

EL SEMINARIO COLABORATIVO: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Antonio Fraile Aranda.

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

RESUMEN. *La finalidad de este artículo es presentar la experiencia de formación permanente de un grupo de profesores de Educación Física (E.F.) a través de un proceso de investigación-acción, de acuerdo con la nueva sociedad de la información, comprometida con el cambio y la innovación educativa.*

También, la intención de este estudio es comprobar si este programa puede representar una alternativa a la formación tradicional del profesorado en el escenario de la E.F. a través de un programa formativo democrático dirigido a atender diversas problemáticas del ámbito educativo y social.

Los cambios profesionales que hemos apreciado en este estudio son los siguientes: Una mayor autonomía profesional, desde la elaboración de unos materiales curriculares desde el propio contexto escolar. Un intento de superar el modelo educativo técnico, a partir del empleo de una metodología activa para el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, incorporar a la actividad docente un nuevo modelo de E.F. colaborativo y democrático.

ABSTRACT. *The aim of this article is to show an experience of in-service training for physical education teachers through action-research, according to the new information society committed with change and educational innovation. Particularly, what we want to check is:*

Have there been any significant changes in the participants during this training programme?

The purpose of this research is also to know if this programme has represented a real alternative to traditional training of physical education teachers, through a democratic system very much interested in social issues.

The professional changes undergone by the teachers involved in this study have been the following:

- *An increase of the professional autonomy. Teachers device their own curricular materials in their real teaching context.*
- *They have tried to forget about the technical teaching model and use a more active methodology for the total students development.*

Finally, we have a special interest in finding a more cooperative and democratic type of physical education.

1. Introducción.

Con la aprobación del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado diseñado por el M.E.C (1989), se comienza a valorar la necesidad de una labor docente desde la reflexión e investigación sobre la práctica, como medio para resolver las situaciones cambiantes del aula. No obstante, a pesar de esas orientaciones de la Reforma Educativa, la realidad académica y el modelo de formación academicista instaurado en los centros de formación han venido dificultando la actuación de los profesores como investigadores en el aula.

Paradójicamente, mientras que por un lado la administración educativa solicita al profesorado reflexionar sobre los problemas del aula y sobre su propia actuación docente, a la vez que ser protagonista del diseño y experimentación curricular. Por otro lado, este profesorado carece de formación como investigadores de su práctica, ni se le facilita el tiempo, ni los instrumentos didácticos que le permitan actuar como tales, siendo escasos los docentes que actualmente participan en programas de innovación y los que lo hacen, es a cuenta de su voluntarismo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Actualmente, pasados ya unos años desde que se presentaron esas propuestas innovadoras, no se aprecian cambios significativos en la práctica entre muchos de los docentes invitados a esta reflexión sobre su práctica. La escasa de innovación entre el profesorado se justifica por el escaso apoyo de la propia administración, reflejado especialmente en una escuela pública que supervive con cada vez menos recursos. Aunque por otro lado, son pocos los profesionales dispuestos a modificar sus rutinas docentes tradicionales avaladas por una ideología o forma de entender el proceso educativo, reproductor de los planteamientos positivistas y que se refleja en la forma de definir los objetivos, secuenciar los contenidos, establecer las estrategias didácticas, seleccionar los criterios de valorar el aprendizaje de los alumnos, etc.

Hargreaves (1996) nos advierte que para entender cómo es la práctica del profesor y por qué lo hace, tenemos que analizar y comprender su cultura, considerando que ésta contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a su trabajo. Este conocimiento de la realidad cultural nos ayuda a conectar lo que sucede en el aula con lo que se realiza fuera de ella. Concretamente, existen diversos factores sociales que impiden o impulsan a los profesores en su desarrollo profesional. Entre los factores favorecedores están: el trabajo colaborativo, la investigación sobre su práctica, la capacidad de desarrollar una reflexión crítica y por último la autonomía profesional. Sobre estos factores sociales es preciso analizar cómo y por qué surgen, así cómo es su evolución, para no sólo llegar a comprender sus límites y posibilidades, sino como pueden llegar a incidir en el cambio educativo.

Igual que estos factores sociales repercuten en el ámbito educativo general, también lo hacen en el territorio particular de la Educación Física, debiendo conocer de qué forma inciden en el desarrollo profesional de sus docentes. Teniendo cuenta que nuestro referente debe ser un profesor bien formado (aptitud) y con una buena disposición (actitud) para el cambio, que revise y cuestione (desde un planteamiento crítico) qué capacidades (objetivos) y estrategias docentes (metodología) debe adquirir o mejorar para actuar adoptando un mejor compromiso con la sociedad.

Se trata de ofrecer alternativas a una formación tradicional del profesorado en general y particularmente en el escenario de la E.F, que se convierte en cómplice de una actitud inmovilista de un profesorado, despreocupado por todo aquello que no represente la transmisión de un conocimiento convencional. Para ello, impulsaremos un proceso educativo democrático, que les ayude a desarrollar una mayor preocupación y compromiso con las problemáticas de tipo social (Fernández Balboa, 2000). Como ejemplo de esta propuesta, presentaremos una experiencia de formación permanente que venimos desarrollando un grupo de profesores de E.F, a partir de un seminario colaborativo de Investigación-acción (I-A) de acuerdo con las exigencias de la nueva sociedad de la información, comprometida con el cambio y la innovación educativa.

2. La formación del profesorado de Educación Física desde la práctica

Como alternativa al modelo de formación academicista tradicional, surge una *formación basada en la práctica*, de carácter fenomenológico, que analiza de forma subjetiva los fenómenos educativos del aula. Desde este modelo se pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, por las interpretativas de comprensión, significación y acción (Carr y Kemmis, 1988).

Esta tradición educativa guiada hacia y por la práctica, se define por diseñar un currículum abierto a la actividad negociadora y deliberativa con el alumnado, que ayude en la construcción activa de los aprendizajes y en interpretación de los problemas del aula. El profesorado, desde esta perspectiva práctica, desarrolla una serie de estrategias docentes colaborativas para observar, analizar, reflexionar y actuar en la práctica, desde un proceso de diálogo permanente con la realidad del aula. A partir de un proceso democrático y colaborativo en el que, a través del diálogo, todos los participantes amplían sus perspectivas y enriquecen el conocimiento del grupo (Botey y Flecha, 1998).

El papel tradicional del docente como transmisor de conocimientos, pasará a ser facilitador del aprendizaje, organizando y ampliando las fuentes de información del alumnado. Para ello, deberá saber observar e interpretar la realidad del aula, teniendo en cuenta el contexto en el que se actúa para dar sentido a las acciones observadas. Para Imbernón (1994) desde este modelo, el docente deberá actuar como agente de cambio social, que además de preocuparse por el qué y el cómo, responda al por qué y para qué. Asimismo, debe saber abordar su práctica socio-educativa desde el aislamiento profesional y la cada vez mayor especialización. Para Tinning (1992), desde la formación del profesorado desde una visión crítica, debemos superar los aspectos puramente instructivos estableciendo mejores relaciones entre escuela y sociedad, a través de comunidades educativas de aprendizaje, como parte del compromiso de los docentes con el entorno social.

Muchas son las dificultades que representa la puesta en marcha de modelos innovadores en el ámbito educativo, entendiendo que los cambios no están resueltos con la sola aparición de órdenes, decretos o normativas ministeriales. Toda propuesta de cambio precisa de una necesaria contextualización, favoreciendo una participación

activa del colectivo profesional implicado y poniendo en práctica una política de formación basada en el desarrollo profesional del docente.

Con objeto de cubrir las carencias de una formación academicista, deben diseñarse experiencias formativas desde la práctica, basadas en seminarios de trabajo colaborativo con profesores, siguiendo el proceso de I-A. Desde ser propuestas de formación permanente que se desarrollen a partir de estrategias y modelos de intervención en la práctica, dirigidas hacia los problemas educativos que surgen en el centro escolar, con la finalidad de aportar soluciones a las situaciones cambiantes del aula. Concretamente, que nos ayuden a conocer ¿Cómo aprenden mejor los alumnos y cómo se les puede enseñar mejor?.

Además de esa preocupación didáctica, se trata de que los profesores desarrollemos una mayor autonomía como parte de nuestro desarrollo profesional. Para ello, la formación debe ser compartida de forma colaborativa con otros compañeros de manera que no sólo evolucione nuestro conocimiento privado, sino todo un conjunto de saberes y experiencias educativas. Estas nuevas labores, exigen habituarnos a trabajar colaborativamente para provocar un cambio profesional, pero también para: elaborar materiales curriculares, planificar estrategias de enseñanza, fijar criterios de valoración del aprendizaje, etc.

También gracias a los seminarios colaborativos los profesores universitarios podemos obtener un contacto directo y permanente con la realidad de la escuela de Primaria, adquiriendo un conocimiento práctico sobre las dificultades que se encuentran para llevar a la práctica algunos aspectos curriculares de la Reforma Educativa. Se trata de comprobar desde la práctica el funcionamiento de diversas propuestas de formación, comprobando si éstas aportan estrategias para poder actuar en la clases o si es preciso incorporar otros conocimientos.

Los programas de formación pueden apoyarse en la Investigación-acción (I.A) como una metodología que permite a los docentes reflexionar sobre su actividad docente, identificando y diagnosticando problemas, para luego revisar la práctica con objeto de mejorarla. Por último, destacaremos algunas experiencias que se han venido desarrollando en estos últimos años en el escenario de la E.F., desde la I-A y que están recogidas en (García Ruso, 1992; Del Villar, 1993; Fraile, 1993; Devis, 1994; Pascual, 1994; López Pastor, 1998; etc).

3. La Investigación-Acción como instrumento para mejorar la práctica en los docentes de Educación Física

La metodología de Investigación-acción, representa un instrumento para investigar sobre nuestro comportamiento docente y el del alumnado, a partir de: observar los problemas, diseñar propuestas didácticas a través de materiales curriculares, explicitarlas y después evaluarlas. Para ello, tendremos presente las características contextuales donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la reflexión sobre la práctica la base de esa formación. Este procedimiento vinculado con la actuación docente, nos ayuda a mejorar nuestra actividad práctica y, con ello, a desarrollarnos profesionalmente.

Desde esta propuesta metodológica, se rechazan las nociones positivistas de racionalidad, de objetividad y de verdad. Sin embargo, al estar ligada a los modelos interpretativos y críticos, ayudará a los profesores a:

- Reflexionar de forma colaborativa.
- Analizar los medios y fines de su práctica.
- Transformar su realidad del aula.
- Considerar el contexto psicosocial de su entorno.
- Favorecer un aprendizaje basado en la comprensión.
- Etc.

Para Stenhouse (1987), el desarrollo profesional de los docentes depende de su capacidad para investigar su práctica, especialmente cuando para actuar en el aula debemos tener en cuenta: el contexto, el tema o problema vinculado con nuestra actividad investigadora, las acciones colaborativas con otros profesores, el intercambio de conocimientos y experiencias con otros docentes, etc. No obstante, llevar eso a la práctica diaria exige que los profesores revisemos si:

- ¿Disponemos de los medios y recursos para investigar en el aula?.
- ¿Estamos formados de forma adecuada para realizar dicha labor?
- ¿Existe un ambiente en la escuela que favorezca esta actividad investigadora?
- ¿Podemos realmente atender las exigencias de la Reforma Educativa?
- ¿Los actuales centros de formación docente pueden responder a dichos cambios?

Por tanto, para que los profesores de E.F., podamos intervenir sobre nuestra práctica necesitamos desarrollar el papel de investigadores en la acción, a partir de un análisis permanente de lo que sucede en el clase. Lo que exige potenciar:

a) El trabajo colaborativo entre el profesorado. Esta actividad colaborativa viene reconocida por la Administración Educativa desde la Ley General de Educación del año 1970, donde se invita y estimula al profesorado en las tareas de organización de los centros escolares al trabajo en equipo; aunque todavía predomina la acción individualista y aislada. Adoptar esta perspectiva colaborativa no es un proceso rápido, ya que el trabajo grupal entre profesores para mejorar su práctica no es suficientemente alentado por la administración educativa. Igualmente, no es habitual encontrar facilitadores externos para favorecer esta dinámica de trabajo y de compartir preocupaciones pedagógicas.

Esas carencias del trabajo colaborativo parte de una deficiente formación inicial y permanente, incapaz de enseñar y habitar a estudiantes y a profesores a trabajar en equipo. Desde la formación inicial, se deben incluir estrategias de trabajo colaborativo que ayuden a los futuros profesores a superar la cultura individualista que se vive en la escuela, capacitándoles para que sepan actuar en aulas imprevisibles y llenas de complejidad. Los seminarios permanentes, son necesarios para implicar al profesorado para que participe en dinámicas colaborativas y con ello, poder superar numerosas resistencias, negaciones y barreras, que nacen y se desarrollan junto a los mismos participantes (Sancho y Ferrer, 1997).

Gracias al trabajo colaborativo entre los profesores de E.F., es posible llegar a compartir sus prácticas y sus perspectivas profesionales, considerando las diferencias y competencias individualidades, ya que la heterogeneidad enriquece al grupo. El desarrollo profesional de estos docentes se verá beneficiado desde la interacción a partir del desarrollo del conocimiento privado y los conocimientos comunes. Cuanto mayor sea la comunicación entre el profesorado compartiendo lo aprendido, más se incrementará el bagaje común de conocimientos profesionales (Elliott, 1990).

b) El papel del profesor como investigador de su práctica tiene como referente los trabajos de Stenhouse (1984), al considerar que los profesores deben aprender a construir su propio proyecto educativo, investigando sobre su práctica. Concretamente, se trata de favorecer la disposición entre los docentes a examinar de forma crítica su actividad docente, con intención de cambiarla. No obstante, este proceso se puede convertir en un tópico pedagógico si no se les capacita para que investiguen sobre los problemas reales, a partir de: revisar, diseñar y explicitar propuestas concretas para sus clases. Para Tinning (1992), que los docentes investiguen sobre su práctica es una de las estrategias básicas para su formación y desarrollo.

La mayoría del profesorado tiene grandes carencias formativas relacionadas con su labor de investigador, ya que habitualmente ha seguido un modelo técnico, sin estrategias que les capaciten para investigar. Asimismo, los centros escolares carecen de medios para facilitar dicha tarea investigadora. Tampoco los responsables de la administración ayudan a potenciar ese papel de investigadores en el aula, ya que algunos de estos técnicos educativos, asesores de los centros de profesores, inspectores, cargos directivos de los centros escolares, etc., no consideran como necesario esta figura del profesor investigador, en contradicción con las propuestas que en su día emanaron de la Reforma Educativa. También es habitual encontrarnos con un profesorado asesor de los centros de profesorado que utilizan un lenguaje técnico, descontextualizado y basado de forma superficial en las nuevas modas educativas, sin respetar o ayudar a revisar los principios educativos de cada docente (Fraile, 1993).

Para ayudar a capacitar a los estudiantes y profesores de Educación Física como investigadores de su propia práctica, la formación inicial y permanente debe atender aquellas capacidades que posibiliten su desarrollo profesional, fomentando actitudes hacia el trabajo colaborativo, reflexivo y crítico sobre los contenidos de su formación, ayudándoles a actuar de forma más autónoma, y a cuestionar sus creencias y actitudes más arraigadas (Sparkes, 1992). Por ejemplo, en los programas de formación del profesorado debemos apostar por la construcción activa y compartida de los contenidos, a partir de un trabajo grupal de: comunicación, deliberación, discusión, debate y aprendizaje dialógico.

c) Una formación del profesorado para reflexionar sobre su práctica es uno de los principios básicos del desarrollo profesional. Para Imbernón (1994) el profesor debe desarrollar su cultura reflexiva a partir de su capacidad para analizar y reflexionar sobre su discurso educativo y sus posibilidades de cambio. Se trata de revisar: ¿Qué finalidad tiene la actividad docente?. ¿Qué valores se transmiten a partir de la enseñanza?. ¿Qué mejorar de nuestra acción docente?, etc.

Para Popkewitz (1990) que los profesores sólo sean reflexivos puede convertirse en una acción sin el suficiente valor y sin los cambios relevantes que exige su labor docente. Es necesario establecer programas de formación que les prepare para saber actuar de forma coherente desde su pensamiento y su actuación docente. Para ello, deben habituarse a revisar sus creencias y las del alumno, evitando que la práctica en el aula sea rutinaria y mecánica. Por ejemplo, los profesores hemos de cuestionar el modelo de racionalidad técnica de la eficacia, analizando de forma crítica el diseño, el desarrollo y la evaluación de nuestros materiales curriculares.

Desde la formación inicial el profesorado debe aprender a reflexionar sobre sus orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones docentes, revisando y tomando conciencia de las limitaciones materiales del aula, la escuela y el contexto social en el que trabajan (Zeichner, 1987). No podemos separar el profesional reflexivo del crítico, ya que existe el peligro de realizar únicamente una actuación técnica, descontextualizada, sin connotaciones ideológicas, ni éticas. El profesorado debe implicarse desde su formación inicial en una reflexión constructivista y crítica del hecho educativo, analizando el significado de su acción social como docentes (Imbernón, 1994).

Para adquirir un mayor protagonismo en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, desde un marco de autonomía y responsabilidad profesional. Los profesores de E.F., debemos habituarnos a llevar un control escrito de nuestra actividad docente, atendiendo no sólo a la práctica educativa, sino a las problemáticas que se desarrollan en el entorno educativo, determinadas por los problemas escolares y los factores contextuales. Gracias a la reflexión podremos lograr una mejor formulación, definición y análisis de los problemas observados en el aula.

d) La capacidad del profesor para que desarrolle su autonomía docente, es una de las claves para un profesorado innovador que pueda responder con su autonomía a la supervisión y el control externo de su actuación docente. El carácter emancipatorio del modelo crítico ayuda a que el profesorado mejore su autonomía profesional, a través de cuestionar los modelos hegemónicos de conocimiento y las condiciones socio-culturales que influyen sobre la práctica. La mejora de la autonomía docente también repercute en el proceso emancipatorio entre el alumnado, así como en un mejor conocimiento del contexto político-social del centro escolar.

La labor del maestro está cada vez más fiscalizada por agentes externos a la escuela (colonización administrativa), responsabilizándole de nuevas tareas burocráticas alejadas de su actividad docente específica. Esto representa un atentando a su autonomía profesional condicionada por las ingerencias en el escenario educativo de las políticas mercantilistas neoliberales, basadas en la búsqueda de: la productividad, la rendición de cuentas, así como en el control del trabajo y del tiempo. Estas nuevas exigencias administrativas inciden claramente en la desprofesionalización docente, que genera una labor rutinaria y reduce sus decisiones en el aula. Esta situación viene determinada por unos programas prescritos y por una currícula impuesta a través de materiales curriculares prefabricados, controlando con ello la actuación docente (Marcelo y Otros, 1995) y (Hargreaves, 1996).

Tradicionalmente los docentes de primaria y secundaria ponen en práctica materiales elaborados por profesores universitarios, al considerarlos como válidos ya que

vienen de expertos. Con ello, ese profesorado ve recortada su autonomía para: diseñar, explicitar y evaluar sus propios materiales curriculares. También, la imposición de textos por las editoriales perjudica que los profesores se habitúen a construir sus propios materiales desde su pensamiento personal y actuar como intelectuales comprometidos y críticos con su propio trabajo, superando el modelo tecnológico tradicional. Según Hernández (1992), aunque el marco curricular de la Reforma demanda que los docentes avancen en una pedagogía emancipatoria, estamos ante un profesorado que ni está formado, ni estimulado para diseñar sus propios materiales curriculares. Desde otro punto de vista, cuando a los maestros se les ofrece un mayor protagonismo en la elaboración del currículum y en la planificación del tiempo escolar, se desarrolla una actuación educativa más realista y sensible a las demandas del alumnado (Martínez Bonafé, 1989).

Las condiciones profesionales de los maestros generalistas y especialistas de E.F, no son las más propicias para que la administración les exija una práctica autónoma, pues precisan de una formación complementaria y un mayor tiempo de dedicación para superar los numerosos obstáculos burocráticos (Fraile, 1993). Ante esto, desde los centros de formación de profesores debemos seguir una política de formación inicial y permanente que capacite a estudiantes y docentes para actuar de una forma más autónoma; por ejemplo, a partir de producir materiales curriculares que se adecuen a su propia realidad contextual. Para ello, también es preciso superar la tradicional división de trabajo que diferencia la tarea investigadora del profesor universitario y la ejecutora del maestro, lo que nos viene llevando a una desconexión entre la teoría y la práctica.

4. Revisando nuestra propuesta de formación permanente como profesores de Educación Física

Para Escudero (1995) la evaluación o revisión de programas se justifica como una actividad social y totalmente útil para conocer, valorar, debatir y decidir sobre nuestros programas. No obstante, uno de los debates clásicos sobre la evaluación es que cómo debe ser realizada. Para Sáez Brezmes (1995), ya se emplee una vía interna o externa, es necesario que durante su desarrollo se respeten una serie de principios:

- Generar confianza de los demandantes, desde el conocimiento de las destrezas básicas y desde la capacidad de los evaluadores para acercarse a la realidad del programa, lo que supone una mayor dificultad para los externos.
- Objetividad y distanciamiento, como principio que se respeta mejor por los externos, ya que están más alejados de la problemática y no depende de las relaciones internas del grupo a evaluar.
- Comprensión del programa, como uno de los factores básicos para realizar una buena evaluación. En este caso los evaluadores internos están mejor situados, aunque la clave es tener un buen conocimiento e información sobre las problemáticas del programa que se estudia, así como encontrar las preguntas que nos lleven a su obtención.

- Potencial de utilización de los resultados, que tiene su origen en el papel activo de los evaluadores para transformar los datos en recomendaciones para mejorar el programa. Los evaluadores internos pueden tener más posibilidades para detectar problemáticas; aunque los externos poseen mayor autoridad y credibilidad para defenderlas.
- Autonomía, que es más asumida por los evaluadores internos, ya que consideran la evaluación como un integrante básico conectado a su propio proceso.

a) Finalidad del estudio

A partir de este estudio de evaluación revisaremos la experiencia que venimos desarrollando este seminario de profesorado de E.F, distribuida en diferentes fases y ciclos, desde unos objetivos previstos, y a través de unos recursos, una metodología y unos criterios previamente diseñados y consensuados para evaluar el programa en cada una de las fases. Considerar que este estudio no sólo repercute en los profesores asistentes, sino en el facilitador del grupo, ya que dicha actividad fue diseñada y modificada como una propuesta de formación para todos, considerando los diferentes ámbitos o niveles educativos y profesionales en el que actuamos cada uno de los participantes.

La finalidad concreta de este estudio es comprobar si el seminario objeto de estudio atiende suficientemente las necesidades de formación permanente de los profesores participantes, teniendo en cuenta sus diferentes fases. Para ello, analizaremos: *¿Qué cambios consideramos que han experimentado los participantes gracias a participar en el seminario?*

b) Metodología de la investigación: El estudio de casos

Para tener un mejor conocimiento del cumplimiento de los objetivos del programa de formación del profesorado que venimos realizando desde el seminario colaborativo, y detectar los cambios experimentados en los profesores participantes. Debemos reconocer y revisar si desde el seminario hemos sido capaces de ofrecer propuestas que repercutan no sólo en nuestra formación, sino en otros grupos de trabajo y en otras posibles audiencias. Para ello, seguiremos un estudio de casos, considerando que este modelo contempla la evaluación del programa educativo como un proceso, siendo los participantes los principales instrumentos, atendiendo en el estudio tanto a los elementos del programa, como a nuestra actuación individual y grupal.

La realización de este Estudios de Casos nos ofrece la posibilidad de revisar la realidad del Seminario de Formación del Profesorado tal como se ha ido desarrollando, analizando el proceso de estos años en cada una de sus fases y ciclos, interpretando el papel desempeñado por cada uno de los participantes. La recogida de datos se fue ajustando a las características del funcionamiento del grupo objeto de estudio, ya que las reuniones del seminario son semanales y el número de participantes es actualmente de siete entre profesores y profesoras. Esa información se ha venido recogiendo tanto en las reuniones de grupo, como aprovechando cualquier otra situación previa y posterior al seminario, e incluso a través de algunas visitas a los propios centros escolares de los profesores participantes donde hemos podido contrastar infor-

maciones sobre su actuación docente, buscando las relaciones entre su práctica y otros aspectos relativos a sus: creencias, teorías, pensamientos, sensaciones, etc.

Los instrumentos empleados para recoger los datos han sido: la observación, los diarios de campo del profesor, las entrevistas y la revisión de nuestros documentos, entre otros. Considerando que la narrativa sobre los profesores nos permite comprender su desarrollo profesional, desde la reconstrucción subjetiva que cada uno de los participantes hacemos sobre lo acontecido. Por último, con objeto de analizar esa información hemos hecho uso de diferentes estrategias que nos ayudaron a contrastar y triangular las opiniones de cada uno de los profesores.

En nuestro caso, desde el seminario de profesores de E.F, hemos apostado por una evaluación interna como procedimiento que nos ha permitido a los propios participantes revisar los problemas sobre nuestra práctica, a la vez que representa una actividad para nuestro desarrollo profesional. Ante la necesidad de dar mayor credibilidad a los resultados, hemos considerado que una evaluación interna plantea problemas relativos a la neutralidad de los datos, compensados por las dificultades de la evaluación externa que proceden del desconocimiento de los aspectos específicos del programa y que pueden quedar ocultos los motivos de los participantes. También es importante resaltar que esta evaluación interna nos ha facilitado el seguimiento de los cambios producidos en el grupo, desde un conocimiento contextualizado e histórico que sólo poseemos los propios participantes. Por último, justificamos nuestra propuesta de evaluación interna, en que nos ha permitido al facilitador y a los participantes ser responsables del diseño, de la recogida de información, del análisis e interpretación de los resultados, teniendo presente las características básicas de ética y de rigor que deben presidir este tipo de trabajo de investigación.

5. Resultados del estudio del seminario de Investigación-acción con profesores de Educación Física

Los profesores que constituimos este grupo de trabajo colaborativo está formado por especialistas en E.F., que impartimos clases en los diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y en el ámbito universitario en la Facultad de Educación. Esta experiencia de formación surge cuando un grupo de profesores valoramos como necesario abordar de forma colaborativa los problemas educativos de nuestras clases, ante el desconocimiento de cómo atender el desarrollo del Diseño Curricular Base (D.C.B), vinculado a la nueva Reforma Educativa que recogía la LOGSE a finales de los años ochenta.

a) Revisión contextual del programa y sus participantes

Este seminario permanente se desarrolla a través de reuniones semanales en horario no lectivo en la Facultad de Educación. Los profesores y profesoras del grupo de trabajo tenemos en común la preocupación por nuestra formación permanente como especialistas en E.F. En la actualidad son seis los profesores que pertenecen a Educación Primaria y a Secundaria, tanto de escuelas públicas como privadas concertadas, mientras que el coordinador es profesor de la Facultad de Educación. Algunos forman

parte de este seminario desde su origen en el año 1987, otros se han ido incorporando en estos años según han surgido los temas tratados.

Entre los motivos que expresan los participantes para formar parte del seminario destacan: sus deseos de mejora profesional, compartir sus experiencias docentes, encontrar estrategias que puedan llevar a la práctica, iniciarse en la investigación educativa, dar soluciones a los problemas educativos del aula, superar el aislamiento profesional que vivimos los profesores de E.F, etc.. Igualmente, comentan que su participación en el seminario les ayuda a introducir cambios en su práctica y en el propio programa respecto a sus: finalidades, contenidos, metodología, criterios de evaluación.

Ese contacto con el grupo les anima a modificar su práctica e introducir cambios que sin el apoyo y contraste con el resto de compañeros les resultaría más difícil de realizar. Además de esos cambios ligados al desarrollo profesional, justifican su presencia en el grupo al grado de amistad y compañerismo alcanzado durante estos años, gracias a que se han ido complementando las actividades de convivencia y las labores formativas, considerando que el contacto y la relación personal de los participantes en este tipo de procesos formativos es un elemento básico que ayuda y facilita la mejora profesional.

b) Características del programa de formación

A través del programa de formación del seminario se trata de superar el modelo de formación tradicional que cuestionan Benejam (1987) e Imbernón (1989), cuando dicen que tanto las Escuelas de Magisterio en su formación inicial, como las instituciones encargadas del perfeccionamiento, se han apoyado habitualmente en modelos de formación academicista. Este modelo tradicional según Kirk (1990), también ha sido el prioritario con los docentes de E.F, al estar basado en la transmisión no significativa de conocimientos, produciendo con ello una separación entre teoría y práctica. Por tanto, se trata de recuperar la capacidad del profesor para implementar el currículum escolar a partir de su reflexión crítica y como parte de su desarrollo profesional. Desde esta tradición, los programas de formación determinan un acercamiento a los problemas reales del aula, superando la tradicional "división del trabajo" que ha venido generando una diferenciación entre las labores técnicas de los expertos universitarios y las prácticas de los maestros.

En los estudios realizados con los profesores de EF., que habían participado en los cursos de Postgrado en Castilla y León (Fraile, 1993), se recogen diversas carencias que esa formación no atendió y que tienen que ver con:

- la necesidad de actualizarse, desde el conocimiento de los documentos y materiales curriculares relacionados con la Reforma Educativa.
- el análisis y profundización sobre el nuevo papel a desarrollar por la E.F., provocado por esas nuevas directrices administrativas.
- el conocer cómo modificar sus actitudes profesionales sobre las nuevas exigencias de atención a la diversidad que marcan el currículum escolar.
- el deseo de mejorar su actuación docente a través de instrumentos para investigar sobre su actuación práctica, desde la observación y reflexión colaborativa.
- etc.

Algunos de estos problemas se han ido atendiendo desde el trabajo realizado en el seminario, a partir de recoger los problemas que surgen habitualmente en nuestra práctica docente; otros precisan de seguir actuando de forma colaborativa, como un proceso de formación continuada que no acaba, ya que según se desarrolla la capacidad crítica del grupo han ido apareciendo otras cuestiones que precisan de solución y que constituyen el proceso de renovación permanente que nos anima a seguir mejorando nuestra actuación profesional.

c) Propósitos del programa de formación

Después de que los profesores participantes contestaran las encuestas en donde se valoraban esos programas de formación de profesores de E.F, se advierten algunas limitaciones sobre: qué y cómo debían actuar en la actividad docente, considerando que éstos se convertían en los máximos responsables en diseminar los contenidos y orientaciones didácticas de la Reforma Educativa. Así, estos profesores señalan la falta de instrumentos que les ayudara a conocer y analizar su realidad educativa, como paso previo para intervenir, la falta de recursos para cómo llevar a la práctica esos conocimientos descontextualizados que habían adquirido en los cursos de formación y por último, cómo poder realizar una evaluación de su propio trabajo. Por ello, desde el seminario de formación colaborativa establecimos un programa de formación con la finalidad de:

- Analizar la realidad de las clases de E.F
- Revisar y estudiar de forma contextualizada las propuestas de la Reforma Educativa para la E.F.
- Ampliar nuestra formación teórico y práctica ligada a la investigación en el aula.
- Conocer y utilizar los instrumentos de I-A, para el estudio de la realidad del aula.
- Elaborar, poner en práctica y evaluar materiales curriculares.
- Divulgar y compartir esos materiales con otros profesores de E.F.

Para desarrollar dichos objetivos, se han ido superando diversos obstáculos relacionados con la falta de formación y tradición hacia una actividad docente reflexiva, crítica y autónoma. Estas carencias se justifican en:

- El predominio de un enfoque instrumental del aprendizaje en los centros escolares, marcado por el modelo de sociedad industrializada.
- La falta de una formación crítica y disposición activa en profesores y alumnos para participar en la toma de decisiones y en un aprendizaje más autónomo.

d) Plan de intervención desde el Seminario

A través del Seminario, los profesores iniciamos un proceso de formación ligado con la propia tarea de investigación en el aula con el siguiente plan de actividades:

**** Análisis de la situación e iniciación del trabajo grupal***

Una de las finalidades principales de esta primera fase fue diagnosticar los problemas del aula, para lo que destinamos un tiempo a observar y analizar nuestra labor docente, reconociendo no sólo el significado de la actuación de los alumnos, sino las

consecuencias que tenían para ellos, respecto a su evolución motriz, afectivo-social, cognitiva, etc.. de la puesta en práctica de algunos materiales curriculares.

Junto a este proceso de implementación inicial de los diversos materiales, era preciso realizar una importante observación y recogida de datos. Para ello fue preciso ponernos de acuerdo en conocer los conceptos, la terminología, los principios teóricos... relacionados con la Reforma, para hacernos con los procedimientos que nos permitieron diseñar materiales didácticos con los que responder a los problemas del aula. Según lo establecido en el D.C.B por la administración educativa y teniendo en cuenta los diferentes bloques de contenidos, elaboramos un primer listado de contenidos que se repartieron en esas diferentes unidades didácticas, que posteriormente fueron llevadas a la práctica a través de distintas sesiones, según las características contextuales de cada uno de nuestros centros escolares en los que impartíamos las clases.

** Elaborar materiales curriculares para resolver los problemas observados.*

Desde una acción formativa academicista es habitual que el profesorado reproduzca en sus clases materiales y estrategias didácticas elaborados por expertos, que en muchos casos no coinciden con las necesidades e intereses particulares del alumnado y con los respectivos contextos educativos. Ante esto, nuestra implicación en la producción de propuestas curriculares se consideró como el procedimiento básico para alcanzar una mayor autonomía profesional, favorecido por los procesos de diseño, explicitación y reflexión de materiales didácticos.

Para implementar esos materiales didácticos empleamos estrategias que nos ayudaron a: desarrollar nuestra actividad docente en el aula, detectar problemas educativos de las clases, tomar decisiones sobre los elementos de nuestra programación escolar. Concretamente, hemos elaborado unidades didácticas desde unos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades... que nos han ayudado a acercarnos y en algunos casos a resolver algunos de los problemas inicialmente detectados. Por ejemplo algunos de ellos, tenían que ver con el miedo al ridículo que reconocían los estudiantes de secundaria en actividades de expresión corporal; con el desarrollo de una actividad física poco saludable en el escenario escolar, tanto en periodos de clase, como en actividades deportivas extraescolares; con la falta de revisión de los valores que los escolares consideran que tiene para ellos la actividad física escolar, etc.

** La puesta en práctica del material didáctico y recogida de datos.*

La siguiente tarea fue poner en práctica las unidades didácticas diseñadas y que tenían que ver con los problemas inicialmente detectados. Para ello, una vez realizado el diseño general de ese material didáctico, cada uno de los participantes nos encargamos de adaptar a nuestro contexto del centro escolar, buscando la temporalización más adecuada a las características de nuestros alumnos.

Simultáneamente a la puesta en práctica de esos primeros materiales, se recogían los datos que eran de interés de los profesores y que se fijaban en las reuniones previas del seminario. Esta tarea se llevaba a cabo a través de las observaciones y entrevistas con el alumnado, construyendo un primer listado de problemas que sean percibidos en clase, para más tarde ir focalizando el objeto de estudio, de acuerdo con

la mejora de nuestra acción educativa. A través de esa dinámica grupal que genera el trabajo colaborativo, se analiza y debate sobre las causas y orígenes de los problemas observados, lo que a su vez nos ha ido ayudando a determinar posibles soluciones. Después de recoger esos datos en cada una de las clases era revisado por los profesores del seminario, desde la reflexión personal y desde las aportaciones, de los cuadernos de campo del profesor y de los propios alumnos sobre ese material explicitado. Ese trabajo, facilitó el intercambio de nuestras experiencias prácticas haciendo que a lo largo de las diferentes fases y a través de los cursos se fuera mejorando nuestra actividad docente.

Este trabajo ha estado favorecido gracias al buen clima creado entre los participantes, que nos permitió: intercambiar experiencias, desarrollar la reflexión personal, evaluar las actividades en relación a las propuestas y los cambios que se producen en los alumnos de clase, e incluso para favorecer la construcción de teorías para entender mejor el trabajo práctico desarrollado. Hemos de recordar que una de las finalidades de dicha actuación era modificar nuestra actuación práctica y obtener una mayor autonomía profesional.

** Análisis de los datos y propuestas de cambio*

Al finalizar cada uno de los periodos de trabajo realizamos un análisis y valoración sobre el proceso desarrollado, estableciendo unas conclusiones finales. En esta revisión se tenía en cuenta cada uno de los contextos escolares, con objeto de generar nuevas intervenciones, ya que este modelo de investigación representa un ciclo en espiral continuado y de aproximación a la resolución de problemas. Desde este proceso reflexivo los profesores hemos podido contrastar nuestros principios, valores y creencias, como parte de nuestras teorías educativas.

Como fase última, se elaboraron nuevas propuestas para dar continuidad al proceso de formación permanente, en algunas cuestiones que no se han podido llegar a resolver. En ocasiones debido a la dificultad que representaba el problema inicialmente descrito o porque su resolución animó a la búsqueda de nuevos problemas. Por lo tanto, ese proceso de investigación en espiral, como parte del ciclo de I.A, nos ayudó a realizar un análisis y una valoración final de todo el proceso, estableciendo unas conclusiones finales que nos permiten actualmente dar continuidad a nuevas intervenciones y así acercarnos, poco a poco, a una mejor resolución de los problemas.

e) El papel del coordinador

El coordinador como iniciador de esta actividad de formación, estableció las condiciones de organización para desarrollar dicho seminario; aunque posteriormente ese papel se fue transformando en facilitador, negociando con los profesores sus roles de actuación, con objeto de encontrar las mejores vías para superar las dificultades y obstáculos que esta dinámica fue generando. Considerar que se debían construir procesos que nos ayudarán en nuestra formación desde una dinámica aceptada por todos. Para ello, los principios de procedimiento propuestos por el facilitar fueron:

- Habituarse a trabajar de forma colaborativa a los profesores de EF, animándoles a intercambiar sus experiencias de aula.

- Implicar a estos profesores a través de detectar, analizar y resolver los problemas del aula, a través de: elaborar, explicitar y evaluar materiales curriculares.
- Redactar de forma colaborativa los estudios de casos, en donde se describía el proceso seguido en cada uno de los estudios.
- Favorecer entre los participantes la comunicación y la comprensión común, a través de la reflexión colaborativa.
- Ayudar a los participantes para que desde la práctica fueron construyendo su propia autonomía.

Las normas para desarrollar un funcionamiento ético de este proceso formativo, es para nosotros una parte fundamental en el desarrollo de este seminario colaborativo. Para ello, hemos tratado de que se cumplieran los siguientes principios de:

- Imparcialidad. Ante las opiniones de los profesores, se fomenta el debate crítico del grupo, para emitir juicios y valoraciones concretas.
- Confidencialidad. No se utilizará la documentación y el material elaborado por todos, sin la consulta y autorización de los profesores implicados.
- Negociación. Se deben llegar a acuerdos entre el facilitador y los profesores en cada una de las actuaciones del programa de trabajo.
- Colaboración. Sobre los temas que serán objeto de estudio, se debatirá y reflexionará en las reuniones de grupo para diseñar, poner en práctica y revisar las propuestas oportunas.
- Difusión. Una vez elaborados y experimentados los materiales, favoreceremos su difusión: a los profesores que han intervenido, al propio centro en donde se ha realizado la experiencia y a otros profesores del mismo o de otros centros que puedan estar interesados, respetando la autoría de todos los participantes.

6. ¿Qué cambios se han producido en el profesorado participante?

A partir de los resultados comentados, pasaremos a presentar a modo de conclusión los cambios generados en el profesorado y que son debidos al proceso formativo que venimos desarrollando desde el seminario de I-A. Así entre las finalidades de nuestra propuesta de formación, a través del seminario, destaca la necesidad de resolver las carencias detectadas en los cursos de postgrado de E.F en los que estos profesores participaron. Así, esas mejoras profesionales se ven reflejadas en una nueva actuación de estos profesores en sus clases, que incluye:

- Una mayor autonomía profesional, ya que la elaboración de sus propios materiales hace que dejen a un lado aquellos otros elaborados por expertos universitarios y que recogen las editoriales. Se trata de materiales curriculares propios, realizados por el seminario desde el propio contexto educativo de los docentes.
- La búsqueda de una alternativa al desarrollo de una E.F técnica, incorporando en sus clases nuevos conocimientos que les permiten dar continuidad a su formación inicial. Así como, la necesidad de incorporar nuevos contenidos relacionados con el desarrollo expresivo, creativo y perceptivo del alumnado, a partir de las nuevas propuestas curriculares, superando los objetivos utilitaristas de la E.F dedicados

exclusivamente al ámbito motriz y que no ayudan al desarrollo integral del alumnado.

- Incorporar en nuestras propuestas didácticas una mayor preocupación por aspectos educativos transversales a nivel afectivo-social, que repercuten en una actividad docente más democratizadora, desde estrategias colaborativas dirigidas a la diversidad del alumno y que tengan en cuenta el respeto y la dignidad de los escolares.

De forma más explícita pasaremos a presentar los cambios que se han ido produciendo entre los profesores participantes del seminario y que han sido determinados por el modelo de formación desarrollado en esta experiencia colaborativa. Así, a través de los datos recogidos en el estudio de evaluación se percibe que:

a) Los profesores adquieren un conocimiento más autónomo

Una de las finalidades planteadas desde el seminario, objeto de estudio, fue ayudar al profesorado participante a lograr una mayor autonomía en sus labores docentes, superando la tradición academicista por la que habían sido formados, tanto a nivel inicial, como en la permanente de los cursos de postgrado. Se trataba de favorecer una mayor adecuación metodológica para atender las necesidades de la Reforma Educativa. De forma coincidente Marchesi (2000), denunciaba que la mayoría de los cursos de postgrado de formación permanente realizados con este tipo de profesores y con similares fines, no habían cumplido con los objetivos previstos ya que estaban descontextualizados, no partían de la experiencia que aportaban los docentes y no contemplaban las condiciones en las que éstos debían llevar posteriormente a la práctica lo aprendido.

Considerando estas carencias, nuestra propuesta formativa a través del seminario de I-A se basó en que los profesores participantes iniciáramos un trabajo de diagnóstico detectando aquellos problemas educativos que surgían en nuestras clases, para posteriormente construir unas propuestas basadas en el diseño de unidades didácticas de E.F., con la intención de que estos material repercutieran en la solución de esos problemas observados, respetando su grado de significatividad para el alumnado. Esta actividad exigía que pudiéramos investigar en el aula, revisando nuestra práctica desde una acción reflexiva, dirigida hacia un cambio didáctico y profesional. Con ello, se respetaba uno de los aspectos esenciales de la Reforma que tenía que ver con desarrollar de forma autónoma gran parte de las competencias y responsabilidades docentes, antes reservadas a editoriales o a expertos universitarios.

Durante estos años de trabajo colaborativo, con objeto de atender diversas temáticas a partir de problemas observados en nuestra práctica docente, hemos puesto de forma autónoma en marcha diferentes ciclos de Investigación-acción, diseñando, experimentando y evaluando diversos materiales curriculares. Concretamente, las temáticas objeto de estudio han sido las siguientes:

- a) Sobre la Expresión Corporal. Durante el curso (1992-93) se nos propone por parte del Servicio de Innovación Educativa del MEC a los profesores del seminario la elaboración de un material curricular para 4º Curso de la "ESO" (Fraile y Otros, 1993).
- b) Una propuesta de Ejercicio físico y Salud en primaria. Al observar y analizar nuestras clases de Educación Física, detectamos ciertas carencias de una actividad físi-

ca, donde los objetivos y contenidos apenas inciden en un tratamiento saludable; donde la metodología no siempre ayuda a la mejora de la salud, tampoco los recursos y materiales de los centros escolares favorecen la consecución de esos objetivos y por último, los criterios de evaluación, poseen una visión más cercana al rendimiento que a una orientación de salud (Fraile y Otros, 1996)

- c) Por último, hemos concluido este mismo curso una propuesta de material didáctico para profesorado de Secundaria, dirigido a ayudar a cómo atender la diversidad del alumnado en Educación Física. Esta propuesta representa una alternativa al modelo de enseñanza directiva y homogénea: desde la interacción del alumnado y entre alumnado y profesorado, para construir el conocimiento desde la diversidad; favoreciendo el intercambio de ideas, maneras de hacer, intereses y necesidades que confluyen en el desarrollo de este área. Desde una enseñanza activa, que ayude al alumnado en la resolución de problemas, como proceso de autoaprendizaje y autonomía personal.

Por tanto, la realización de estos materiales realizados y experimentados ha sido desarrollada por iniciativa del propio grupo y sin dependencia de los modelos externos. Igualmente, podemos apreciar como se hace patente entre los participantes ese deseo por lograr una formación desde la práctica: elaborando, poniendo en práctica y evaluando materiales curriculares. Desde estas propuestas no sólo se ha logrado un mayor desarrollo profesional acorde a nuestra realidad docente, sino que todos los participantes hemos aprendido a actuar de forma más autónoma.

b) Los profesores ofrecen alternativas al modelo técnico de enseñanza

Una vez que los profesores del seminario comenzamos a elaborar materiales curriculares, diseñar estrategias de enseñanza, modificar los criterios de valoración del aprendizaje,... y buscar soluciones a los problemas de la clase, apreciamos que los temas objeto de estudio se vinculaban con una visión tecnicista, no atendiendo no sólo a unos contenidos que superaran la visión utilitarista de la actividad físico-corporal, sino que la forma cómo estas Unidades Didácticas específicas eran puestas en práctica sólo dirigiéndose a los aspectos procedimentales, sin considerar: cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan mejor.

Concretamente gracias al proceso de intervención desde el Seminario, apreciamos una serie de cambios no sólo referidos al tratamiento didáctico de la E.F, sino de la propia actuación profesional, motivados principalmente por el trabajo colaborativo desarrollado entre los profesores de diferentes niveles y ciclos educativos. Esta situación inicial nos condicionó a considerar como una de las primeras finalidades del seminario conocer, desde la propia intervención práctica y gracias al desarrollo de la experiencia con el alumnado, los principios pedagógicos de la Reforma desde la teoría constructivista. Procesos que tenían que ver con el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva, la funcionalidad de lo aprendido, la revisión de los conocimientos previos, la construcción de los esquemas de conocimiento, etc...

Concretamente desde el trabajo del seminario y siguiendo esta concepción constructivista del aprendizaje y enseñanza, reconocimos como más adecuado: definir los objetivos educativos en términos de capacidades (cognitivas, motrices, emocionales o de equilibrio personal, relacionales y de actuación social); incluir contenidos de dife-

rentes tipos (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes, normas y valores) etc. Hemos llegado a considerar que los alumnos deben construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden a partir de su propia experiencia personal, así como a través de los conocimientos, sentimientos y actitudes con las que se acerca a los contenidos y actividades escolares. Se trata de saber atender la diversidad del alumnado, dentro de un proceso que denominamos como *curriculum abierto*.

A partir de la revisión de nuestra actuación docente, apreciamos la escasa presencia en nuestros materiales de los valores que representaba para nuestros estudiantes la Educación Física. Para ello, desde la Facultad de Educación y IES Delicias participamos en un Proyecto de Investigación Interdepartamental aprobado por el MEC y en el que estábamos implicados los profesores de este Seminario. Se trataba de un estudio sobre la Educación en Valores en Educación Física, cuya finalidad era revisar, a partir de una encuesta y entrevistas a los alumnos, qué es lo que valoraban en los programas de E.F., en la educación secundaria. Después, hemos seguido abordando diferentes temáticas relacionadas con los temas transversales, la educación en valores y las actitudes en Educación Física; y últimamente, está pendiente de publicar una propuesta de materiales curriculares para atender la diversidad del alumnado.

Por tanto, al compartir y contrastar los profesores participantes nuevas experiencias y conocimientos vinculados con las necesidades e intereses diversos del alumnado, nos está permitiendo actuar de forma diferente en las clases, incorporando estrategias docentes más activas y ajustadas a las pautas que nos exige un mejor conocimiento del grupo y de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Esto, a su vez, exige un cambio respecto a los contenidos y los modelos de enseñanza directiva que veníamos utilizando en nuestras clases.

c) Los profesores favorecen un proceso más democratizador con el alumnado

Tradicionalmente, desde los modelos de enseñanza-aprendizaje transmisores de los conocimientos y saberes disciplinares, el papel del profesor ha seguido un tipo de enseñanza de instrucción, asumiendo el papel de “ingenieros de la enseñanza”, desde una metodología basada en el control de la clase y en búsqueda de un desarrollo más eficaz del proceso educativo. Lo que a su vez, representaba que el alumnado se convirtiera en un mero reproductor del conocimiento experto.

Como alternativa a esta tradición educativa, desde el seminario consideramos la necesidad de incorporar la negociación como una de las premisas de todo proceso democratizador. Así, el profesor al diseñar el programa de trabajo, a pesar de ser conocedor teórico de las pautas que deben guiar el proceso formativo, hace un esfuerzo pedagógico por incorporar los intereses y necesidades de los alumnos. Se trata en cómo llegar a acuerdos para mejor definir: los objetivos, los contenidos, las actividades, las formas de evaluar el aprendizaje,...desde el acuerdo y compromiso de todos. Es decir, surge entre los profesores del seminario un interés por cómo superar esa labor docente tradicional, que define al profesor como poseedor de la verdad y del conocimiento único, para convertirse en una actividad democrática que ayude a desarrollar la labor de facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que el alumnado alcance un mayor protagonismo.

Desde esta nueva concepción educativa, se pretende una mayor participación de nuestros alumnos, implicándoles en su desarrollo educativo, lo que determinará un importante y significativo avance en su proceso enseñanza-aprendizaje, ya que van a poder exponer sus intereses, motivaciones,.. y desde ahí diseñar una intervención más ajustada a sus necesidades educativas. No obstante, consideramos que todo cambio no puede venir solamente dado por el profesor, sino que exige una participación de todos aquellos agentes sociales que actúan en el proceso educativo.

Entre las estrategias metodológicas introducidas, para desarrollar esos principios democratizadores, se encuentran las siguientes:

- Mayor participación de los alumnos en la elaboración de las propuestas de la clase, recogiendo sus intereses y motivaciones, adaptándolas a una situación más real.
- Posibilitar situaciones en las que el alumno desarrolle aspectos de tipo creativo, expresivo, comunicativo, de disponibilidad motriz... evitando actividades puramente mecánicas o basadas en tareas automatizadas.
- Proponer juegos colectivos a partir de normas favorecedores de situaciones y actitudes positivas de ayuda y cooperación entre los alumnos.
- Concretar estrategias metodológicas, relacionadas con los sistemas de enseñanza no directivos, a través de las cuales los alumnos se habitúen a tomar iniciativas en el aula.
- Establecer estrategias metodológicas a partir de la resolución de problemas para desarrollar autonomía y por lo tanto, menor dependencia del profesor durante las clase de E.F.
- Iniciar al alumnado en procesos de autoevaluación con objeto de que adquieran una mayor conciencia y responsabilidad con su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, desde esta nueva actividad docente democratizadora ayudaremos al alumnado a ser conscientes de los procesos empleados durante el aprendizaje, así como de las decisiones y elecciones que realiza, en una materia en la que hasta ahora ha primado lo procedimental como visión hegemónica de la Educación Corporal.

7. Bibliografía

- BENEJAM, P (1987): La formación de los maestros. Laia. Barcelona.
- CARR, W y KEMMIS, S (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- BOTEY, J y FLECHA, R (1998) Transformar dificultades en posibilidades. Cuadernos de Pedagogía nº 256. pp, 53-56.
- DEL VILLAR, F (1993) El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- DEVIS, J (1994) Educación Física y desarrollo del Currículum: Un estudio de casos en Investigación colaborativa. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- ELLIOTT, J .(1990): La Investigación-acción en educación.Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J.M (1995) Sobre la utilidad de los informes de Evaluación. En SAEZ BREZMES. Conceptualizando la evaluación en España. ICE. Alcalá de Henares.
- FERNANDEZ BALBOA, J.M (2000) La Educación Física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. Rev. Tándem nº 1, Graó. Barcelona.
- FRAILE ARANDA, A. (1990): Investigación-acción en la educación corporal. En PEREZ SERRANO, G. Investigación-Acción en el medio social y educativo. Dykinson. Madrid.
- FRAILE ARANDA, A (1993) Un modelo de formación colaborativa. II Encuentro Unisport: Investigación alternativa en E.F. Unisport. Málaga.
- FRAILE ARANDA, A (1993) Un modelo de formación permanente para el profesorado de E.F. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.
- FRAILE ARANDA, A y Otros (1993) Materiales Didácticos para 4º de ESO. M.E.C. Madrid.
- FRAILE ARANDA, A (1995) El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional. Amarú. Salamanca.
- FRAILE ARANDA, A.(1995) La investigación-acción: Instrumento de formación permanente para el profesorado de E.F. Revista APUNTS nº46 pp. (46-52)
- FRAILE ARANDA, A y Otros (1996) Actividad física y Salud en la Escuela. Junta de Castilla y León. Valladolid.
- FRAILE ARANDA, A y Otros (1997) Experiencias del seminario de Investigación-acción para profesores de Educación Física. Actas del III Simposium Internacional sobre Investigación-acción y prácticas educativas críticas. Valladolid.
- FRAILE ARANDA, A (1997) El trabajo colaborativo como propuesta de formación en Educación Física. Actas Congreso ICE. Zaragoza.
- FRAILE, A; ARRIBAS, H y GUTIERREZ, S (2000) La participación democrática del alumnado en el diseño, puesta en práctica y evaluación del programa de formación: Un proyecto de innovación en la especialidad de Educación Física. Actas del 1º Congreso Internacional : Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- FRAILE ARANDA, A (2001) Revisión y propuestas en la formación de los maestros en didáctica de la Educación Física. Actas del Congreso de Didácticas específicas. Universidad de Granada.
- GARCIA RUSO, H (1993) La formación del profesorado de E.F: Una propuesta de currículo basada en la reflexión en la acción. Tesis doctoral. Universidad de Santiago.
- GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A (1992) Comprender y transformar la enseñanza: su teoría y su práctica. Morata. Madrid.
- HARGREAVES, A (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid.
- HERNANDEZ, J.L (1992) El Currículo Oficial de la Reforma. Rev. Perspectivas nº 11. INEF de Castilla y León.

- IMBERNON, F (1989) La formación del profesorado. Laia. Barcelona.
- IMBERNON, F (1994) La formación y desarrollo profesional del profesorado. Graó. Barcelona.
- KIRK, D (1990): Educación Física y curriculum. Universidad de Valencia.
- LOPEZ PASTOR, V (1998) Prácticas de evaluación en Educación Física. Estudios de casos en Primaria. Secundaria y Formación del profesorado. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- MARCELO, C y Otros (1995) El contenido del discurso como variable del proceso en la evaluación de programas de formación del profesorado. Revista de Educación nº 308, pp(287-331).
- MARCHESI, A (2000) Controversias en la educación española. Alianza Editorial. Madrid.
- MARTINEZ BONAFE, J (1988) Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. Investigación en la Escuela nº4, pp.(13-18).
- MARTINEZ BONAFE, J.(1989) Renovación pedagógica y emancipación profesional. Universidad de Valencia. Valencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989) Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Madrid.
- 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.
- POPKEWITZ, T.S (1990) Formación del profesorado. Universidad de Valencia.
- SAEZ BREZMES, M.J (1995) Conceptualizando la evaluación en España. ICE. Alcalá de Henares.
- SANCHO, J.M y FERRER, V (1997) Las complejas relaciones de la colaboración educativa. Revista Kikiriki nº 46. MCEP.
- SPARKES, A (1992) Reflexiones sobre las posibilidades y problemas del proceso de cambio en E.F; en Devis, J y Peiró, C : Nuevas perspectivas curriculares en E.F. Inde. Barcelona.
- STENHOUSE, L.(1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L.(1987): La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.
- TINNING, R (1992) Educación Física: La escuela y sus profesores. Universidad de Valencia.
- ZEICHNER, K.M .(1987) Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado. Revista de Educación nº 282, pp.(161-189).