentajes [...] antes era un 100% el examen, bueno no un 100% pero sí que tenía una mayor ponderación ¿no? Y luego, pues otra cosa que también es palpable es el mero hecho de que hay trabajos en clase que tienen que hacer en pequeños grupos, que se dejan artículos en fotocopias que a lo mejor antes no se dejaban, y eso puede ser otro indicador de que se han producido cambios en cuanto, sobre todo, a participar, en la autonomía y la implicación activa de los alumnos, que no sé tampoco cómo saldrán pero ¡vamos! Que no tengo ningún miedo en principio...

(Rafa, Acta de la 1ª Reunión: 7-8)

En consecuencia, se observa un acercamiento de todos los discursos que antes de la investigación estaban más distantes, además, las posturas están ahora más próximas a las posiciones que mantenían los profesores de “las didácticas”, por consiguiente, se podría pensar que este cambio se debe a la influencia de estos profesores sobre los que

¹⁵⁸ El lector recordará que debido a los graves problemas que este profesor mantuvo con el Equipo Rectoral de esta Universidad, a pesar de haber emprendido cambios metodológicos tendentes a incrementar la participación, la indagación y la reflexión de sus alumnos, en lo relativo a la evaluación actuó en sentido contrario: la simplificó y la hizo más objetiva, con objeto de no dar más opciones a quienes pretendían utilizar los suspensos en sus asignaturas como argumento contra él.

más han evolucionado. Pero no es exactamente ese nuestro punto de vista, creemos que los verdaderos motores de este proceso han sido los alumnos del Grupo quienes, en realidad, fueron los promotores de las propuestas relacionadas con estas cuestiones. Las siguientes son algunas de ellas:

31. PROPUESTA. 5ª Sesión (26-11-03): Promover más la participación, la indagación y la reflexión del alumnado en la FI, no tanto la enseñanza magistral...
63. PROPUESTA. 9ª Sesión (21-1-04). Diversificar, incrementar el número y función de los instrumentos (cualitativos) seleccionados para no depender solamente de la calificación del examen.

(Resumen de propuestas “Transversales”)

Y además, creemos que no es casual que los alumnos hayan promovido este tipo de propuestas, porque son ellos los que reciben dos mensajes contradictorios durante su formación inicial: por una parte acceden al conocimiento teórico (incluso práctico –al menos eso es lo que algunos pretendemos-) de la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*; y por otro, aprenden el significado de dicha concepción a través de un enfoque docente predominantemente conductista. Todo lo dicho nos reafirma en la idea de lo insustituible que puede resultar la presencia de la óptica del estudiante en un proceso de formación permanente y orientado al cambio docente como es este trabajo colaborativo. En este caso, lo podríamos concretar en que existen ciertas reticencias de los profesores a incorporar en su docencia aquellas propuestas, divergentes respecto a sus planteamientos, si estas provienen de otros profesores, sobre todo si son considerados como “iguales”¹⁵⁹. Sin embargo, cuando dichos mensajes proceden de ex alumnos que han vivido desde el otro lado el proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio, y que expresan su opinión de forma libre y desinteresada, creemos que, en general, dichas sugerencias encuentran menos dificultades para llegar a la carpeta de “Pendientes de aplicación” que cada profesor tiene en su escritorio.

¹⁵⁹ Quizás el lector (docente) haya experimentado alguna vez esta sensación en “carne propia”, es decir, sentir que una buena propuesta propia es tomada con indiferencia por otros colegas, o tomar con indiferencia una buena propuesta de algún colega.

2.2.2. Cambios en nuestras actividades y prácticas.

A lo largo del capítulo anterior de esta tesis, sobre todo en los puntos (2.2. y 2.3.) damos cuenta de la importante cantidad de modificaciones en las actividades y prácticas docentes que cada profesor venía desarrollando hasta el inicio de la investigación, incluso, de una nutrida relación de nuevas actividades y prácticas docentes que hemos incorporado. Nos parecen más destacables y dignas de ser valoradas las nuevas **prácticas** docentes que, promovidas por el trabajo colaborativo, se han instalado en la formación inicial de los maestros especialistas. Por supuesto, no despreciamos la importancia de la realización de nuevas **actividades**, máxime si estas responden a las sugerencias del Grupo. Para establecer esta diferenciación en nuestras preferencias, nos acogemos a las definiciones que el Diccionario de la Lengua Española hace de estos dos términos:

“Actividad”: Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad.

“Práctica”: Uso continuado, costumbre o estilo de una cosa.

RAE (1992)

Es lógica nuestra predilección por los nuevos usos o estilos docentes surgidos en nuestro contexto a partir del trabajo colaborativo, fundamentalmente porque un profesor que mantenga sus mismos esquemas pedagógicos puede introducir nuevas actividades en su docencia, pero el asentamiento de ciertas nuevas prácticas docentes sólo es posible desde un cambio previo de ideas y planteamientos de los profesores, es decir, desde un cambio de *Nivel 3* según la escala de Sparkes¹⁶⁰.

Como acabamos de recordar, ya se detallaron las nuevas prácticas docentes aparecidas en las asignaturas estudiadas, por tanto aquí sólo analizaremos los aspectos en los que se han constatado usos diferentes a los anteriores al inicio de la investigación en todos los profesores. Pero ¿cómo sabemos que son diferentes a los que mantenían antes del curso 2004-2005? Creemos que lo son porque así se observa en los testimonios de los propios profesores y de algunos de sus alumnos y ex alumnos, y, en

¹⁶⁰ Los “niveles del cambio” de A. Sparkes ya fueron traídos en el pie de página número 120 del *Informe sobre la Acción Observada*.

ocasiones, por la comparación entre lo expresado en los programas de los cursos 2003-2004 y 2004-2005. En resumen, podríamos decir que las propuestas del Grupo promovieron cambios en las prácticas de la docencia particular de los profesores relacionadas con los siguientes aspectos:

- *Cambios en las formas de confeccionar y utilizar los programas: necesidad de completarlos, de justificar las asignaturas, de que sirvan como referentes continuos, etc.*
- *Cambios en la selección de los objetivos y contenidos de las asignaturas: adoptando para ello una perspectiva más global de los estudios, coordinándose con el resto de profesores, etc.*
- *Cambios en las estrategias y métodos de enseñanza: tendentes a dar más participación al estudiante, utilizando más los métodos de búsqueda que los expositivos, etc.*
- *Cambios en los sistemas de evaluación: incrementado los instrumentos utilizados, diversificando la naturaleza de los datos manejados para calificar.*

Sin embargo, como también se dijo en su momento, no todos estos cambios tienen el mismo calado, es decir, no todos los nuevos usos docentes surgen como consecuencia de modificaciones en el sistema de constructos que recoge toda nuestra experiencia y que es el generador de nuestros actos. Para que así fuera la nueva práctica tiene que ser forjada por alguna modificación en el *habitus*¹⁶¹ del docente. Y creemos que para que se hubieran producido cambios más significativos en el *habitus* de los profesores nuestra experiencia colaborativa tendría que haber impactado con más potencia en todos nosotros (las circunstancias profesionales de la mayoría no lo han permitido), y tendría que haber transcurrido el tiempo suficiente para interiorizar y consolidar los nuevos

¹⁶¹ Utilizamos de forma reduccionista para el mundo de la docencia, el concepto genérico de *Habitus* acuñado por Bourdieu: *sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir* (1988: 54)

planteamientos. Si logramos dar continuidad al trabajo en equipo probablemente se obtendrán más frutos en este sentido.

Así pues, lo que ahora añadimos tras el análisis de lo debatido en las reuniones para la *Reflexión*, sobre los cambios en las actividades y las prácticas ya señalados, es la constatación de una nueva característica común en este grupo de profesores: **el desarrollo de una práctica reflexiva de nuestra docencia**. Hay que decir que alguno ya había iniciado este camino en solitario, pero la mayoría de los profesores del Grupo reconocen que la reflexión conjunta sobre la formación inicial les ha hecho adoptar nuevos hábitos reflexivos en su docencia particular, en términos utilizados por Perrenoud *una concepción coherente de la formación de practicantes reflexivos no podría dejar de lado el análisis de la práctica como modelo y como marco posible de la reflexión profesional [...] la participación en un grupo de análisis de la práctica puede funcionar como iniciación a una práctica reflexiva personal* (2004: 115).

Esta idea que, globalmente, ha quedado recogida ya con varios testimonios de otros tantos profesores en el punto (1.) de este informe, aquí queremos glosarla utilizando para ello lo expresado por Antonio, Manolo y por mí mismo:

...Es que antes, cuando tú [Antonio] hablabas de la escucha, lo de la escucha es un hábito que por lo menos en mí ha cambiado, porque yo antes iba como tú dices rodando ya, tenía la línea... pero la escucha entre nosotros, pues eso antes de empezar no lo tenía tan desarrollado, pero ahora hemos abierto la oreja... por lo menos hemos prestado atención, luego unas cosas habrán llegado, otras no habrán calado... Antonio: La sensibilidad docente ha cambiado.

(Acta de la 2ª Reunión: 3-4)

...Yo creo que esto me ha servido para tener más en cuenta las opiniones de los demás, a mí me ha costado mucho tener esa capacidad de escucha con mis alumnos, y aquí pues también he ido viendo que ha sido un proceso parecido. Cada vez me siento mejor teniendo esa capacidad de escucha y tener en cuenta la opiniones de los demás, y creo que eso me sirve también para mi trabajo con los alumnos. [...] lo que sí he notado es que soy más metódico, soy capaz de dar más puntos de vista gracias a lo que aquí hemos ido viendo. Y luego, creo que he mejorado mucho también en la recogida de los datos de lo que ocurre, en lo que es

el cuaderno del profesor yo percibo que recojo muchas más cosas, y creo que eso también ha sido fruto de este trabajo.

(Manolo, Acta de la 2ª Reunión: 11)

La concreción de los nuevos usos reflexivos en nuestra práctica docente podría concretarse más señalando que alguno de nosotros, como consecuencia de nuestra participación en la investigación, hemos desarrollado los hábitos de la *escucha*, del *método* y de la *recogida de datos*. Si bien, la práctica de recoger datos sobre la propia acción docente puede no ser generalizable (todavía), los otros dos hábitos sí creemos que han sido adquiridos por todos los profesores participantes. Por otro lado, el profesor de “Educación Física y su Didáctica II” manifiesta su satisfacción al comprobar, de forma no intencionada, que esta serie de cambios que él ha intentado implementar en su docencia están calando en su alumnado:

...Cuando hablamos de evaluación en la asignatura decimos que son objeto de evaluación todos los elementos que forman parte del proceso: el profesor, la metodología, etc., y los alumnos hacen en su trabajo una evaluación de la asignatura e independientemente de cómo lo cataloguen lo que sí me ha quedado a mí constancia es que hablan de cosas que aquí yo he tratado de introducir como cosas que me sugeristeis que serían interesantes, que en años anteriores no hablaban de ellas, sin entrar a cuantificar si mejor o peor, pero sí que utilizan algunos términos que hemos utilizado aquí y a mí eso me da cierta tranquilidad en el sentido de que ¡bueno!, algunas de las cosas que he pretendido cambiar, de las cosas que se sugerían, pues se ve cómo hablan de ello [...] que antes no hablaban de ello, y ese dato sí me sirve a mí para ver en qué medida se han pretendido introducir algunos cambios, algunas cosas de las que me sugeríais.

(Manolo, Acta de la 1ª Reunión: 4)

Por tanto, además de asegurarse hasta qué punto los efectos de sus nuevos usos docentes son percibidos por sus alumnos, sugiere una posible solución verificadora para que en el futuro los demás compañeros puedan aplicarla con sus propios estudiantes. Esta aportación puede ser interesante si consideramos que, de alguna manera, ayuda a confirmar el cambio docente como efecto de esta investigación desde la óptica del alumnado en una fase en la que estas voces no han podido ser escuchadas directamente. Algo similar a lo que buscábamos –y encontramos- con la entrevista en grupo a los

estudiantes de los tres cursos, cuyo análisis ha sido utilizado en la elaboración del *Informe sobre la Acción Observada*.

2.2.3. Cambios en nuestras relaciones y organización.

La organización formal de un grupo de profesores universitarios de una misma área es algo bastante pétreo, desde el punto de vista que se halla muy determinada por las estructuras oficiales (departamentos, titulaciones, juntas de centro, áreas, etc.), por consiguiente, la posibilidad de cambio en este ámbito es casi nula. Esto no es óbice para que un grupo de docentes universitarios pueda ajustar las formas en las que se organiza en un plano semi-formal, más autónomo, para mejorar su docencia, su investigación y su formación permanente. Este ha sido nuestro caso, nuestro proceso de investigación acción ha provocado una evolución bastante significativa desde las formas en que antes nos organizábamos a otras diferentes, de manera que en base a unos nuevos sistemas de relaciones entre nosotros, nuestros estudiantes y algunos ex alumnos, ha ido cristalizando un nuevo tejido organizativo que no existía antes de este estudio. Como quiera que en el punto (2.3.) *Modificación en las acciones docentes conjuntas* del *Informe sobre la Acción Observada* ya damos cuenta de la diversidad de cambios producidos en nuestra organización, en este epígrafe hemos querido centrarnos en los cambios acaecidos en las relaciones entre los diferentes miembros del Grupo, y de otros grupos nacidos a partir de aquel.

Del mismo modo que señalábamos respecto de las actividades y las prácticas, creemos que para una institución universitaria para la formación del profesorado tienen más relevancia las mejoras en los sistemas de organización de su personal: profesorado, PAS y alumnado, que las mejoras en las formas y tipos de relaciones entre ellos, pero también creemos que el paso previo para que la organización se optimice es que mejore la calidad de las relaciones entre los miembros que componen la Institución. Para referirnos a nuestros avances en este terreno destacaremos la evolución de unas **relaciones** docentes en paralelo a otras **coordinadas**, la aparición de relaciones de **confidencialidad** entre los profesores, y las relaciones de **apoyo** mutuo.

Confidencialidad-coordinación-apoyo.

El trabajo en equipo no se encontraba, precisamente, entre los usos docentes anteriores a la investigación en nuestro contexto. A pesar de varios intentos por estabilizar los encuentros entre los profesores estos no fructificaron nunca en algo sistemático: el mayor logro en este sentido fue que comenzásemos a conocer lo que hacía el otro a través de las confianzas espontáneas en conversaciones de pasillo o de cafetería. Marta –ex alumna del Grupo- tiene su propio punto de vista sobre esta cuestión:

...Es una de las cosas que creo que ha cambiado a nivel interno vuestro de funcionamiento: todos decíais que sí, a mí me consta que hay otro profesor que hace y que tal, a mi me consta de que Paco... pero yo creo no erais muy conscientes de ser personalmente confidentes unos de otros y delante de personas que han tenido la experiencia de haber vivido vuestras clases y vuestro trabajo. Juan: Yo creo que eso ha sido un cambio, por ejemplo, nuestra relación es un cambio, la información que tenemos de los demás: que es mejorable pero ¡bueno!, y el compartir, y el conocer lo que se hace, esa relación pues... Antonio: simplemente la predisposición a... ya es el cambio.

(Marta, Acta de la 2ª Reunión: 3)

Si consideramos estos precedentes, se convendrá que consolidar un sistema de reuniones estable y sistemático con el fin de ajustar los planteamientos de cada una de las asignaturas a unos criterios transversales y coordinados, propuestos por el grupo de profesores oídas las sugerencias de los estudiantes y ex alumnos, supone un cambio *bueno* para la formación inicial de los maestros. Un cambio comentado en otras fases de la investigación por cada uno de los profesores, y mencionado también en este momento final de la *Reflexión*, quizás una de los testimonios de reconocimiento menos apasionado pueda ser el siguiente:

...Creo que sí que ha servido la experiencia desde mi punto de vista, con los objetivos que se pretendían, en cuanto fundamentalmente a la coordinación del grupo, porque antes yo creo que no había ninguna, y en alguna medida, yo creo que sí que hemos tratado de coordinarnos en cuanto a los objetivos, la forma de hacer los programas, la metodología...

Rafa, Acta de la 1ª Reunión: 2)

Sin embargo, Olga –también ex alumna del Grupo- y por tanto distanciada de los cambios emprendidos por los profesores durante el *Momento de Acción*, comenta con sorpresa y satisfacción al conocer con detalle todo lo desarrollado durante el curso 2004-2005, a partir de lo que sólo eran propuestas en el *Momento del Plan*:

...A mí me ha sorprendido gratamente todo lo que he leído, porque quizás esperaba menos de vosotros en cuanto a la coordinación [ríe y reímos], es verdad, [...] porque yo pensé y te dije: dame tiempo, y no, me lo leí en un par de ratos. Y de hecho, sólo el conseguir las reuniones quincenales que, de entrada desde fuera, piensas ¿pero es que no os reuníais antes? ¿cómo es posible un departamento o unos profesores, no? Y también, se deriva de aquí lo que es la coordinación de un centro, el que sea: de que unos participan, otros no, y dentro del grupo unos se implican más y otros menos...

(Olga, Acta de la 1ª Reunión: 3)

Independientemente de los frutos que hayan dado o que darán las nuevas relaciones de coordinación entre los profesores lo incuestionable es que éstas han evolucionado: de las relaciones espontáneas de colegas, a las sistemáticas de profesionales; antes charlábamos y nos reíamos juntos, y ahora, además de eso, debatimos y “nos leemos”. Como decimos, quizás en el futuro podamos ir observando los resultados en términos de mejora de la calidad de la formación inicial con la que salgan los estudiantes de nuestra Facultad, pero por ahora sí que somos capaces de observar algunas sensaciones favorables, fruto del cambio de relaciones que ya están sintiendo los profesores responsables de la formación de esos estudiantes:

...Nosotros con esta experiencia hemos cambiado nuestra organización, nuestras reuniones, nuestras costumbres en algunos casos y tal, y eso al final dará un fruto ¿no? Manolo: ¡Claro! pero que no hay que angustiarse por echar cuentas ahora cuando tú [Juan] tienes que hacer una valoración de los cambios que se ha provocado con esta experiencia, pues ¡bueno!, no tiene que dolerle a nadie el decir que se sigue en vías de cambio pero que esto no es una cosa de un día para otro, es que los cambios en educación son muy lentos y yo creo que sería malo que fuesen muy rápidos.

(Acta de la 2ª Reunión: 12-13)

No obstante, también somos conscientes de que esto es solo el comienzo, que cualquier cambio significativo en Educación necesita tiempo, pero del mismo modo también conocemos por propia experiencia, sobre todo los profesores más veteranos, que el tiempo por sí mismo no es suficiente, no garantiza la evolución y el cambio deseado, este camino se recorre mejor acompañado, ahora lo estamos comprobando:

...He pretendido ir introduciendo algunos, algunos ¡eh!, cambios de los que se proponían y si yo echo cuentas y lo que veo es que a mí me sale como con más naturalidad, no sé si es por sentirme apoyado en algunas cosas. Y que esos cambios se introducen sin mucho problema, no sé si... como que no me ha costado mucho ir introduciendo algunos de los cambios que vosotros proponíais. [...] cosas que a lo mejor yo, en los años anteriores, no comentábamos en clase hasta que llevábamos más tiempo, igual ahora me atrevo a sacarlas mucho antes y se le saca el mismo partido o más de lo que se le sacaba antes...

(Manolo, Acta de la 1ª Reunión: 6)

Y es que la sensación de apoyo y de respaldo del Grupo supone un antídoto muy efectivo contra las inseguridades inherentes a la implementación de los cambios en la docencia. Creemos que en nuestro caso es así, porque el sello de “denominación de origen” que traen consigo las propuestas, hace que cada profesor consuma dichos cambios con la garantía y la tranquilidad de que son *cambios buenos*.

En definitiva, en este punto (2.) hemos estado interpretando la concurrencia de un complejo sistema de cambios producidos en nuestro contexto educativo en tres planos interdependientes: el del lenguaje y los discursos; el de las actividades y las prácticas; y el de las relaciones y la organización. Para que estos cambios provoquen una transformación palpable de nuestra realidad educativa, tienen que funcionar de forma sinérgica y tenemos que ser capaces de institucionalizarlos:

El proceso de institucionalización tiene lugar cuando el discurso, la práctica y la organización educativas se estabilizan y se hacen rutinarias en forma de pautas familiares y aceptadas que se convierten gradualmente en nuevas ortodoxias y, con el tiempo, quizás en nuevas tradiciones.

(Kemmis y McTaggart, 1988: 54)

Creemos que el reto está en buscar, por un lado, la coherencia entre los tres planos: que las nuevas formas de lenguaje y discursos se correspondan con las nuevas actividades y prácticas docentes, y estas con los nuevos sistemas de relación y organización entre nosotros. Y por otro, en la estabilidad de todo este sistema. Aunque contamos con que se trata de procesos vivos con altibajos y estancamientos que hay que tratar de minimizar a través de la institucionalización de toda la estructura de cambios, quizás con tiempo, coherencia y estabilidad, en su día, se puedan conseguir unas *nuevas tradiciones* docentes en nuestro entorno.

2.3. SINGULARIDADES EN EL GRUPO DE PROFESORES.

¿Por qué no hacer al principio de esta tesis -por ejemplo, en el epígrafe del capítulo sobre Metodología en el que se presenta a los miembros del Grupo- la semblanza que a continuación hacemos sobre los profesores participantes en la investigación? La lógica de la investigación acción conlleva un proceso cíclico de intercambios humanos y profesionales con vida propia, en el que sólo la acción de los participantes es la que va forjando su posición en el grupo, el papel que desempeñan en cada momento, las influencias de sus puntos de vista, cómo les ven los demás, etc., por tanto, sólo hasta el final de este proceso (hasta el *Momento de Reflexión*) el investigador no dispone de los datos suficientes para poder interpretar algunas singularidades como las que se exponen a continuación.

2.3.1. Antonio.

Antonio es un profesor que aún no ha llegado a la mitad de su carrera profesional, pero que ya puede ser considerado como un veterano en la formación del profesorado – eso sí, siempre con una dedicación a tiempo parcial-. Desde hace unos quince años, simultanea esta labor con su docencia a tiempo completo en Secundaria y Bachillerato. De su trayectoria a lo largo de la investigación y de sus palabras, podemos interpretar que, en este momento, percibe su dedicación principal como algo difícil, rutinario y escasamente motivador desde el punto de vista de un profesor interesado por su materia, mientras que la docencia en la formación del profesorado la entiende como más exigente intelectualmente y en tiempo real de dedicación, pero, a su vez, más motivador desde el punto de vista de alguien a quien le interese la Educación Física:

Manolo: [...] Vosotros estáis en desventaja en ese sentido, porque tenéis otro trabajo que os absorbe un montón de energías, y eso, nos guste más o menos, es una realidad, porque... Antonio: te voy a decir una cosa, para que me creas, sin ningún ánimo de embaucar ni nada, la dinámica de mi trabajo principal no me lleva ni la cuarta parte del trabajo que me supone el de la universidad... de verdad ¡eh!, en el instituto es rodar y rodar y rodar, y más con las generaciones de Secundaria que estamos teniendo últimamente ¿no?

(Acta de la 2ª Reunión: 4-5)

Creemos que le gustaría consolidar su plaza en la universidad, pero la pérdida de poder adquisitivo que tendría que soportar hasta poder conseguir una titularidad, y las dificultades que su situación de pluriempleo le plantean para poder incrementar su currículum profesional al gusto universitario, probablemente hayan provocado que se haya prolongado su vinculación a tiempo parcial con la universidad, además, consideramos que, en este sentido, el suyo no es un caso singular sino que está bastante extendido en la universidad española. En tal situación profesional, este profesor se integra voluntariamente en un grupo de investigación acción cuyo planteamiento inicial no le garantiza satisfacciones, sino más bien trabajo e incertidumbre, y, a pesar de todo, otros miembros del Grupo le vemos como uno de los profesores que con más seriedad y motivación se han tomado los cambios en su docencia propuestos por el Grupo, así como la participación en los debates para el análisis y la mejora de otras asignaturas del Plan de Estudios:

...Por ejemplo, a Antonio le he visto superserio en todas las cosas que se dijeron: probar, no probar... y luego lo que ha pasado. Antonio: ha habido cosas también que no... Olga: Sí, pero yo te he visto muy serio en lo que se dijo, pues eso, esto puedo cambiarlo, esto no puedo, esto lo pruebo, esto no lo pruebo. A otros menos, también es cierto, pero ya sólo que todos intentáis algo, reflexionar o el hablar de cosas en común a mí me ha parecido excepcional, el que se haya podido hacer esto.

(Olga, Acta de la 1ª Reunión: 3)

Con estos antecedentes, Antonio se ve envuelto en un proceso “inquisitivo”¹⁶² que termina con la no renovación de su contrato. Esta causa y su desenlace ocurren a finales del curso 2004-2005 y, por tanto, del *Momento de Acción*. Meses más tarde, durante el *Momento de Reflexión*, al recapacitar ya con la perspectiva de un ex profesor, él reconoce que hasta que comenzó todo este problema sí que se había implicado de manera responsable y decidida en la dinámica de la investigación, pero que a partir de las interferencias provocadas por estos hechos ni le importó en su día, ni le importaría, si tuviera la oportunidad de volver a integrarse en la formación inicial, adaptarse a las exigencias impuestas por el Equipo de Gobierno para no tener problemas, sobre todo en lo referente a la evaluación:

...Más que todo eso lo que sí tendría especial celo, con el grado de “retorcimiento de colmillo” actual, es en el tema de la evaluación, no sé si lo modificaría o lo haría justito, justito, para que nadie me pueda decir absolutamente nada, y de esa manera creo que hoy día los exámenes tipo test nadie los recurre... [...] Manolo: Lo que tú has dicho hoy es fruto del “berrinche”, entre otras cosas, porque los que nos están gobernando ahora no van a gobernar toda la vida. Antonio: No, pero no creo que sea fruto del “berrinche” lo que estoy diciendo ahora ¡eh!, es fruto de una realidad que estoy tratando de asumir... Manolo: De una realidad que se ha dado porque hay una determinada gente que nos gobierna y que están en una forma de pensar, pero eso no va a ser eterno. Antonio: Pero Manolo lo mismo que tus alumnos o los míos aprenden a dar las respuestas que nosotros queremos que den, mientras que tengamos este equipo rectoral de mí van a tener la respuesta que quieren que dé, si es que vuelvo a tener la oportunidad. [...] Juan: Pero si es que el problema no es que lo diga sólo él, que está directamente implicado, es que eso lo está pensando y diciendo, y lo van a hacer, la mayoría de los contratados que conocen el problema; eso es lo peor¹⁶³.

(Acta de la 1ª Reunión: 13-14)

¹⁶² De este proceso, el lector ya ha podido conocer algún detalle, fundamentalmente, en los puntos (2.2. y 4.2.) del *Informe sobre la Acción Observada*. No obstante, nos resulta especialmente grato señalar que en el momento en que se escriben estas líneas ya hay una sentencia contra la Universidad de Extremadura por la que se obliga a readmitir e indemnizar a Antonio.

¹⁶³ Mi intervención final en esta cita no es gratuita, sino que se fundamenta en numerosas charlas (de pasillo) mantenidas con otros tantos profesores y profesoras contratados de la Facultad de Formación del Profesorado, de conversaciones con profesorado de otras facultades (en una manifestación en contra de esta decisión que se celebró el 17 de junio de 2005, en el Rectorado de la UEx del Campus de Badajoz), así como en lo expresado en numerosas intervenciones de profesorado perteneciente a este colectivo en el foro electrónico interno de esta Universidad “news.usuarios”, a raíz de que en él apareciera este tema como asunto de debate.

Por tanto, de este caso se pueden inferir las consecuencias intimidatorias y de disminución en la calidad de la docencia que pueden producir determinadas políticas irregulares y arbitrarias del gobierno autónomo en cada universidad, sobre todo en la actitud docente del profesorado no numerario, más vulnerable que el numerario a este tipo de arbitrariedades de sus superiores electos.

Al margen de esta cuestión, que ha acabado siendo resuelta por la Justicia, una de las singularidades de Antonio en su participación en esta investigación puede haber quedado recogida en la siguiente reflexión sobre lo que para él ha supuesto esta experiencia como docente universitario en la formación del profesorado:

Antonio: Pues entonces, a lo mejor es que yo estaba más alejado del punto en el que estoy ahora que tú [Manolo] del punto en el que estás ahora, quiero decir, a lo mejor tu estabas trabajando mucho más cercano a lo que supone esas líneas maestras que hemos trazado en el Grupo ¿no?, pero yo, de verdad, sí que me he visto muy alejado del punto en el que estoy ahora, o sea, como que sí ha habido un gran recorrido ¿no? Y luego otra cosa que creo importante, es que con estas sesiones y con este esfuerzo, hemos creado un momento de inercia que se va a ir perdiendo poco a poco si no hacemos nada para mantenerlo, o sea, se ha creado una cantidad de movimiento tremenda, ahora bien, la inercia esa no va a durar eternamente... Juan: Como no se alimente, no. Antonio: Pero yo creo que esto es un impulso brutal ¡eh!

(Antonio, Acta de la 2ª Reunión: 4-5)

Esta reflexión global encierra tres dimensiones que consideramos ayudan a definir la peculiaridad de este profesor en relación al resto del Grupo:

- *La aceptación de un análisis compartido y la interiorización de un diagnóstico sobre su docencia pasada que le alejaba de las nuevas líneas marcadas por el Grupo a través de sus propuestas*
- *El reconocimiento de una actitud de cambio y de docencia reflexiva que le permite comparar el antes y el después de esta experiencia*
- *La valoración de la investigación como un hito en nuestra trayectoria docente en la formación inicial de los estudiantes de la*

especialidad, y como motor de mejora que necesita de una constante puesta a punto.

En definitiva, a pesar de la posible rémora que pueda suponer para él el ejercicio futuro de una evaluación coherente con el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje, estamos seguros de que Antonio ya tiene encendida la mecha de la docencia reflexiva, al menos, la docencia en la formación del profesorado.

2.3.2. Manolo.

Se trata del docente con más experiencia en la formación del profesorado del Grupo. Manolo es un profesor acostumbrado a evolucionar profesionalmente en solitario tomando como referencia principal, eso sí, su estrecho contacto con la teoría y la práctica pedagógica provenientes del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal¹⁶⁴ (TPC), encabezado por Marcelino J. Vaca. Esta condición, a su vez, le hace ser reconocido por el resto del Grupo como un referente de una docencia más vanguardista y alejada de la tradición universitaria. En consecuencia, si hiciéramos un símil macroeconómico acerca de los intercambios “comerciales” habidos en esta investigación, la balanza de pagos de este profesor tendría superávit respecto al resto de los miembros del Grupo, es decir, creemos que sus aportaciones han contribuido al cambio docente de otros profesores más de lo que las aportaciones de otros profesores y

¹⁶⁴ Un grupo de docentes encabezados por Marcelino Vaca *han venido perfilando durante los últimos treinta años un modelo profesional que hemos debatido y evaluado en centros escolares, colectivos de renovación pedagógica, cursos y seminarios de formación permanente... En la medida que lo exponíamos, evaluábamos y reconstruimos íbamos siendo conscientes de nuestro modelo profesional [...] observamos que el cuerpo y el movimiento tienen, como no puede ser de otro modo, una presencia permanente en la escuela. [...] Tratábamos de que las formas que adquiere esta presencia no se redujesen al libre albedrío de los recreos y a la inmovilidad y el silencio durante el resto del tiempo escolar. Esta búsqueda nos llevó a estudiar las diferentes presencias corporales y su mejor organización en la estructura de funcionamiento en la que se desarrolla la jornada escolar. [...] Procurando la integración del ámbito corporal en la acción educativa hemos observado, que además de su interés específico, lo corporal presenta una importante capacidad de polivalencia [...] no sólo para la construcción de contenidos generales y transversales, sino también para la construcción del clima que facilita el aprendizaje, debido a su positiva influencia en el gobierno y control del aula.*

Estudiando el papel a jugar por el ámbito corporal en la escuela hemos ido clarificando el sentido de ese tiempo en el que el cuerpo y su motricidad pasan a ser el objeto del tratamiento educativo, es decir, pasan a ser la asignatura en torno a la que giran los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Vaca, M.J. 2006, 4)

Para conocer en profundidad todos los detalles relativos al *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC)* se pueden consultar, además, las siguientes obras: Vaca, M.J. (1995, 1996, 2002, 2003...) Barbero, J.I. (1996) Bores, N.J. (2005), etc.

alumnos del Grupo le han cambiado su docencia, o, como diría Marta en alguno de los debates de la fase de reflexión: *las aportaciones que hace Manolo, algunas también las esperaba, pues porque se le ve en otro sentido muy seguro de algunas cosas, aun así le ha dado alguna vuelta que otra* (Acta de la 1ª Reunión: 12).

Por lo tanto, si pudiéramos hablar de “cantidad de cambio” en la docencia de cada profesor como consecuencia de esta experiencia –de hecho en las reuniones para la reflexión se habló de ello- podríamos comprobar que otros profesores como Antonio, Rafa o yo mismo, creemos haber introducido más cantidad de cambio que Manolo. Otros miembros del Grupo también le ven así:

Lo que quiero hacer notar es que tú [Manolo] haces una diferencia con respecto al planteamiento de antes. El desarrollo, evidentemente, necesita un año o dos para ver los frutos... o más. Lo he notado mucho en algunas asignaturas de Antonio, en algún planteamiento de Paco, no tanto, a lo mejor, en tus planteamientos metodológicos, a nivel de desarrollo metodológico, puesto que sigues con la misma línea...

(Marta, Acta de la 2ª Reunión: 4)

Marta menciona la idea sostenida por Manolo de que el cambio docente, para que se haga efectivo, requiere de un cambio previo en los planteamientos, en las ideas del profesor...

...No sé es si darle la razón a Antonio en que [esta investigación] ha propiciado tantos cambios, yo creo que de momento los cambios se producen a nivel intelectual, y yo sí que estoy de acuerdo contigo que este tipo de trabajo en equipo de hacer un análisis de lo que es la formación inicial y cómo mejorarla, pues al compartir lo que hacemos cada uno, sí que puede provocar esos cambios a nivel intelectual. Lo que yo no me he planteado nunca y he visto que, efectivamente, que eso no puede ser así, es que eso suponga unos cambios inmediatos a nivel metodológico, yo creo que eso necesita tiempo y necesita un asiento, porque los cambios que se tienen a nivel intelectual para hacerlos realidad en todos tus días en clase, no pueden hacerse de un día para otro. Y yo creo que no hay que ser pretencioso y que se está en camino, por eso los frutos de este trabajo, desde mi punto de vista, están por ver todavía la mayoría. No dudo que a nivel

intelectual sí haya habido esos cambios, pero hasta que seamos capaces de aplicarlos... eso no puede ser tan inmediato...

(Manolo, Acta de la 2ª Reunión: 4)

Así pues, creemos que aquí se concentra buena parte de la singularidad de Manolo a la hora de reflexionar sobre la experiencia desarrollada: por un lado, él se ve muy próximo a la línea pedagógica que en general marcan las propuestas del Grupo y, a pesar de que la mayoría de las sugerencias que le conciernen directamente le convencen (como se decía en el *Informe sobre la Acción Observada*), advierte dificultades y tiene “temores” a la hora de aplicarlas ya, durante el Momento de Acción. Por otro lado, él entiende que la mayoría de los compañeros estaban más alejados de la línea pedagógica marcada, y ahora, tanto ellos como otros miembros del Grupo –Marta, Olga, en menor medida Rafa, incluso a veces yo mismo-, manifiestan cierta euforia por los cambios desarrollados durante los últimos cursos, euforia que él no comparte porque cree que se necesita tiempo para que asienten las nuevas ideas y estas se plasmen en nueva acción docente. No obstante, cuando se mira a sí mismo para buscar los efectos positivos de estos tres cursos de trabajo colaborativo, sí que encuentra un valor al que concede gran relevancia:

...Yo no me he sentido mal porque el año pasado no he ido a ningún congreso. ¡Bueno!, he ido a actividades por aquí, cercanas... pero no me he sentido mal por no haber ido a nuestro famoso Congreso, con el que yo me siento tan identificado, porque ahí ya ha cambiado la dinámica también y por muchas cosas... pero sí que eso me hace sentirme a mí bien, porque mis necesidades de formación permanente las estamos cubriendo con este tipo de trabajo en equipo, porque además me parece que es... ¡bueno!, yo no voy a dejar de alabarlo.

(Manolo, Acta de la 2ª Reunión: 5)

Consideramos que esta también es una declaración muy significativa de la particularidad de Manolo, porque puede servir como muestra que condensa su singular forma de ser en el Grupo en cuanto a que:

- *Su concepción de la ética del docente incluye la formación permanente como un compromiso imprescindible, incluso, para poder sentirse a gusto.*

- *Hasta ahora sólo ha podido satisfacer esa máxima a base de salir de su entorno a buscar esa formación permanente.*
- *Y a partir de nuestra investigación ha encontrado en su propio grupo de compañeros y ex alumnos una nueva fuente que reduce sus necesidades de formación permanente.*

2.3.3. Paco.

Para exponer nuestra interpretación sobre la singularidad de Paco en esta investigación continuaremos con el mismo símil de la investigación como intercambio comercial, y utilizaremos ahora un corolario muy gráfico según el cual Paco presentaría una la balanza de pagos deficitaria:

$$\mathbf{(distancia) + (interés y aplicación) - (participación) = DÉFICIT}$$

La particularidad del papel jugado por este profesor en el Grupo, según los miembros participantes en la reflexión, es que su posición siempre ha sido distante respecto al epicentro del trabajo colaborativo. Una distancia en un sentido más físico que intelectual, aunque en ocasiones la larga y grave enfermedad de un familiar también le ha apartado intelectualmente de la investigación. Esto explicaría el significado del elemento (*distancia*) en la anterior fórmula. No obstante, Paco ha realizado un seguimiento permanente de todo el curso de la experiencia, es decir, en todo momento ha estado informado e incluso ha podido proponer indirectamente en las reuniones utilizándome a mí como intermediario para transmitir al Grupo sus consideraciones. Estas circunstancias han provocado su escasa contribución en el proceso de gestación y redacción de las propuestas: elemento (*participación*). Sin embargo, -elemento (*interés*)- todo ello ha ido siempre acompañado por una notable motivación por este proceso, interés que se ha traducido en la atención o aplicación de buena parte de las propuestas de modificación en el programa y en el desarrollo de su asignatura (como se detalla en los puntos 2.1. y 2.2. del *Informe sobre la Acción Observada*).

Solo así se podría entender el (*déficit*) al que arriba aludimos, es decir, Paco ha influido menos en el cambio de otros miembros del Grupo de lo que el resto de miembros han influido en sus cambios.

Acabamos de explicar lo que significan los elementos (distancia), (participación), (interés) y (déficit), pero sería conveniente matizar algo mejor el alcance del segundo elemento, sobre todo, a qué nos referimos cuando decimos *aplicación* de bastantes propuestas provenientes del Grupo:

En la segunda reunión para la reflexión hay un momento en el que los participantes nos implicamos espontáneamente en una comparación retrospectiva entre las trayectorias de varios profesores a lo largo de la investigación, en ese debate Antonio sostiene que:

...Desde el último que nos haya seguido en Internet, como puede haber sido Paco, que quizás podemos verle en algún momento con algunos planteamientos como más anquilosados, como más apegado a lo suyo y tal... yo estoy seguro que Paco, y además lo sé por conversaciones que he mantenido con él, que Paco se ha planteado muchísimas cosas sobre su labor docente, pero muchísimas, y es cierto que, en algunos momentos, pues ha habido cosas que ha dicho “pues esto no, porque no y porque no” porque lo ha visto así, pero luego lo ha ido madurando y ha visto la manera de meterle el diente...

(Antonio, Acta de la 2ª Reunión: 2)

Marta está de acuerdo con Antonio en cuanto a que Paco, a pesar de que pueda parecer haber estado alejado, se ha mostrado sensible a los análisis y a las propuestas producidas por el Grupo, pero matiza lo que para ella significa que este profesor ha atendido a las sugerencias:

...Paco ha cambiado, a lo mejor, más que todos vosotros a nivel de planteamiento. Juan: ¿Sí? Marta: Sí, vamos a ver, eso no significa que él ya vaya a adoptar un planteamiento en la asignatura que digamos ¡jo!, este tío cómo ha cambiado, qué postura coge o qué enfoque le da a los temas, o cómo te los acerca a la realidad educativa, no. Yo ahí tampoco podría hablar porque no he asistido [a sus clases]. Además está el momento personal de cada uno, que también ha condicionado vuestros cambios o vuestras iniciativas...

(Acta de la 2ª Reunión: 4)

Manolo apoya y abunda en esta idea expresada por Marta, además, cuestiona hasta qué punto Paco ha cambiado sus prácticas docentes o más bien se ha quedado en la modificación de ciertos planteamientos con los que enfrentaba su asignatura:

...Con Paco hemos tenido conversaciones cuando hemos viajado [...] ¡bueno!, pues con Paco yo he hablado de muchas cosas de estas desde que él empezó a estar aquí, y Paco me daba a entender como que él iba al hilo de las cosas que decíamos, de esas propuestas metodológicas que comentábamos de esa idea de formación, de ese modelo de profesor, de ese modelo de alumno y tal, pero luego en sus prácticas no lo llevaba a la realidad, y por eso yo creo que ese es un proceso normal, que no se debe de ser mas exigente de lo que se puede ser.

(Manolo, Acta de la 2ª Reunión: 5)

En definitiva, consideramos que en este profesor concurren una serie de circunstancias que actúan como amortiguadoras de cualquier impacto que pudiera provocar un cambio significativo en su discurso y, sobre todo, en sus prácticas docentes. Tales circunstancias limitadoras podrían ser:

- *Su distancia física del centro universitario y, por tanto, del escenario de nuestro estudio*
- *Su dedicación a tiempo parcial y, por tanto, su menor disponibilidad*
- *Su larga experiencia docente previa al estudio, desarrollada, en general, desde una perspectiva pedagógica distante de la línea marcada por el Grupo*
- *Sus adversas circunstancias personales coincidentes con gran parte del tiempo que duraron las fases del Plan y de la Acción.*

Con todo, estamos de acuerdo con Manolo en cuanto que a Paco no se le puede exigir más, dadas las circunstancias. Pero también creemos que, en el futuro, a poco que disminuyeran sus adversidades y aumentara su disponibilidad, los *cambios buenos* en su docencia serían los de mayor calado del grupo de profesores.

2.3.4. Rafa.

Se trata del profesor más joven y con menos experiencia docente del Grupo: a penas un lustro en la formación del profesorado, este puede ser el rasgo que más incida en su singularidad respecto al resto de profesores participantes en la investigación. El segundo rasgo, como ocurre con Paco, podría ser que su presencia también ha venido marcada por el factor *distancia*.

Para mostrar lo que esconde el elemento *distancia* como definidor de la peculiaridad en el caso de Rafa, en primer lugar desbrozaremos todo el significado coincidente con el caso de Paco, es decir, Rafa también tuvo su residencia principal a más de 150 Km. de Cáceres durante el tiempo en que se desarrolló el análisis de la situación y el *Plan* (curso 2003-2004), por lo tanto, mantuvo una evidente distancia física respecto del Grupo en el periodo en el que sus miembros pudieron aportar más de sí mismos al modelo docente común y al de cada asignatura en particular. Por supuesto, esta adversidad también fue paliada a través del correo electrónico y de mi intervención como intermediario entre Rafa y el Grupo. Sin embargo, el factor *distancia* incluye otra acepción en el caso de este profesor:

...Fundamentalmente estaba centrado en temas de investigación cuantitativa, en temas de Fisiología del Ejercicio, por mi trayectoria y porque he leído la tesis, y hasta que no montamos e hicimos las reuniones y comenzamos a trabajar y a reflexionar sobre los aspectos docentes, pues lo máximo que yo había visto eran los cursos de formación que había recibido para Secundaria, pero no para universidad...

(Rafa, Acta de la 1ª Reunión: 9)

En esta cita –extracto de otra utilizada anteriormente- él mismo reconoce lo alejada que se encontraba su posición de partida respecto a las ideas, esquemas y métodos que subyacen en una investigación colaborativa sobre la docencia reflexiva en la formación del profesorado: a esta distancia es a la que nos referimos en el caso de este profesor.

Pero vayamos al otro rasgo de su singularidad que arriba habíamos destacado: Rafa es un profesor novel. ¿Cómo responde un profesor novel, que presenta dificultades

de *distancia* (disponibilidad y formación) pero un notable interés, ante los requerimientos de una experiencia como esta? Las ex alumnas-maestras noveles del Grupo, quienes quizás se sientan identificadas con él, lo valoran:

...Pues como dice Olga [...] los cambios que plantea Rafa, por su momento profesional, quizás sean los que más me han sorprendido, aparte del de Paco ¿no?, pero sin los elementos de juicio de haber sido su alumna ¿no? cómo así un tío joven, que empieza y tal, se pone un año más o menos con transparencias y tal, y al año siguiente se mete en una historia de estas y ya se empieza a plantear hasta el punto de cambiar algunas cosas. Pues, a lo mejor, la situación personal con la que se afronta esa labor es diferente, porque sólo la experiencia que lleváis [los demás profesores] te avala para responder ante situaciones espontáneas, que aunque sean espontáneas ya sabes tú en muchas ocasiones cómo afrontarlas o cómo reaccionar...

(Marta, Acta de la 1ª Reunión: 12-13)

No solo apreciamos que Olga y Marta se reconozcan en Rafa, sino que además advertimos cierta “sana envidia”¹⁶⁵ porque siendo joven y novel como ellas, ha tenido la garra de someterse a estas exigencias de cambio y, a su vez, la oportunidad de estar arropado por un grupo así. Por cierto, no son las únicas que manifiestan esta “sana envidia”, sus compañeros más veteranos también se lo expresamos:

Antonio: ¡Oye!, que puede haber un poco de envidia también [...] Manolo: Si yo hubiese tenido la oportunidad que tú has tenido: nada más entrar a dar clase que te puedan comentar cómo lo hacen otros que llevan más tiempo y cómo les gustaría y tal... ¡me cago en diez! ¿tú sabes los palos que hemos tenido que dar?...

(Acta de la 1ª Reunión: 9)

No obstante, Rafa por una parte reconoce que su situación en este caso es de cierto privilegio, y por otra, resta mérito al papel que ha desempeñado en este sentido, porque precisamente al cambio en su docencia es con lo que más familiarizado está desde que empezó su carrera docente: *porque para mí era todo un cambio* (Rafa, Acta

¹⁶⁵ En numerosas ocasiones tanto Olga como Marta y, sobre todo, Pedro nos han transmitido sus sentimientos de orfandad, a veces, casi de frustración al enfrentarse a su socialización profesional en una soledad angustiada, porque los compañeros que les rodeaban en la escuela no les podían ofrecer la ayuda profesional que ellos demandaban en esos momentos.

de la 1ª Reunión: 11). Antonio y yo mismo matizamos esta descripción porque consideramos que la constante en la primera fase de la profesionalización docente, más que ser el cambio, es la falta de estabilidad:

...Creo que hay una diferencia entre, por ejemplo, él y nosotros tres, y es que a lo mejor él todavía no ha pasado por esa etapa que tú [Antonio] decías al principio: que llevo ya unos años en los que esto va bien, yo estoy seguro y tal, entonces, a partir de esa meseta, que a lo mejor tú [Rafa] no la has tenido porque todo han sido cambios, etc., entonces a partir de esa meseta, introducir cambios nuevos... yo de aquí me voy a mover pero sólo... Antonio: Lo justito. Juan: ...si no me caigo, si no, no me muevo, y eso puede ser también que influya, que a medida que avanzas en tu carrera: los cambios “con gotero”.

(Acta de la 1ª Reunión: 11)

Durante el tiempo en que se ha desarrollado la investigación, además de la falta de estabilidad propia de un profesor novel en cualquier contexto educativo, Rafa ha sufrido una importante inestabilidad, quizás más característica en un profesor novel universitario español en nuestros días¹⁶⁶. Consideramos que las circunstancias profesionales en las que se ha desenvuelto son poco edificantes para cualquier profesional de la docencia, y menos en una fase formativa. A pesar de todo ello, él mismo interpreta la relevancia de nuestra investigación para su socialización docente:

...Yo creo que en mi sentido de la formación permanente creo que ha sido realmente interesante, porque antes no tenía una reflexión sobre mi trabajo docente, básicamente por el tiempo, porque estaba con la tesis doctoral y porque tenía otras preocupaciones en la cabeza, entonces, en ese sentido para mí, quizás más que para los demás, pues desde mi perspectiva ha sido realmente interesante...

(Rafa, Acta de la 1ª Reunión: 9)

Si Rafa estabilizara su situación profesional entre nosotros, probablemente nos ayudaría a consolidar una estructura sólida de trabajo colaborativo y, en poco tiempo, incorporaría un discurso y unas prácticas profesionales reflexivas, las cuales, ya han

¹⁶⁶ Esta inestabilidad profesional (y a veces personal) se explica por la presión meritocrática a la que se ven sometidos los jóvenes (y no tan jóvenes) profesores universitarios españoles, sobre todo, a partir de la implantación de la LOU, concretamente, de sus prescripciones acerca del acceso a los diferentes tipos de contratos.

comenzado a aflorar en su docencia gracias a su participación en esta investigación. Desgraciadamente para el Grupo, se truncaron todas estas expectativas dos meses antes de que concluyera su contrato de ayudante (durante esta fase de reflexión), cuando Rafa ganó el concurso para cubrir una plaza menos precaria que la que aquí ocupaba, en nuestro mismo Departamento, pero en la titulación de Ciencias del Deporte.

2.4. EL FUTURO.

La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado. La reflexión tiene un aspecto valorativo (hace que los investigadores sopesen su experiencia): hay que juzgar si los efectos (y los problemas derivados de ellos) eran deseables; **y sugiere medios para seguir adelante** ¹⁶⁷.

(Kemnis y MacTaggart, 1988: 19-20)

Esta cita completa a la que encabeza este informe, y en ella sus autores expresan la indiscutible vocación de futuro que también posee el *Momento de Reflexión* en una investigación acción. En los tres primeros puntos de este informe nos hemos ocupado de la estrecha vinculación con el pasado reciente (*Momento de Acción*) que tiene esta fase, en la que los miembros del Grupo reflexionan conjuntamente. Hasta ahora hemos analizado los datos para tratar de construir los significados y dar sentido a la acción docente desarrollada en la formación inicial “específica” de los estudiantes de la especialidad de Educación Física durante el curso 2004-2005. Sin embargo, a partir de aquí pondremos el énfasis en el futuro, es decir, nos apoyaremos en lo ocurrido hasta ahora en los momentos del *Plan*, la *Acción* y la propia *Reflexión* para tratar de identificar aquellos aspectos extraídos de la experiencia reciente. Consideramos que bien empleado, este material enriquecerá y dará solidez a la estructura del futuro plan de acción de un nuevo ciclo de investigación que podría comenzar en nuestro entorno educativo a partir del que aquí se cierra.

¹⁶⁷ La negrita es nuestra.

2.4.1. Inestabilidad y precariedad en la plantilla de profesores.

La circunstancia protagonizada por Rafa que acabamos de comentar en el párrafo final del punto (3.4.) es solo un ejemplo de la situación de enorme inestabilidad y precariedad que presenta la plantilla de profesores del Área con docencia en esta Titulación¹⁶⁸. No creemos que semejante panorama pueda ser neutral: ni en su origen ni en sus consecuencias. Efectivamente, por una parte suponemos que deben concurrir causas generales comunes a la universidad española, como puede ser la juventud de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y de Educación Física y Deportiva y, por tanto, su escasa imbricación entre los ámbitos de poder universitario. Y por otra, causas contextuales particulares de las personas que han venido ocupando los cargos concretos en los órganos de gobierno de la Universidad de Extremadura, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, e incluso, los propios profesores que han ocupado estas plazas, quienes, por supuesto, también han defendido sus intereses en cada momento. El resultado de todo ello, es que la conformación de la plantilla de profesores actual no cumple los mínimos para poder ofrecer una formación inicial con las características que emanan del trabajo investigador del Grupo:

Manolo: Yo creo que hay muchos inconvenientes que entorpecen que eso que tú dices, Marta, pueda ser posible [el cambio real en la docencia de Paco y Antonio] y la razón es bien simple: porque yo creo que se necesita mucho tiempo y

¹⁶⁸ Para documentar esta opinión valga el dato de que la situación laboral de los profesores de las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y de EF y Deportiva con carga docente en la titulación de Maestro Especialista en EF en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, para el curso 2006-2007, es de tres profesores titulares por seis contratados (un interino, cuatro tiempos parciales y un ayudante) y de los nueve solo cuatro llevan más de dos cursos como profesores en esta titulación. Los números totales en estas dos áreas son: 14 funcionarios por 27 contratados, es decir, más del 65% de contratados sobre el total del profesorado. Pero si comparamos esta proporción con otros departamentos de la UEx huelgan los comentarios:

Derecho Público.	25 funcionarios		17 contratados		40%
Didáctica de las CC Exp. y Mat.	19	“	0	“	0%
Didáctica de la Lengua y Lit.	11	“	5	“	31%
Filología Hispánica	20	“	0	“	0%
Física	18	“	8	“	30%
Fisiología	19	“	1	“	5%
Historia	29	“	4	“	12%
Dptos., de Químicas	58	“	18	“	23%

(Fuente, Vicerrectorado de Profesorado y Departamentos de la UEx, 2006)

mucha calma para ir introduciendo todos estos cambios que se han producido en ti a nivel intelectual, para ir introduciéndolos en tu trabajo cotidiano. Y vosotros estáis en desventaja en ese sentido, porque tenéis otro trabajo que os absorbe un montón de energías, y eso nos guste más o menos es una realidad...

(Acta de la 2ª Reunión: 4-5)

Esta realidad marcada por la inestabilidad y la precariedad que venimos padeciendo desde la implantación de esta titulación entre el profesorado de nuestra facultad, se viene agudizando en los últimos tiempos a raíz de los hechos que se han venido sucediendo en nuestro contexto: dos de los profesores del Grupo han sido forzados a abandonar su puestos más o menos provisionalmente –hechos de los que hemos dado cuenta-. Tales circunstancias son contempladas desde el Grupo como un gran obstáculo que hay que superar si se quiere que el trabajo en equipo y la docencia reflexiva se instauren como modelos para la mejora de la calidad de la formación inicial de nuestros estudiantes:

Juan: A mí hay una cosa, mirando también al futuro, que me “jode” mucho y es la situación en la que estamos: siempre vamos a estar empezando de nuevo [se refiere a los cambios en el profesorado del Área] Manolo: Pero ¡bueno!, eso no es un problema para mí. Juan: ¡Joder!, pues díselo a Antonio si no es un problema ahora mismo, o a Rafa... a Rafa ya no se lo puedes decir porque ya no está [recientemente ha dejado de ser profesor del Área] Manolo: Pero eso hay que convivir con ello, porque pasado mañana vamos a tener aquí a dos profesores nuevos. Juan: sí, pero cuántos años llevamos así... en otros sitios no están así, y éstas no son las condiciones ideales para trabajar como queremos. Marta: Es un desgaste. Juan: Efectivamente, es un desgaste, porque te va quemando ¿no?, porque ciertas iniciativas se te cortan... Antonio: Sí, porque por ejemplo, todo lo que ha supuesto el trabajo de tutorización de Rafa, o de apoyo a él, que ahora ya está muy insertado en lo que es la dinámica de funcionamiento, pues ahora seguramente tenga que venir otro y haya que empezar...

(Acta de la 2ª Reunión: 13-14)

A pesar de que el Grupo identifica la situación descrita como un problema para consolidar el modelo de docencia por el que apuesta, consideramos que nuestras posibilidades para poder resolverlo a medio plazo son escasas, más allá de tratar de

influir en esta dirección en aquellos foros de decisión en los que podamos manifestarnos. Interpretamos que asuntos como este son *las limitaciones de la acción* a las que se refieren Kemnis, S. y MacTaggart, R.:

Pero también, en cierto sentido, la reflexión es descriptiva, pues implica la identificación, a través de un retrato más vigoroso de la vida y el trabajo en la situación dada, de las limitaciones de la acción y, cosa aún más importante, de cuáles son las cosas que ahora son posibles, tanto para el grupo como para sus miembros individuales considerados como actores comprometidos con los objetivos del grupo.

(1988: 19-20)

Por consiguiente, el propósito de solucionar esta situación por nuestros propios medios no queda incluida entre los desafíos directos de cara a la estabilización de nuestra docencia reflexiva en equipo. Sin embargo, durante las reuniones para la reflexión conjunta sí que emergen un catálogo de retos para la futura consolidación de nuestro trabajo en equipo en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física, que seguidamente detallamos.

2.4.2. Retos para la consolidación del modelo de docencia reflexiva y en equipo.

La opinión unánime de los miembros del Grupo es que no deberíamos permitir que esta iniciativa se detuviera, y ello se percibe con echar un somero vistazo a sus intervenciones cuando la conversación se proyecta hacia el futuro, en la continuidad de este trabajo (esto es una constante en las entrevistas y reuniones de cualquier fase de la investigación). Pero además, en las reuniones para la reflexión conjunta, utilizando ya la perspectiva temporal y la información de que se dispone sobre las fases del *Plan* y la de *Acción*, algunos miembros ofrecen sus puntos de vista acerca de la orientación que debería tomar la futura docencia en equipo del grupo de profesores.

...Esto es un inicio de una experiencia sólo, que esto tiene que consolidarse, que tendríais que seguir con las reuniones, que se debería intentar sistematizar en la medida de lo posible y que ¡claro!, es muy complicado... [...] porque yo cuando he estado leyendo las actas que nos mandaste, pues veía un poco que los comentarios que se hacen son como de intentar, de probar, que todavía se ve mucha inseguridad en muchas de las cosas que se dicen ¿no? En ese sentido, digo que es como un

inicio, está comenzando, que no se tiene que tomar como algo cerrado ya y que hay que intentar consolidarlo de alguna manera: intentar soluciones conjuntas a los problemas, tocar temas de interés que os vayan interesando a todos, intentar, no sé, todos los años incluir novedades en los programas de forma conjunta, lo que es un grupo consolidado.

(Kiko, Acta de la 2ª Reunión: 11)

Kiko, desde su óptica de alumno, observa que en los pasos dados hasta ahora no están exentos de voluntad, pero también de inseguridad, y añade que para que estos primeros pasos titubeantes se tornen en una marcha firme habría que utilizar estrategias de consenso y conseguir un funcionamiento sistemático. Manolo, aunque está de acuerdo, llama la atención para que *no nos angustie la ansiedad*, porque para él los cambios se producen *primero a nivel intelectual y luego, poquito a poco se van asentando en el quehacer de cada día* (2ª Reunión: 12). Y Juan refuerza la idea de Kiko señalando que el cambio llegará y será más palpable si existe una organización que favorezca la evolución y la mejora individual, porque *si no tienes esa sistematización o esa organización, que hay que ir la construyendo, efectivamente los cambios que llegan son menos...* (2ª: 12).

En síntesis, inferimos que los tres pilares en los que debería sustentarse el trabajo docente en equipo de los profesores del Grupo serían **la sistematización, el consenso y la paciencia**. Este sería el pronóstico general después de reflexionar sobre lo acontecido durante el desarrollo de la investigación, ahora bien, cuando el debate se centra en visualizar los aspectos concretos que este colectivo debería de vigilar en el futuro si pretende consolidar su labor de investigación colaborativa, aparecen nuevas claves:

- *Trabajo en equipo / pensamiento único.*
- *El trabajo en grupo y el liderato.*
- *Seguir incluyendo alumnos en el Grupo.*
- *Integrar a los nuevos profesores en nuestra dinámica colaborativa.*

Trabajo en equipo / pensamiento único.

Trabajar en un equipo de colaboradores que investigan sobre su labor docente no significa involucrarse en un proceso cuyo objetivo fundamental es el de conducir a sus miembros hacia un *pensamiento único* sobre la docencia, como condición previa para que dicho grupo pueda producir. Consideramos que la docencia colegiada en la formación inicial del profesorado no requiere que los profesores implicados posean una perspectiva docente común previa, para poder acometer un trabajo conjunto. Si así fuera, podría constituir una excusa para aquellos profesores que rechazan el trabajo en equipo con sus compañeros porque su visión de la Enseñanza difiere de la que ellos tienen. A estas alturas de la investigación lo afirmamos convencidos, aunque tenemos que confesar que no siempre fue así, incluso, diríamos que no estamos seguros de que todos los miembros del Grupo realmente lo compartan.

Creemos que la formación inicial de los estudiantes cuyos profesores se comprometen en una docencia en equipo, aunque estos partieran de planteamientos pedagógicos diferentes, sería de mejor calidad, en términos generales, que la que este alumnado recibiría si la docencia de sus profesores fuera individualista. Lógicamente, esta es una creencia inducida de nuestro caso a la luz de las que consideramos evidencias de mejora en la formación inicial, que ahora ofrecemos como resultado del trabajo colaborativo realizado. Pero para que estos efectos deseados (modestos) se hayan producido ninguno de nosotros ha tenido que renunciar a sus ideas pedagógicas por la causa. Es más, cuando reflexionamos sobre la cuestión al final de nuestra investigación coincidimos en que la confluencia de nuestras visiones sobre la Enseñanza tampoco debe estar entre los objetivos de nuestro proyecto futuro.

...No sé si interpreto que tienes como unas expectativas de que todos, con el tiempo, lleguemos a tener como un planteamiento bastante más próximo del que partimos ¿no?, un planteamiento docente, una visión docente, unos métodos... yo creo que eso está en tu idea, que eso puede ser, si no un final pues... Antonio: Sí, y que además es muy próximo a lo que él piensa. Juan: ¡claro!, más próximo que a lo que piensa Paco, evidentemente. Pero es que yo no lo veo tan claro que ese tenga que ser el final, ni que vaya a serlo. Pero en medio de ese camino, sí que hay progresos evidentes, y es que cada uno, habiéndose movido de su planteamiento

inicial más o menos, lo que sí es cierto es que hemos cambiado de hábitos: de reuniones, de intercambios, de consultas, de acuerdos en evaluación, en poner esto aquí, quitar eso de allá... y eso ya es trabajar en equipo, pero no tiene por qué dar como consecuencia que todos tengamos la misma visión de la docencia... Manolo: No, no, yo soy enemigo del pensamiento único...

(Acta de la 2ª Reunión: 7)

Si no se requiere de perspectivas docentes similares, ni deberíamos pretender llegar a que nuestras planteamientos confluyan con el transcurso del tiempo ¿cuáles deberían ser las consecuencias de nuestro trabajo en equipo? Una de las respuestas ¹⁶⁹ genéricas a esta cuestión es que en el futuro deberíamos incidir en la **búsqueda de la coherencia en el *qué enseñar***, es decir, consensuar los conocimientos que deberían adquirir los estudiantes de la especialidad en su formación inicial, definir claramente qué porción de ellos corresponde a cada asignatura, evitar solapamientos, etc.

Marta: Lo que sí choca realmente es que las líneas de acción que lleváis no sean coherentes, por ejemplo, que se repitan temas en vuestras asignaturas [de Manolo y Juan] o que el planteamiento de profesor que tú haces se confunda con planteamientos didácticos que Paco hace. [...] y muchas veces provoca esa disonancia, lo típico: éste me dice unidad didáctica, éste me dice sesión, éste me dice el modelo tal y el otro me dice el cual ¿dónde estoy? ¿qué es mejor? [...] lo que no entiendo es cómo un profesor habla de una cosa y otro al referirse a esa misma cosa utilice otra terminología y otras definiciones de esos términos, ahí es donde dices ¿qué hago? [...] Manolo: Efectivamente, de hecho yo defiende que se aprende tanto del *qué* como del *cómo*. Creo que en el *qué* no es muy difícil ponerse de acuerdo y donde tenemos muchas más posibilidades en que los alumnos aprendan mucho más es en los *cómos* [...] En el *cómo* es donde ofrecemos distintas formas de interpretarlo, y eso es darle riqueza a los alumnos.

(Acta de la 2ª Reunión: 7)

¹⁶⁹ Por supuesto, decimos **una de las respuestas**, porque **otras** deberían ser del tipo de las descritas a lo largo del *Informe sobre la Acción Observada*, en todas aquellas acciones docentes individuales y conjuntas. Además de estas, otra consecuencia importantísima sería la mejora en nuestra formación permanente.

Cuando en esta cita hablamos sobre el *cómo* nos referimos al *dispositivo pedagógico*¹⁷⁰ que cada uno de nosotros empleamos, algo muy relacionado con el *modelo profesional*¹⁷¹ de cada profesor. En todo caso, estamos de acuerdo con la idea de no buscar un *cómo* homogéneo, pero tampoco renunciamos a que la confluencia progresiva de nuestros modelos profesionales surja de forma natural en el trabajo colaborativo, gracias al debate, al intercambio, a compartir nuestros puntos de vista, a... *que recorramos un camino, y que ese camino tenga un sentido, y que obedezca a replantearnos continuamente qué queremos hacer y qué queremos desarrollar en los alumnos, y cómo queremos formarlos, y cómo eso hace que nuestra docencia vaya cambiando...* (Manolo, 2ª: 7). Sin embargo, en otro pasaje de este debate emerge otra tipología de *dispositivo pedagógico* no individual sino colegiado: el *cómo de grupo*.

...Sin embargo, lo que Manolo apuntaba antes de que el trabajo de grupo le ha servido como respaldo para tranquilamente poder recomendarlo, eso es un *cómo* de grupo, no individual: los *cómos* individuales se pueden respetar, cambiar, modificar... en contacto con el otro, pero el trabajo en equipo eso es un ejemplo de *cómo* hay que trabajar en equipo, que se transmite, y que además a ti te autoriza y te sientes más tranquilo y lo sueltas en clase, en determinado momento es que hasta viene a cuento decirlo en clase

(Acta de la 2ª Reunión: 8)

No podemos olvidar que un trabajo docente colaborativo como el que pretendemos asentar, aunque respete la diversidad de las pedagogías de cada miembro, produce inexorablemente un *cómo de grupo*, es decir, la formación inicial que como consecuencia de nuestra investigación ahora ofrecemos se caracteriza porque es implementada a partir un *dispositivo pedagógico* colectivo que ha mejorado su calidad.

¹⁷⁰ Para Vaca, M.J. (2005, 4) *el dispositivo pedagógico que hace posible que el alumno construya el aprendizaje señalado* incluye un conjunto de estrategias, formas de interacción con el alumno, criterios metodológicos, instrumentos de evaluación, utilización de los tiempos y de los espacios pedagógicos...

¹⁷¹ En esta misma obra, Marcelino Vaca cita a Meirieu (2004, 168), para quien: *Todo docente dispone de un "modelo profesional" que combina una representación psicológica de sus alumnos, una representación histórica e institucional de lo que debe ser una clase, así como una concepción ideológica del papel que debe desempeñar el docente ... y que determina en gran manera la forma de preparar la lección, de dirigirse a la clase, de evaluar a los alumnos, de participar en la vida de la escuela.*

El trabajo docente en grupo y el liderato.

Otra de las cuestiones que emergen de la reflexión conjunta cuando el debate se centra en los retos para la continuidad de nuestro trabajo en grupo es la necesidad de un liderato ¹⁷². En efecto, la revisión de lo desarrollado en las distintas fases de esta investigación nos hace ver que para que se hayan conseguido ciertas mejoras en la formación inicial así como para el *crecimiento profesional* reconocido por alguno de los participantes, ha resultado definitivo que el nuestro fuera un grupo democrático, con relaciones entre iguales, en el que se haya podido proponer e intercambiar libremente, pero, como señala Antonio, también ha sido fundamental que el investigador principal haya ejercido las funciones de líder del Grupo: *porque nosotros lo que necesitábamos es alguien disciplinado que tirase del carro [Juan expresa duda] no, no, no, en serio...* (Acta de la 2ª Reunión: 5).

Por lo tanto, entre los pronósticos de los miembros del Grupo para establecer unas sólidas bases que garanticen el futuro de nuestro trabajo colaborativo, se suscita la necesidad del liderato:

Juan: Lo malo es que para que esto no decaiga... Antonio: Tiene que haber alguien disciplinado que siga tirando...[...] Marta: En el grupo tiene que haber una persona que realmente curre... Antonio: Que lidere. Marta: Otra persona que esté al tanto de... ¡venga! vete a... Manolo: Tienen que currar todos. Marta: Sí, todos pero a distintos roles, y cada rol lleva un trabajo, y no es lo mismo, y eso es indiscutible, el trabajo de una persona que lleve el rol de líder que diga “toma, leed esto y ved qué os suscita esto” o “la reunión es tal día y a tal hora”, que se encargue de reunir a la gente, de tener a toda la gente a la orden del día... [...] porque para mí es mucho más cómodo que Juan me haya pasado los puntos: los acuerdos... ¡vamos a ver! los acuerdos: tal, tal, tal... ¡ah! pues esto, sí ¡venga!...

(Acta de la 2ª Reunión: 6)

¹⁷² Nias (1987), Citado por Zabalza, M. A. (2003, 167) propone varias condiciones para que los docentes universitarios *pasen de una cultura basada en la “discrecionalidad personal” a otra basada en la colegialidad*, una de las cuales es la siguiente:

Las relaciones deben plantearse en términos de igualdad aunque suele ser beneficioso para los grupos contar con un líder dispuesto a proteger y estimular la libre exposición de ideas de todos los miembros del grupo.

Con esta asunción nuestro Grupo, con sus actuales componentes, demuestra poseer la madurez que le hace percibir la conveniencia de contar con un líder instaurado y aceptado por el propio Grupo. Como señala Perrenoud *un equipo pedagógico es justamente un lugar donde, idealmente, se han superado esas inquietudes en torno a la autoridad y al liderazgo, incluso el grupo tiene necesidad de una fuerza de regulación, que es un poder instaurado por el equipo* (2004: 73). La cuestión es que, por ahora, no podemos saber cómo se entenderá el tema del liderato en el “grupo del futuro” ya que, sin duda, no estará compuesto por los mismos miembros que el de esta investigación. Efectivamente, la evolución de los acontecimientos ha hecho que los únicos que queremos y podemos seguir en el futuro seamos los profesores, excepto Rafa (quien ya ha cambiado de área y de centro). Por otro lado, a mediados del curso 2005-2006 estaban comenzando a incorporarse a nuestra dinámica colaborativa tres nuevos profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal con docencia en la titulación de Magisterio Especialidad de Educación Física. Y, además, como veremos en el próximo epígrafe, nuestra intención es incluir en el equipo a nuevos estudiantes de la Especialidad. Por consiguiente, uno de los retos para los profesores veteranos será tratar de influir en los noveles en el sentido de hacerles ver la conveniencia de otorgar a alguno de los miembros las funciones de liderato del grupo, aunque como apunta Manolo: *esa responsabilidad no tiene por qué recaer siempre en el mismo*. O Juan: *es que esa responsabilidad puede ser rotatoria*. (Acta de la 2ª Reunión: 6)

Pero, a propósito del binomio trabajo en grupo/liderato, existe otro aprendizaje que también hemos extraído a través de la reflexión conjunta en el Grupo. Se trata de que los alumnos nos han enseñado que en sus grupos de trabajo, conformados frecuentemente a propuesta de los profesores, también existe la figura del líder que, de forma más o menos conflictiva, se hace visible en todos los trabajos en grupo que los estudiantes tienen que afrontar a lo largo de sus estudios.

...Y eso ocurre en los grupos, y por eso esos conflictos en la carrera también. Y por qué, porque el funcionamiento interno de los grupos y la dinámica de grupos, como hemos podido ver, tiene roles muy diferentes... [...] Kiko: Yo creo que eso pasa en todos los grupos. Juan: ¿en todos? Kiko: En todos, es exactamente igual que cuando un conjunto de alumnos se reúne para hacer un trabajo de clase, si no hay una persona que tire un poco del carro, eso se dispersa,

nadie hace nada, y todo el mundo está esperando que haya alguien que tire del carro. Antonio: Y luego hay muchos grupos que no tienen empatía entre los miembros ¿no?, porque son los que nadie quiere, son los últimos que se enteran... o sea que lo del trabajo en grupo es muy bueno cuando está cohesionado y está disciplinado y...

(Acta de la 2ª Reunión: 6)

He aquí una carencia de la formación inicial que estamos ofreciendo detectada por los alumnos del Grupo a raíz de la experiencia colaborativa que hemos vivido. Ellos, en una suerte de ida y vuelta, han sabido trascender de nuestro Grupo, reconocer la cuestión del liderato en los grupos de trabajo formados por los estudiantes y devolver la cuestión a los profesores, para que nosotros tomemos nota de esta propuesta de mejora en nuestra docencia. Marta lo hace utilizando una referencia que Manolo había hecho anteriormente:

Marta: Que igual que decías [Manolo] para autorizarte definitivamente en el hecho de que tus alumnos trabajen en grupo porque tú trabajas en grupo, y eres consciente de los beneficios que conlleva, al tiempo que tienes esa experiencia pues también eres consciente de cómo funcionan realmente los grupos ¿no? O de qué conflictos pueden aparecer realmente en un grupo y quién puede llevar la voz cantante, y quién no... que eso también muchas veces pasa desapercibido cuando mandamos un trabajo de grupo ¡venga vale! En mi clase trabajan todos, porque no hay nadie que... no [...] sí, pero lo que digo es como una manera muy clara de llegar a ver, pues, cosa que vosotros habéis dicho muchísimas veces “no, no, en grupo trabajan todos...” y no, eso es una utopía que todos trabajen por igual y se impliquen, porque hay gente que pasa y gente que le va bien, que su momento personal no le permiten implicarse y entonces... también es una realidad, y que con este trabajo pues todos hemos sido capaces de ver que las cosas funcionan no porque estemos aquí todos los días sentados, sino porque antes hay todo un proceso que alguien tiene que hacer.

(Marta, Acta de la 2ª Reunión: 6-7)

En definitiva, a partir de ahora se nos reclama que el tratamiento pedagógico que los docentes en la formación inicial del profesorado proporcionemos a la cuestión de la familiarización del estudiante de Magisterio con el trabajo en equipo, debería ir más allá

de la simple propuesta o imposición de este tipo de encargos, para tratar de que los diferentes roles que conlleva cualquier trabajo en grupo (el de liderato sobre todo) sean contemplados entre las intenciones que nos mueven a utilizar esas estrategias, así como entre los criterios con los que las evaluamos.

Seguir incluyendo alumnos en el Grupo.

Reconocer que los puntos de vista y las propuestas aportadas por los estudiantes han sido insustituibles, es una de las evidencias más notables y consensuadas entre todos nosotros a lo largo de la investigación, en general, y de esta fase de reflexión, en particular. Resulta lógico que cuando se reflexiona sobre el pasado del Grupo para mejorarlo en el futuro se piense en dar continuidad a aquellos puntos considerados como fuertes, y este lo ha sido. Por tanto, como en el anterior epígrafe avanzamos, nos planteamos seguir contando con alumnos entre los componentes del Grupo:

Juan: ...A lo mejor sería conveniente que en las reuniones del futuro grupo diéramos entrada a alumnos. A alumnos, pero ellos [Kilo, Marta, Olga, Pedro, etc.] ya no tiene mucho sentido, por todo ¿no?... ya está bien de chuparles la sangre.
Antonio: ¡Claro! cada vez se van distanciando más... Kiko: Estaría bien eso: ir integrando de vez en cuando a alumnos... Juan: Eso es, creo que eso sí tiene...
Manolo: Creo que esa identidad que proporciona a un grupo de formación permanente el que se vayan renovando los alumnos para que vayan diciendo cómo se está transformando esto... Antonio: no, pero no cómo se transforma sino cuál es su percepción de la realidad.

(Acta de la 2ª Reunión: 12)

El consenso acerca de mantener la presencia de los estudiantes en el Grupo se ha ido fraguando a medida que hemos ido comprobando la relevancia que han tenido sus aportaciones en este estudio. No obstante, nos hemos dado cuenta, incluso los propios alumnos y ex alumnos, que las personas que defiendan la óptica del estudiante en un grupo colaborativo como el nuestro deben ir cambiando, cuando menos, para dar entrada a alumnos que hayan vivido o estén viviendo la realidad formativa más inmediata, ya que este será siempre el objeto de estudio.

Pero tampoco conviene olvidar que no fue casual la presencia de los alumnos y ex alumnos desde el inicio de la investigación. En efecto, tanto entonces como ahora la idea de contar con su participación parte de un doble convencimiento –también consensuado entre los profesores-, por una parte, consideramos que: *nosotros estamos trabajando para ellos, y como no les escuchamos... es una falacia pensar que estamos trabajando para ellos*. Y por otra, que este es otro de los aspectos de nuestra docencia en los que pretendemos servir de ejemplo¹⁷³ como formadores de formadores: *me parece que es esencial que a los alumnos hay que escucharlos, y eso yo se lo digo a los maestros: en cualquier nivel hay que saber escucharlos, ¿que las escuchas son distintas?, naturalmente...* (Manolo, 2ª: 12). Creemos que el hecho de demostrar con el ejemplo que contamos con el punto de vista de nuestros alumnos también nos hará sentirnos más reforzados a la hora de transmitir a los estudiantes de Magisterio que ellos deberían escuchar y conocer la perspectiva de sus futuros alumnos de Primaria.

Integrar a los nuevos profesores en nuestra dinámica colaborativa.

El reto de la integración de los nuevos profesores (que ya han llegado)¹⁷⁴ en nuestra dinámica de trabajo, surge en el debate a raíz de la reflexión sobre las dificultades para consolidar una cultura de trabajo en equipo en nuestro entorno, contando con un profesorado tan inestable. Tal circunstancia es reconocida como un obstáculo para la motivación de los profesores encargados de dar continuidad a esta iniciativa, y un lastre para la capacidad de avance del grupo (cuestiones estas analizadas en el punto 4.1. de este informe). En definitiva, se trataría de superar las contrariedades propias de una *colegialidad obligada*, así denominada por Hargreaves (Citado por Perrenoud. 2004, 74), quien además añade que renovar un equipo pedagógico *sin duda provoca unos efectos perversos*.

En nuestro caso, y teniendo en cuenta la realidad de que ya han comenzado su labor los nuevos profesores, nos cuestionamos la **potencialidad** que pueden tener dos

¹⁷³ Ya señalamos que para Meirieu (2004), de lo que más aprenden los alumnos es del *testimonio* (del ejemplo) de sus maestros.

¹⁷⁴ Recordemos que en el tiempo en que transcurrieron las reuniones para la reflexión ya contábamos con dos nuevos profesores con docencia en la Titulación: Damián (“Practicum II” y “El juego en el currículo escolar”) y Mª Luisa (“Aprendizaje y desarrollo motor”). Y a comienzos del curso 2005-2006 llegó Yolanda, la profesora sustituta de Rafa.

profesores ¹⁷⁵ para prolongar las inercias acumuladas por esta investigación en un grupo que contaría con, al menos, tres nuevos docentes, además de los nuevos alumnos que, eventualmente, decidamos incluir.

Antonio: A ver qué le vas a contar de todo esto al que llegue, cómo le contextualizas [...] Marta: Y eso contando con que quien llegue quiera contextualizarse. Juan: ¡Claro! porque puede mandarte a hacer puñetas. Marta: ¿A dónde vas?, que a mí no me pagan por hacer las cosas como tú quieras hacerlas... Juan: En ese sentido, sobre todo mirando al futuro, cuando tú [Antonio] vuelvas, sí que a esta gente se les debe arropar, y a algunos se les puede arropar muy suavemente y se le abraza con mucha delicadeza, y a otros a lo mejor hay que abrazarles con más vigor, para decirles ¡che, a dónde vas tú! Y yo me sentiría, si llegara el caso, con todo el derecho del mundo, tanto a unos para abrazarles suavemente como a otros para decirles tú estás aquí, pues esto es lo que hay aquí [...] En definitiva, yo lo que propongo es que nos sintamos con autoridad como para acoger con más o menos [“sutileza” apunta Antonio] a la gente que venga y decirle mira ésta es la dinámica y la tradición de este centro, aquí es donde tú te has presentado...

(Acta de la 2ª Reunión: 14-15)

Además de la potencialidad para conseguir la continuidad ambicionada nos planteamos la siguiente cuestión ética ¿poseemos los “profesores supervivientes” del Grupo (que no llegamos a ser mayoría en el grupo naciente) **autoridad** moral para pretender integrar a los nuevos en la dinámica colaborativa que nosotros hemos impulsado? He aquí las dos incertidumbres que en este sentido se nos plantean: acerca de la potencialidad y de la autoridad.

Marta: Pues con más motivos te digo, abre los ojos y sé realista que la gente que te pueda entrar aquí viene de donde viene... Manolo: Pues del mismo sitio de donde hemos venido nosotros Marta, que nosotros hemos tenido una formación igual que ellos. Marta: Pero a lo mejor no con los mismos planteamientos...

(Acta de la 2ª Reunión: 15)

¹⁷⁵ Podrían ser tres si finalmente Antonio fuera readmitido. No contamos aquí con la influencia de Paco, porque debido a su situación laboral no puede asistir a las reuniones de Área.

Por una parte, la autoridad para tratar de asentar la tradición del trabajo docente colaborativo es reconocida por todos, puesto que todos hemos quedado convencidos, después de nuestra experiencia investigadora, de que este proceder es el que mejor sirve a la mejora de la formación inicial de nuestros estudiantes. Y por otra, no existe unanimidad sobre la capacidad de (solo) dos profesores para poder integrar a los nuevos: Marta ¹⁷⁶ expresa una posición pesimista cuando recuerda que la experiencia demuestra que la cultura en torno a la docencia universitaria de los profesores que últimamente recalcan en esta titulación se aleja bastante de la que aquí pretendemos instaurar. Sin embargo, la mayoría creemos que esto podría ser un obstáculo pero no un impedimento para este propósito, ya que, por un lado, nuestra propia formación inicial no distó mucho de la que puedan haber recibido los nuevos profesores en este sentido y no nos ha impedido realizar la labor que queremos prolongar; y por otro, es un hecho que los tres nuevos profesores se han incorporado de buen grado a las reuniones de Área ¹⁷⁷, en algún caso, incluso antes de comenzar su docencia: *efectivamente, M^a Luisa, y yo no sé cómo será, pero desde antes de empezar estuvo en las reuniones de Área, y ha estado aquí preguntando, integrándose...*(Juan, 2^a: 15)

Por último, Manolo plantea que para hacer todas estas cábalas sobre la continuidad del trabajo colaborativo parece que estuviéramos partiendo de la premisa menos probable: *pero os estáis poniendo en situación como que, yo creo que a un profesor que empieza en cualquier sitio, en general, lo que le gustaría es llegar a un sitio donde hubiese esas inercias, esas tradiciones...*(2^a: 15). Coincidimos con él en que cuando un profesor se incorpora a un nuevo centro docente, sobre todo si es novel, lo

¹⁷⁶ Durante el curso 2005-2006, Marta y Kiko todavía son alumnos de la Facultad de Ciencias del Deporte, por tanto, conocen a los profesores, los planteamientos docentes dominantes y qué tipo de formación inicial se ofrece allí. Y se da la circunstancia de que este centro se ha convertido en la cantera del nuevo profesorado que ha ido accediendo a las vacantes docentes aparecidas en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la UEx en los últimos años.

¹⁷⁷ Perrenoud (*Ibid.*, 75) ofrece algunas pistas para *hacer un sitio a los nuevos sin tener que renegociarlo todo*:

Por un lado, aprovechar los momentos en los que el equipo se recompone como ocasiones positivas para reabrir el debate sobre sus objetivos y su itinerario.

Por otro lado, transmitir a los recién llegados informaciones que les ayudarán asimilar la cultura del equipo y entender por qué se hace lo que se hace, se dice lo que se dice, no se retoman ciertos temas, se renuncia de antemano a algunas empresas con un categórico “¡esto no funciona, ya lo hemos probado!”

lógico es que, en lugar de ofrecer resistencias, agradezca poder integrarse en un grupo que le acoja, le oriente, le ayude y respete su autonomía.

PARTE 3^a. CONCLUSIONES

Capítulo VII. Acuerdos finales y espacios abiertos para nuevas investigaciones

1.	Conclusiones del estudio.....	474
2.	Espacios abiertos para nuevas investigaciones	482

1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

Desde nuestro punto de vista una de las funciones más importantes de esta parte de una tesis doctoral debe ser destacar aquellas inferencias más relevantes entre el conjunto de conocimientos propuesto por el estudio. Interpretamos, pues, que para su elaboración debe utilizarse un criterio selectivo en lugar de exponer una relación extensa de asertos ya defendidos a lo largo de los informes de resultados. En consecuencia, a la vista de los objetivos de la investigación presentados en el Capítulo I, de las premisas teóricas expuestas en los capítulos II y III, y del conocimiento aportado por este estudio expuesto a lo largo de los capítulos IV, V y VI, planteamos las siguientes conclusiones:

1. Los procesos desarrollados en esta investigación acción colaborativa han hecho posible que quienes en ella hemos colaborado hayamos adquirido una comprensión profunda acerca de la realidad educativa de la que somos protagonistas.

Uno de los requisitos imprescindibles para poder haber sido participante en esta investigación era, en toda lógica, ser (o haber sido en algún momento) protagonista de esta realidad educativa. La razón evidente para tal exigencia es que las intenciones del estudio, su orientación, su ubicación paradigmática, su metodología, etc., requerían que los miembros del Grupo fueran actores de la realidad objeto de estudio. Ya la primera tarea emprendida por el Grupo: la elaboración de un análisis informado sobre nuestro contexto, demandaba que todos los colaboradores y colaboradoras supieran de qué se estaba hablando.

No solo esta primera tarea, sino el resto de las actuaciones individuales y colectivas realizadas durante las diferentes fases de la investigación, han ido aportando a la particular percepción de las cosas que cada uno de nosotros poseía nuevos puntos de vista y nuevos enfoques sobre cada aspecto revisado, incluso, nuevos ángulos desde donde mirar determinadas situaciones, posiciones desde las nunca se nos había ocurrido observarlas.

El acceso a toda esta información proveniente de otras ópticas que comparten nuestro mismo entorno y el conocimiento de las sensibilidades desde las que estas se

expresan, son los factores responsables de que podamos afirmar ahora que la participación en esta investigación ha mejorado nuestra comprensión profunda de la realidad en la que estamos inmersos.

2. La práctica de esta investigación acción colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado universitario participante.

Uno de los elementos esenciales en la investigación acción es la comunicación entre los colaboradores. En nuestro caso, este factor ha estado presente a lo largo de todo el estudio, y se ha hecho realidad a través de los intercambios de ideas y experiencias producidos en las numerosas reuniones del Grupo, entrevistas en profundidad, etc.

Los modos concretos en los que hemos conjugado la comunicación en nuestra investigación incluyen la explicación y justificación ante el Grupo de las prácticas docentes hasta ese momento no cuestionadas por observadores externos; el ensayo de nuevas acciones docentes sugeridas por el Grupo; y la reflexión sobre la puesta en práctica de dicha acción docente. Todo ello, además de hacer posible la producción de un conocimiento ideográfico válido y creíble, supone una irreemplazable actualización del saber práctico (contextualizado y emancipatorio) sobre nuestra profesión docente.

3. Realizado el presente estudio no nos cabe ninguna duda de que la investigación acción colaborativa desarrollada por docentes y estudiantes universitarios puede transformar la realidad educativa de la que son protagonistas.

No obstante, nuestro estudio solo puede demostrar que dicha transformación ha provocado cambios deseados que afectan a las siguientes dimensiones de nuestra realidad:

3.1. Se ha instaurado un método colegiado para la revisión y actualización de la formación inicial ofrecida hasta ahora, en cuanto que se han incrementado los tiempos de reflexión colectiva sobre la situación actual, sobre las carencias de nuestra

formación inicial, y, consecuentemente, sobre la producción de propuestas paliativas de dichas carencias.

3.2. Se han reformado los programas y diseños de las asignaturas, puesto que a partir del trabajo de reflexión colaborativa y sistemática aparecen en ellos cambios sustanciales basados en consensos logrados entre el profesorado y el alumnado participante en la investigación.

3.3 Se han creado vínculos entre las diferentes asignaturas y su profesorado que han optimizado tanto la organización de los contenidos que el alumnado de la titulación debe aprender, como la pedagogía con la que el profesorado debe enseñar.

En las reuniones del Grupo se han concretado propuestas consensuadas para la distribución de ciertos contenidos “conflictivos” entre las distintas asignaturas. Asimismo, se han sugerido y promovido contactos bilaterales entre los profesores responsables de las asignaturas con los contenidos más problemáticos en este sentido. Finalmente, también se han elaborado acuerdos para la puesta en práctica de ciertos criterios pedagógicos *transversales*, es decir, válidos para todos los profesores y todas las asignaturas implicadas.

3.4. Se han creado una serie de acciones formativas conjuntas cuya responsabilidad recae en el grupo de profesores.

Estas acciones formativas se han incorporado a la vida de nuestra realidad universitaria a partir de que el Grupo las propusiera. Ahora nuestros estudiantes pueden percibir y vivenciar directamente experiencias formativas planteadas por un equipo de docentes universitarios. Creemos que estas acciones suponen un complemento insustituible –como currículo oculto si se quiere- para la formación inicial de los futuros maestros.

4. 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 en este estudio.

La dificultad para la escucha, la tendencia a considerar la reunión de trabajo como menos productiva que el trabajo individual, las objeciones para comprometerse en una empresa común, etc., son algunas de las inercias a las que nos referimos arriba. Estas actitudes u otras semejantes han sido mostradas de forma natural por alguno de los participantes en determinados momentos de nuestra investigación. Y lo calificamos como natural porque consideramos que todos nosotros hemos naturalizado ese tipo de comportamientos a través de un largo proceso de profesionalización en el que el individualismo es una característica dominante.

En definitiva, con esta conclusión queremos poner de relieve la importancia de la sistematización, la constancia y la seriedad en el cumplimiento de las rutinas sobre las que se apoya el trabajo de equipo. Nos referimos a la información sobre las citas del Grupo, el registro de las reuniones y la remisión de las actas a tiempo, la estructuración de los debates, el refuerzo de todo lo anterior tras los periodos de inactividad, vacaciones, etc. Tales usos, en nuestro caso, se han mostrado como fundamental antídoto frente a las citadas inercias individualistas y han hecho posible la disponibilidad y el compromiso de todos los participantes.

4.1 La continuidad de un grupo colaborativo que adopte el método de investigación acción como modo de entender su desarrollo profesional exige de un liderato que aglutine, que cohesione y que actúe como motor en los momentos que la dinámica del grupo lo necesite.

Para que sea posible la consolidación de ciertas prácticas encaminadas a sostener el trabajo colaborativo hasta el punto de convertirlas en hábitos compartidos por todos los colaboradores, es necesario el ejercicio de un liderato responsable último de la ejecución de los acuerdos, de resolver situaciones de atasco, de mantener el tono en periodos de esfuerzo prolongado, de servir de referencia en los momentos de impás, etc. Utilizamos el sustantivo “liderato” y no “líder”, porque creemos que es posible –tal vez conveniente- establecer una rotación entre los colaboradores para la asunción de estas funciones durante el tiempo que dura la investigación.

5. Todos los profesores participantes en el estudio, a partir de su colaboración en este equipo docente e investigador, han coincidido en manifestar

una posición ética más sólida durante las situaciones en las que intentan transmitir a su alumnado los valores de la reflexión y del trabajo en equipo para el maestro que pretenden formar.

A lo largo de este estudio ha habido diferentes ocasiones en las que algunos de los profesores del Grupo hemos hecho explícitas las “malas sensaciones” sentidas cuando hemos tenido que explicar las bondades del trabajo en equipo en general, su relevancia en un enfoque constructivista de la profesión, o su carácter prescriptivo en el ejercicio de la docencia en el marco de la LOGSE y de la LOE. Evidentemente, la causa de tal incomodidad radica en que cada uno de nosotros era consciente de que explicaba y promovía una cosa mientras hacía la contraria. Sin embargo, la participación en esta investigación acción colaborativa ha convertido dicha disonancia ética en una consonancia y una fortaleza a la hora de transmitir a nuestros estudiantes los valores del trabajo en equipos docentes no solo de palabra sino, sobre todo, con el ejemplo.

6. El alcance de nuestra investigación acción colaborativa entre profesorado y alumnado ha estado condicionado por factores de índole institucional-laboral y de ideología pedagógica de los docentes implicados.

Aunque no pretendemos desmarcarnos del carácter ideográfico de nuestro estudio, consideramos que esta aseveración podría ajustarse a las circunstancias de bastantes escenarios universitarios españoles en los que se desarrolla la formación inicial de maestros.

6.1. Nuestro estudio revela que la precariedad de los contratos del profesorado en general, y la abundancia de los contratos parciales en particular, suponen un elemento limitador de una iniciativa investigadora como esta.

Mantenemos que el modelo de docente universitario reflexivo, que incorpora la investigación acción entre las funciones del profesor, exige un plus de dedicación sobre las tareas docentes habitualmente asociadas al profesorado universitario con esta situación laboral. El tipo de contrato de profesorado universitario a tiempo parcial –al menos la aplicación práctica que de él se está haciendo en nuestro entorno- es

paradigmático de una concepción docente que no contempla el trabajo colaborativo y reflexivo como parte de la función docente en la universidad.

En cuanto a los contratos que calificamos como “precarios”: ayudantes, colaboradores, etc., consideramos que limitan este tipo de estudio porque quienes los “padecen”, si quieren progresar en su carrera profesional, están sometidos a los dictados del nuevo credencialismo universitario español, una de cuyas características es que privilegia el currículo investigador sobre el docente. En consecuencia, los profesores ayudantes, colaboradores, etc., que además suelen ser noveles, no se pueden permitir “perder su tiempo” con actividades que les demanden mucha dedicación y cuyo objetivo fundamental sea la mejora de su docencia y de la formación de su alumnado.

Finalmente, en esta línea de acuerdos, concluimos que los hallazgos desvelados por esta investigación nos inducen a considerar que los tipos de contratos del profesorado antes aludido no suponen un obstáculo o limitación apreciable para el desarrollo de una docencia universitaria bajo un modelo *aplicacionista-tecnológico*, mientras que sí se manifiestan como un factor limitante para una docencia universitaria desde un modelo *emancipador-reflexivo*.

6.2. La convivencia de ideas pedagógicas divergentes en un grupo colaborativo que investiga para mejorar la formación inicial del profesorado, se presenta como un condicionante del ritmo y la profundidad de los cambios que se consigan, pero no supone un determinante para impedir que tal iniciativa sea interesante y productiva.

Hemos comprobado que durante nuestro estudio se han defendido, por un lado, prácticas, ideas y propuestas desde posiciones docentes aplicacionistas, las cuales han tenido sus correspondientes réplicas desde otras posiciones docentes reflexivas. Igualmente, hemos observado que en muchos casos ha habido debate intenso, incluso discusión, pero en la mayoría de las ocasiones se ha llegado a acuerdos para elaborar propuestas de acción. Y aunque cada profesor ha ido filtrando las propuestas que finalmente ha aplicado, todo este proceso ha sido unánimemente reconocido como muy interesante y valioso para la formación inicial de nuestro alumnado y para la formación permanente del profesorado.

Por tanto, como conclusión de nuestra experiencia investigadora inducimos el interés de la investigación acción colaborativa para aquellos colectivos docentes en los que resulta evidente una disparidad de posiciones pedagógicas de partida. Ahora bien, conviene que los miembros de un grupo colaborativo de docentes con las características anteriormente descritas, interioricen que su fin no consiste en que unas ideas atraigan o fagociten a las otras, sino que todas tengan posibilidades de expresión y expansión para no entorpecer la verdadera finalidad del trabajo colaborativo, la cual situaríamos en la consecución de consensos que permitan el avance y la mejora.



Hasta aquí hemos sintetizado las aportaciones de nuestro estudio, no obstante, consideramos igualmente importante señalar algunas de las limitaciones más relevantes que percibimos en esta investigación:

- ✓ Dada la dimensión temporal del estudio, no podemos saber si con todos los cambios en la formación inicial de nuestro contexto provocados por este estudio, ha mejorado la calidad de los aprendizajes de la mayoría, de algunos o de ninguno de los estudiantes de la titulación en nuestra facultad. A pesar de ello, intuimos que aquel porcentaje de estudiantes que posean un interés suficiente en sus estudios de formación del profesorado (grupo más menos constante en todas las promociones habidas en nuestro centro) adquirirán a partir de ahora unos aprendizajes...
 - *Más **cohesionados** entre sí, fruto de un conocimiento presentado de forma más coordinada, y mediante pedagogías más homogéneas*
 - *Menos **redundantes**, ya que se han suprimido numerosos solapamientos de materia entre diversas asignaturas*
 - *Más **coherentes y ajustados** a su futuro profesional, es decir, se presenta el conocimiento mejor seleccionado y orientado hacia una formación inicial más profesionalizadota.*

- *Más adaptados a sus propias necesidades y circunstancias, si se tiene en cuenta que los cambios habidos han sido supervisados y a veces sugeridos por el propio alumnado.*
- ✓ A pesar de que uno de los presupuestos del Paradigma Crítico de la Investigación Educativa señala que el grupo de protagonistas colaboradores actúe como agente del cambio de manera autónoma y emancipadora, dos de los profesores del Grupo, a la hora de escribir este capítulo, ya no son profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Extremadura. En ambos casos, y por diferentes razones, han salido de este contexto en contra de su voluntad y de la voluntad del Grupo. Entendemos éste como un claro ejemplo que simboliza las limitaciones de la acción social transformadora de la investigación acción crítica desarrollada por nuestro grupo de docentes y de estudiantes universitarios.

2. ESPACIOS ABIERTOS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES.

- ✓ Nuestro estudio se sitúa dentro de unos límites temporales concretos y por tanto ha tenido un final que le ha hecho abarcable. Sin embargo, por tratarse de una investigación acción, se ha generado una espiral autoreflexiva (con sus cuatro fases) que podría no tener solución de continuidad. En este sentido, la situación actual de la formación inicial del profesorado especialista en nuestro contexto es sensiblemente diferente a la que existía cuando comenzamos nuestro estudio. Algunos de los cambios manifestados han sido fruto de la labor investigadora del Grupo y otros se deben a circunstancias ajenas a nuestro estudio. En cualquier caso, estamos ante una nueva situación susceptible de ser analizada y transformada a través de un nuevo proceso de planificación de la acción, observación, reflexión, etc., es decir, a través de una nueva investigación acción.

De hecho, esta posibilidad ya se está llevando a cabo. Efectivamente, desde el comienzo del curso 2006-2007 se ha conformado un nuevo grupo de seis profesores y profesoras de las Áreas de Didáctica de la Expresión Corporal y de Educación Física y Deportiva con docencia en esta titulación (con idea de incorporar también a alumnado de la especialidad), que han iniciado sus trabajos a partir de una de las “acciones docentes conjuntas” generadas en este estudio: *Las reuniones de Área*. En cierto sentido, pues, estamos desarrollando las propuestas de futuro producidas por el Grupo “para la consolidación del modelo de docencia reflexiva y en equipo”.

- ✓ La investigación acción educativa debe poseer una orientación e intenciones *expansivas* para poder alcanzar sus fines de cambio social (Kemmis y MacTaggart, 1988). En este sentido, entendemos que nuestro estudio genera un nuevo espacio para la investigación acción colaborativa, se trata de abrir el grupo al profesorado de otras áreas con docencia en esta titulación. De esta manera se ampliaría el objeto de estudio a la otra parte de la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física (las asignaturas generalistas) que ha quedado fuera de nuestra investigación.

- ✓ En esta misma línea, y yendo más allá en ese afán expansionista de la investigación acción, cabría plantear otro estudio colaborativo contando con profesorado y alumnado de más áreas y departamentos con docencia en todas las titulaciones de maestros que se imparten en nuestra facultad. Así, extenderíamos aun más el objeto de estudio a diversas asignaturas pertenecientes a los planes de estudio de todas las titulaciones de maestros de este centro, es decir, a la formación inicial de todos los estudiantes de magisterio que cursan sus estudios en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

- ✓ A lo largo de esta investigación se ha aludido en numerosas ocasiones a la transformación de que han sido objeto nuestro contexto educativo: los programas y el desarrollo de las asignaturas, la docencia de sus profesores, las relaciones y organización profesional de estos, etc. Pero a su vez, en este mismo capítulo, también se ha reconocido que una de las limitaciones de este estudio podría situarse en que a través de él no podemos conocer si ha habido efectos positivos en los aprendizajes del alumnado como consecuencia de dicha transformación en la formación inicial.

Por lo tanto, podríamos estar ante otra de las puertas que esta investigación abre para nuevos estudios. A este respecto, consideramos que podrían llevarse a cabo diversos tipos de estudio de casos:

- *Desde el paradigma interpretativo, se podría emprender una etnografía con la intención de comprender en profundidad cómo son los aprendizajes que obtiene el alumnado de la titulación en nuestra facultad.*

- *Algún estudio de casos comparativo entre el aprendizaje de los estudiantes de ésta y otras facultades.*

- *Incluso, vemos la posibilidad de que se midan dichos aprendizajes y se comparen con los de los estudiantes de otras universidades en un*

estudio menos profundo pero de universo más amplio, y que posea una orientación positivista.

Sin embargo, resulta evidente la imposibilidad de realizar una investigación con estudio de casos comparativos entre el aprendizaje de los alumnos de esta facultad antes de nuestra investigación acción y después de ella, puesto que la primera parte no se realizó en su momento.

PARTE 4ª. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIEGO, R; MARTÍN, E.; GARCÍA, L. (2003). “Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 47, 53-77.

ALBERDI, I. (1999). **La nueva familia española**. Taurus. Madrid.

ALONSO, L. E. (1995). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En Delgado, M.; Gutiérrez, J. (Coords.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis Psicología. Madrid.

AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION (1998). **Code of Ethics**. Consultado en <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>, el (18-11-2006).

APPLE, M. W. (1986). **Ideología y currículo**. Akal / Universitaria. Madrid.

ANECA/GRUPO MAGISTERIO (2004). **Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio**. Volumen 1. Madrid.

BARCIA, E. (2006). “La ruptura del canon y otras frustraciones narcisistas desde la perspectiva de los cuentos populares”. Inédito. Conferencia impartida en las **I Jornadas Cuerpo, Cultura y Sociedad**. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

BARBERO, J. I. (1993). (coord..) **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: “Investigación alternativa en educación física”**. UNISPORT. Málaga.

BARBERO, J. I. (1996a). "Cultura profesional y curriculum oculto en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio". En **Revista de Educación**. nº 311. pp. 13-49.

BARBERO, J. I. (1996b). "El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la Educación Física". En Pastor Pradillo, J.L. *et al.* (Ed.). **III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de las E.U. de Magisterio**. Universidad de Alcalá. Guadalajara. pp. 19-30.

BARBERO, J. I. (2001). "Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física?". En **ÁGORA para la Educación Física y el Deporte**. Nº 1. 18-34. Foro para la EF, la Actividad Física Recreativa y el Deporte, y VEM. Valladolid.

BARBERO, J. I. (2006). "La Lección De Educación Física en la formación del profesorado. Aproximación a las expectativas y resistencias del alumnado a partir de dos modelos significativamente diferentes". En Bores, N. **La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**. INDE. Barcelona.

BARQUÍN, J. (1998). "Modelos de formación docente". En Hernández, F. (coord.). **Formación del profesorado**. Praxis. Barcelona.

BENEDITO, V. (1988). "Prólogo". En Carr, W.; Kemmis, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Martínez Roca. Barcelona.

BLÁNDEZ, J. (1994). **La organización de los espacios y los materiales en Educación Física**. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.

BLÁNDEZ, J. (1996). **La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación**. INDE. Barcelona.

BORES, N. J. (2000). **El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Palencia.

BORES, N. J. (2005). (Coord.). **La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**. Inde. Barcelona.

BOURDIEU, P. (1988). **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Taurus. Madrid.

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

CAMERINO, O. (2001). “La formación del docente en educación Física: un modelo de formación reflexiva inicial y continuada”. En Vázquez, B. **Bases educativas de la actividad física y el deporte**. Editorial Síntesis. Madrid.

CANALES, M.; PEINADO, A. (1995). “Grupos de discusión”. En Delgado, M.; Gutiérrez, J. (Coords.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis Psicología. Madrid.

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

COHEN, L.; MANION, L. (1990). **Métodos de investigación educativa**. La Muralla. Madrid

COLÁS, M. P. (1994). “La metodología cualitativa”. En Colás, M. P. y Buendía, L. **Investigación educativa**. Ediciones Alfar S.A. Sevilla.

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

CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L. J. **Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB**. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

CONTRERAS, O. (2000). (Coord.). **Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física: “La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física”**. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real.

CRUZ, M. A. (2000). “Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 38, 19-35.

DE LA CALLE, M. J. (2004). “El reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, N° 51, pp. 251-258. Zaragoza.

DELGADO, M.; GUTIÉRREZ, J. (1995). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis Psicología. Madrid.

DEL RINCÓN, D. (1995). **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Dykinson. Madrid.

DEL VILLAR, F. (1994). “La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física”. **Apunts**, N° 37, pp. 26-33.

DEL VILLAR, F. (1996). (Coord.) **La investigación en la enseñanza de la Educación Física**. Servicio de publicaciones de la UEx. Cáceres.

DEVÍS, J. (1993a). “Introducción crítica a la investigación en la enseñanza de la educación física. En Barbero, J. I. (coord.) **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: “Investigación alternativa en educación física”**. UNISPORT. Málaga.

DEVÍS, J. (1993b). “Investigación colaborativa en educación física: un estudio de casos”. En Del Villar (coord.) **La investigación en la enseñanza de la Educación Física**. Servicio de publicaciones de la UEx. Cáceres.

DEVÍS, J. (1996). “Investigación colaborativa en Educación Física”. En Del Villar (Coord.). **La investigación en la enseñanza de la Educación Física**. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura. Cáceres.

DEVÍS, J.; MOLINA, J. P. “Los estudios del curriculum y la Educación Física”. En Vázquez, B. (Coord.). **Bases educativas de la actividad física y el deporte**. Editorial Síntesis. Madrid.

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

ELLIOTT, J. (1993). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Morata. Madrid.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2003). “Postmodernidad e investigación en la educación física”. En **ÁGORA para la Educación Física y el Deporte**. Nº 2-3. 5-22. Foro para la EF, la Actividad Física Recreativa y el Deporte, y VEM. Valladolid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). **La escuela a examen**. Editorial Pirámide. León.

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

FRAILE, A. (1993). “Un modelo de formación permanente colaborativa para el profesorado de EF”. En Barbero, J.I. (coord.) **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: “Investigación alternativa en educación física”**. UNISPORT. Málaga.

FRAILE, A. (2000). “Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de educación física”. En Contreras, O. **Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física: “La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física”** (pp. 95-108, vol. II). Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real.

FRAILE, A. (2005). "La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física". En Sicilia, A.; Fernández-Balboa, J. M. **La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica**. INDE. Barcelona.

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

GARCÍA, H. M^a. (1997). **La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas**. INDE. Barcelona.

GERVILLA, A. (1988). (COORD.) **El currículum: fundamentación y modelos: el modelo ecológico**. Innovare, D.L. Málaga.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1984). Prólogo a la edición española". En Stenhouse, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Editorial Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). **"El currículum: una reflexión sobre la práctica"**. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal/Universitaria. Madrid.

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

GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004). **La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final**. M.E.C. Madrid.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata. Madrid.

GUBA, E. G. (1983). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno, J.; Pérez, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal/Universitaria. Madrid.

GUERRERO, A. (1996). **Manual de Sociología de la Educación**. Editorial Síntesis. Madrid.

GUTIÉRREZ, J.; DELGADO, J.M. (1995). “Teoría de la observación”. En Delgado, M.; Gutiérrez, J. (Coords.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis Psicología. Madrid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1994). “El currículum de Educación Física en el área de gestión directa del MEC: características y repercusiones en la formación del profesorado”. En **ROMERO GRANADOS (COORD.)**. **Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria**. Sevilla. Wanceulen.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2003). “El Sistema Universitario español y la convergencia hacia el Espacio Europeo: reflexiones hacia la transformación del título de maestro y los retos para el profesorado universitario”. En **Actas del V Congreso Internacional FEADDEF**. (pp.157-164). Valladolid.

IGLESIAS, D. (2006). **Proyecto docente**. “Educación Física y su Didáctica I en Educación Primaria”. Inédito. Habilitación Nacional para profesores titulares de escuela universitaria en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal.

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

IMBERNON, F. (1997). “La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, N° 29. pp. 59-66. Zaragoza.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1988). **Cómo planificar la investigación-acción**. Alertes. Barcelona.

KIRK, D. (1990). **Educación Física y curriculum**. Universitat de València. Valencia.

KOETTING, J. (1984). **Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory basis for understanding individual interpretations of reality**. Oklahoma: University Press.

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

LAWSON, H. A. (1990a). "Sport Pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. **Journal of Teaching In Physical Education**, 10, 1-20.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Morata. Madrid.

LÓPEZ, J. (2003). **Proyecto docente e investigador**. "Alimentación y cultura". Inédito. Habilitación Nacional para profesores Titulares de universidad en el Área de Antropología Social.

LÓPEZ, V. M. (1999). [Coord.]. **Educación Física, Evaluación y Reforma**. Librería Diagonal. Segovia.

LÓPEZ, V. M. (2004). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación del profesorado: efectos y patologías". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 221-232.

LOZANO, J. J. (1997). **Proyecto docente**. "Educación Física y su Didáctica I". E.U.F.P. de Cáceres. Inédito. Universidad de Extremadura.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1998). **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Alianza Editorial. Madrid.

MARTÍNEZ, L. (2006). “La lección de Educación Física: buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos”. En Bores, N. **La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**. INDE. Barcelona.

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

MEIRIEU, P. (2004). **Referencias para un mundo sin referencias**. Grao. Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). **Diseño Curricular Base. Educación Primaria**. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1991). **Decreto de Mínimos del Área de Educación Física**. B.O.E. (14-6-91). Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). **Educación Primaria. Área de Educación Física (Cajas Rojas)**. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). **Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria**. B.O.E. (8-12-06). Madrid.

MOLINA GARCÍA, S. (2001). **La universidad democráticamente masificada**. Mira editores. Zaragoza.

MORENO, M. P.; RAMOS, L. A. (2005). “Modelos y programas de formación de profesores de Educación Física. En Ramos, L. A.; Del Villar, F. **La enseñanza de la Educación Física**. Editorial Síntesis. Madrid.

MUÑOZ GONZÁLEZ, B. (2002). **Representaciones y vidas de amas de casa. Un análisis desde la Sociología de las Emociones**. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres

MUÑOZ JUSTICIA, J. M. (2000) **Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti**. Docent. Barcelona.

NAVARRO, P; DÍAZ, C. (1995). “Análisis de contenido”. En Delgado, M.; Gutiérrez, J. (Coords.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Síntesis Psicología. Madrid.

NIETO, J. (2004). “Presente y futuro de los planes de estudio del maestro español”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 51, 169-177

PALOMERO, J. E. (1999). “Informe sobre el IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y formación del Profesorado Universitario”. **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

PASCUAL, C. (1992a). “Presentación”. En Tinning, R. **Educación Física: la Escuela y sus profesores**. Universitat de València. Valencia.

PASCUAL, C. (1992b). “La formación inicial del profesorado de Educación Física basada en la reflexión”. En Revista **Perspectivas de la actividad Física y el Deporte**. Nº 11, pp. 41-45. INEF de León. León.

PASCUAL, C. (1994). **Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión**. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.

PASCUAL, C. (2005). “La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física”. En Sicilia, A.; Fernández-Balboa, J. M. **La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica**. INDE. Barcelona.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). “Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 29, 125-140

PÉREZ GÓMEZ, A. (2002a). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2002b). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata. Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos**. La Muralla. Madrid.

PERRENOUD. P. (2004a). **Diez nuevas competencias para enseñar**. Grao. Barcelona.

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

POZO, J.I.; LIMÓN, M.; SANZ, A.; GÓMEZ, M.A. (1991). "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". En **Cuadernos de Pedagogía** nº 188, pp. 12-14.

RAMOS, L. A.; DEL VILLAR, F. (2005). **La enseñanza de la Educación Física**. Editorial Síntesis. Madrid.

RAMOS, L. A.; IGLESIAS. D. (2005). "El conocimiento práctico de los profesores". En Ramos, L. A.; Del Villar, F. **La enseñanza de la Educación Física**. Editorial Síntesis. Madrid.

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

RUIZ, A. J. (2000). "¿Sabemos qué es la Educación Física?". En **Cuadernos de Educación Física y Deportes**. FEADDEF.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). “Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas”. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, N° 29, pp. 33-58. Zaragoza.

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

SHULMAN, L. S. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.” En M. C. Wittrock (Ed.) **La investigación de la Enseñanza, I**, Paidós, Barcelona, pp. 9-91.

SICILIA, A.; FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005). **La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica**. INDE. Barcelona.

SPARKES, A. (1991). “Perspectivas del currículo de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema”. **Actas del VIII Congreso Nal. De EF de EUFP**. Cuenca.

SPARKES, A. (1992a). “The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference”. En Sparkes (Ed.). **Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions**. The Falmer Press. Londres.

SPARKES, A. (1992b). “Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física”. En Revista **Perspectivas de la actividad Física y el Deporte**. N° 11, pp. 29-33. INEF de León. León.

SPARKES, A.C. (1992c). “*Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema*”. En Contreras, O. y Sánchez, L.J. **Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB**. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, pp. 117 -154.

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

STENHOUSE, L. (1987). **Investigación como base de la enseñanza**. Editorial Morata. Madrid.

STAKE, R. E. (1998). **Investigación con estudio de casos**. Morata. Madrid.

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

TINNING, R. (1992). **Educación Física: la Escuela y sus profesores**. Universitat de València. Valencia.

TINNING, R. (1993). "Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. En Barbero, J. I. (coord.) **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: "Investigación alternativa en educación física"**. UNISPORT. Málaga.

TINNING, R. (1994). "Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, investigación acción y formación del profesorado". En **Perspectivas de la Actividad Física y del deporte**. nº 15. pp. 44-48.

TÓJAR, J.C.; SERRANO, J. (2000). "Ética e investigación educativa". *RELIEVE*, vol. 6, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm el (18-11-2006).

TORREGO, L. (2004). "Ser profesor universitario ¿un reto en el contexto de la Convergencia Europea?". En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Nº 51, pp. 259-268. Zaragoza.

TORRES, J. (1988). “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”. En Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata. Madrid.

VACA, M. J. (1995). **Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil: propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo**. Tesis doctoral. UNED. Madrid.

VACA, M. J. (1996). **La Educación Física en la práctica en E. Primaria**. Asociación “Cuerpo, Educación y Motricidad”. Palencia.

VACA, M. J. (2002). **Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria**. Asociación “Cuerpo, Educación y Motricidad”. Palencia.

VACA, M. J. (2003). “La formación inicial de los maestros cobra sentido en prácticas”. En **ÁGORA para la Educación Física y el Deporte**. Nº 2-3, p. 90. Foro para la EF, la Actividad Física Recreativa y el Deporte, y VEM. Valladolid.

VACA, M. J. (2005). **La carpeta: un dispositivo pedagógico para el tratamiento de la educación física escolar**. Inédito.

VACA, M. J. (2006). **De la Educación Psicomotriz al Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**. Inédito

VARELA, J.; ORTEGA, F. (1985). **El aprendiz de maestro**. Servicio de publicaciones del MEC. Madrid.

VÁZQUEZ, B. (2001). **Bases educativas de la actividad física y el deporte**. Editorial Síntesis. Madrid.

WITTRICK, M. C. (Ed.). **La investigación de la Enseñanza**. Paidós, Barcelona

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

ZABALZA, M.A. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario.** Narcea. Madrid.