

Pedraza-González, M.A. y López-Pastor, V.M. (2015) Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural / Action-Research, Professional Development Of The Physical Education Teachers In Rural Schools. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 15 (57) pp. 1-16. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artinvestigacion556.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artinvestigacion556.htm).

ORIGINAL

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA RURAL

ACTION RESEARCH, PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN RURAL SCHOOLS

Pedraza-González, M.A.¹ y López-Pastor, V.M.²

¹Doctor en Educación. Lugar de trabajo: CRA “Entre dos ríos” (Fuenterrebollo, Segovia - España). miguelpedrazaqonzalez@yahoo.es

²Doctor en Educación. Lugar de trabajo: E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid – España). vlopez@mpc.uva.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras Especialidades Pedagógicas (Educación Física) / Other Educational Specialties (Physical Education).

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física / Physical Education.

Recibido 14 de marzo de 2012 **Received** March 14, 2012

Aceptado 9 de julio de 2013 **Accepted** July 9, 2013

RESUMEN

La finalidad de este estudio es analizar la influencia de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de maestros de Educación Física (EF) que ejercen su labor docente en la Escuela Rural.

El diseño es un estudio multicaso. Para la recogida de datos se utilizaron: historias de vida, entrevistas en profundidad, análisis de documentos y diario de investigación. El análisis de datos se realizó a través de un proceso de categorización.

Los resultados muestran que: (a)-los maestros de EF que ejercen su labor docente en la escuela rural pasan por situaciones difíciles y complicadas los primeros años, y que la pertenencia a grupos de Investigación-Acción les

ayuda a que la adaptación a este contexto educativo sea más rápida y fácil; (b)- la metodología de Investigación-Acción genera procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica docente, influye positivamente en su desarrollo profesional y supone un apoyo.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Investigación-Acción; Desarrollo Profesional Docente; Escuela Rural.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the influence of a Action Research group on professional development of physical education (PE) teachers in rural school. The research methodology used was case study. Data collection was conducted through interviews, life stories, document analysis and research notebook. Data analysis was performed through a categorization process.

The results show that: (a)-PEF teachers in rural school engaged in difficult situations at early years, and to be a membership of Action Research group helps them adapt to this context educational faster and easier, (b)-the Action Research methodology generates reflective processes that help improve their teaching, has a positive influence on their professional development and represent a support.

KEY WORDS: Physical Education, Action Research; Professional Development; Rural Schools.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país existe un número considerable de profesores de educación física (EF) que desarrollan su docencia en la escuela rural. Una parte importante de dicho profesorado centra su desarrollo profesional en la colaboración con otros compañeros, a través de grupos permanentes de investigación-acción (I-A). Algunos de los propósitos principales de estos grupos de I-A son: (a)-la mejora de la calidad educativa de la praxis docente; (b)-la unión entre teoría y práctica, tanto para la transformación y mejora de las prácticas, como para la generación de conocimiento para la comunidad profesional y científica; (c)-ir solucionando problemas educativos a los que tienen que enfrentarse el profesorado en sus centros; (d)-generar material curricular adaptado al contexto y a los principios pedagógicos propios.

La Escuela Rural es uno de los contextos más complejos y singulares de nuestro sistema educativo. En Educación Primaria estos centros se caracterizan por tener grupos de alumnos heterogéneos y diversos, deficientes recursos materiales e instalaciones y con escasas actividades específicas de formación del profesorado. Por todo ello, tomamos la decisión de realizar un estudio sobre el papel que ha jugado la pertenencia a un grupo de I-A en el

desarrollo profesional de un grupo de maestros de educación física de primaria que desarrollan su labor docente en la escuela rural. Hemos organizado la introducción en torno a las tres temáticas principales del estudio: (a)-la I-A en educación física; (b)-la educación física en escuela rural; (c)-el desarrollo profesional del profesorado.

1.1. La investigación-acción en Educación Física

Si revisamos la literatura especializada, puede encontrarse un amplio número de autores que trabajan sobre la temática de la I-A, tanto desde una perspectiva genérica (Contreras, 1994; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003), como específica en el área de educación física (Blández, 2000; Fernández-Rio et al. 2001; Fraile, 1992, 1995, 2002; García-Ruso, 1997; López-Pastor et al. 2005; López-Pastor, Manrique y Monjas, 2011; Lozano, 2007; Vaca, 1995; Viciano, 1993). Una de las definiciones que mejor explica qué es I-A es la que hacen Rodríguez, Gil y García (1996), destacando que se trata de un tipo de investigación realizada por el profesorado con el fin de mejorar su propia práctica, el desarrollo curricular o la mejora de programas educativos. Para Latorre (2003), estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son llevadas a cabo y después reflexionadas y replanteadas antes de volver a implementarlas de nuevo en la práctica. Es decir, generan ciclos de I-A que pueden durar una semana, un mes, un trimestre o un curso escolar y que, a su vez, forman parte de “espirales de I-A” de mayor amplitud.

Los orígenes de la I-A se sitúan en la década de los años 40 a través de Kurt Lewin (Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988), lejos del mundo educativo. En las décadas de los años 70 y 80 hubo avances significativos con respecto a la I-A en el campo educativo (Stenhouse, 1991). En España la I-A comenzó a funcionar a comienzos de los 90. Tal y como explica Pérez-Gómez (1990) fueron ideas muy bien acogidas por el profesorado de la época, que veía en ellas un cambio de rumbo y actitud. Sin duda, el aspecto clave de este tipo de investigación es su carácter práctico, participativo y colaborativo, generando ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Elliott, 1993). Un posible resumen de las ideas más importantes que aportan los diferentes autores podría ser el siguiente: (a)-es una investigación activa y participativa; (b)-supone una reflexión sobre la práctica diaria en las aulas, orientada a su mejora; (c)-integra la teoría y la práctica; (d)-transforma y mejora la realidad social y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; (e)-se trata de un proceso continuo de autorreflexión.

Los primeros proyectos de I-A en EF en nuestro país fueron llevados a cabo en contextos de formación inicial y permanente del profesorado (Blández, 2000; Fernández-Rio et al. 2001; Fraile, 1992, 1995, 2002; García-Ruso, 1997; López-Pastor et al. 2005; López-Pastor, Manrique y Monjas, 2011; Lozano-Pino, 2007; Vaca, 1995; Viciano, 1993), en muchos casos ligados al desarrollo de tesis doctorales. Estas primeras investigaciones muestran resultados similares en algunos aspectos; por ejemplo, que este modelo de investigación

promueve y mejora el trabajo colaborativo entre los docentes, genera un desarrollo profesional del profesorado de EF, mejora el cumplimiento y compromiso de las tareas profesionales, así como los niveles de reflexión, autocrítica, satisfacción laboral y flexibilidad. Por su parte, Blández (2000) considera que también aumenta la autoestima profesional, rompe con la soledad del docente, refuerza la motivación, permite a los docentes que investiguen y supone la formación de un profesorado reflexivo.

1.2. La educación física en la escuela rural

Muchos autores de la literatura específica sobre escuela rural coinciden en señalar algunas características de este tipo de centros: heterogeneidad del alumnado, falta de recursos, deficiente formación del profesorado, no existencia de una legislación diferenciada, organización de las diferentes escuelas de una comarca en un único centro (Barba, 2004, 2006; Boix, 2004; Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor, 2002, 2006; Ponce, Bravo y Torroba, 2000; Ruiz-Omeñaca, 2008). En muchas comunidades autónomas se les denomina "CRA" (Centro Rural Agrupado), por ejemplo, en Aragón, Castilla la Mancha, Valencia, Castilla y León o Madrid; en Andalucía se les llama CPR (Colegios Públicos Rurales), en Cataluña ZER (Agrupación de Escuelas Rurales), etc.

Los CRA están formados por un "centro cabecera" y por las escuelas de diferentes pueblos más o menos cercanos. El centro cabecera suele ser la escuela más grande del CRA, pero muchas de las otras escuelas pueden ser unitarias (todos los niños juntos en un solo aula, de 3 a 12 años) o incompletas (2 ó 3 aulas, en las que se agrupan los niños por edad). Por ello, podemos encontrar dos realidades muy diferenciadas dentro de los CRAs (López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008): por un lado los centros cabecera, generalmente con una línea completa por nivel o ciclo, contando con grupos homogéneos y numerosos. Generalmente cuentan con materiales e instalaciones adecuadas para EF. Por otro lado, están las escuelas unitarias, con grupos poco numerosos y heterogéneos compartiendo una misma aula, donde no se dispone de infraestructuras ni materiales específicos para el tratamiento adecuado del área. Normalmente los maestros especialistas de EF han de itinerar por estos centros y, muchas veces, agrupar el horario de la educación física en sesiones de hora y media o dos horas. Estas deficiencias relacionadas con la heterogeneidad de los alumnos y el escaso número de alumnos por grupo, plantean un problema organizativo de difícil solución para nuestra área, como explica Contín (2003), ya que resulta complejo programar contenidos para niños tan diferentes en una misma sesión de EF, así como la imposibilidad de realizar actividades que requieren un número elevado de niños.

En López-Pastor (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008) puede encontrarse una detallada revisión de las principales características de la escuela rural. Vamos a revisar las más importantes:

(1)-En cuanto a las instalaciones y recursos, en general son escasos y frecuentemente están ubicados al aire libre, lo que puede mermar algunas propuestas motrices enriquecedoras. Pero también posee algunos rasgos positivos, como son la total disposición de estas instalaciones o el fácil acceso a un entorno natural rico en posibilidades para nuestra área (Barba, 2004; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002). Los materiales específicos del área y, particularmente, los más pesados y caros, suelen ser insuficientes y difíciles de transportar de un pueblo a otro (Barba, 2004; Ruiz-Omeñaca, 2008), lo cual limita claramente la realización de algunas propuestas curriculares en EF.

(2)-En cuanto al profesorado, hay autores que hablan del peligro del aislamiento profesional y la falta de coordinación con otros especialistas y tutores (Ruiz-Omeñaca, 2008). Otros (Gracia, 2002; López-Pastor, 2006) explican que la mayoría del profesorado que ha pasado o pasará por la escuela rural tiene poca experiencia, tanto sus experiencias previas como su formación están más enfocadas al medio urbano, con clases estandarizadas, equipamientos y recursos adecuados para el tratamiento del área de EF. Esto suele generar que las plantillas sean poco estables, con lo cual se hace difícil consolidar un proyecto educativo a medio y largo plazo.

(3)-En cuanto a la legislación, diferentes autores coinciden en señalar que, desde hace décadas, la escuela rural ha estado sumida en una “sombra” a nivel institucional y formativo. No se le ha dado la formación académica necesaria desde las escuelas de magisterio y facultades de educación ni existe una clara diferenciación en cuanto a la normativa de la EF en la escuela rural (Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; López-Pastor, 2006; Uriel, 2002). Como indican Ponce, Bravo y Torroba (2000) la legislación educativa es la misma para todos los centros, ya sean urbanos o rurales, por lo que existe un vacío legal para los CRA, aun sabiendo que se trata de centros con especiales características en cuanto a ratio, recursos materiales y humanos, organización, etc.

Según López-Pastor (2006) existen dos formas de enfocar el trabajo como especialista de EF en la escuela rural: (a)-desde la perspectiva del lamento, centrándose en las dificultades y carencias; (b)-desde la perspectiva de la posibilidad, centrándose en las ventajas y posibilidades que este contexto ofrece. En muchas de las comunicaciones, publicaciones y debates que se producen en torno a la temática de la EF en la escuela rural, el discurso dominante es la perspectiva del lamento, tratarlo como un problema y una limitación. Por ello, Gracia (2002) pone el énfasis en la necesidad de desarrollar un enfoque positivo, que se centre en ver las ventajas y posibilidades que tiene la EF en el medio rural, y las aproveche al máximo. En Gracia (2002) pueden encontrarse algunas de estas posibilidades y en López-Pastor (2006) un desarrollo más sistemático y estructurado de ventajas, posibles soluciones y posibilidades que estos entornos nos ofrecen. Barba (2004) realiza una revisión de los diferentes espacios que pueden aprovecharse en estas localidades para la realización de diferentes sesiones de EF. Tanto Cortés et al. (2002) como López-Pastor (2006) explican que esta

tendencia hacía el discurso del lamento en los maestros noveles y el “choque” que supone llegar a la escuela rural, está muy relacionada con su formación, basada en grupos homogéneos e instalaciones adecuadas a la práctica físico-deportiva. Es especialmente importante la angustia con que el profesorado especialista vive en muchos casos el tener que desempeñar labores de “maestro-tutor” de una escuela unitaria, tanto por el contexto en sí, como por el hecho de tener que impartir una serie de materias para las que no se sienten capacitados (López-Pastor, 2006; Barba, 2006).

1.3. Desarrollo profesional docente

Según Fraile (1995) los primeros discursos sobre la formación y profesionalización docente en el área de Educación Física en España comenzaron mediante la reforma educativa, con la inclusión de esta especialidad en las etapas de educación primaria y secundaria, así como por la aparición del maestro especialista. Contreras (1992) realiza una revisión histórica sobre los orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado hasta la reforma educativa de los noventa. Bravo y Romero (1998) analizan lo que suponía la EF como área antes de la reforma educativa y la justificación sobre la importancia de otorgarle un carácter científico y desarrollar profesionales con la preparación adecuada y una actualización continua. Romero (2009) analiza las competencias específicas más valoradas por el profesorado de EF en ejercicio y en formación inicial, en el proceso de adaptación a los nuevos títulos de Grado. Por su parte, Pascual (1992) plantea cómo debería ser la formación de los maestros de EF en su formación inicial. En su estudio establece que planificar la acción y después reflexionar es un aspecto de indudable necesidad en la formación de los futuros maestros. Fraile (1995) aportó a los estudios anteriores el concepto de la profesionalidad docente en EF y analiza este término desde dos ópticas: (a)-la visión tradicional, que vincula al maestro de EF con un mero aplicador y técnico, que dirige su actividad profesional hacia lo instrumental y la solución de problemas; (b)-la figura del profesor cómo práctico reflexivo e investigador, que orienta su práctica hacia el análisis de la acción, tomando decisiones, reflexionando y emitiendo juicios críticos. Según el autor, el desarrollo profesional de los profesores debe ir unido a su capacidad para investigar sobre la actividad docente; sin embargo, esta tarea puede resultar compleja si no se ha recibido formación específica sobre el tema.

Martínez-Álvarez (1994) identifica cuatro fases en el proceso de socialización del profesorado: (1)-a través de sus experiencias anteriores a su formación inicial; (2)-con las experiencias en el “prácticum”; (3)-los primeros años de desempeño docente; (4)-cuando la experiencia lleva a los docentes a contemplar a los alumnos como personas con necesidades individuales. Contreras et al. (2002) analizan la influencia de las creencias previas en la formación inicial del profesorado, considerando que pueden ser inconvenientes importantes a la hora de desarrollar la práctica, afectando posiblemente al modelo de formación permanente. Delgado y Medina (1998), realizaron un estudio sobre los estilos y técnicas de enseñanza en las sesiones de EF,

tratando de averiguar su implicación en la formación inicial del profesorado y su capacidad de modificar sus creencias previas. En esta misma línea se encuentra el trabajo realizado por López-Pastor et al. (2005) que analizaba la EF que vivieron los actuales profesores de EF en formación inicial, durante su paso por las etapas de primaria y secundaria durante los años ochenta y noventa, sus características y enfoques, la reflexión sobre su influencia en las prácticas actuales y la posibilidad de transformación de la misma. Por su parte, Díaz del Cueto (2009) comprueba las deficiencias en la formación inicial del profesorado de EF para abordar el trabajo diario con el alumnado que presenta discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales, y las dificultades que han tenido para poder ir adquiriendo las competencias necesarias a través de su desarrollo profesional, en algunos casos necesitan hasta 11 años de experiencia docente para comenzar a sentirse competentes en el trabajo con este tipo de alumnado. Este estudio puede ser un indicador de la simple acumulación de años de experiencia docente no es suficiente para tener un desarrollo profesional adecuado y eficaz. En este sentido, cabe destacar el trabajo realizado por Fraile (2002) sobre la incidencia en la formación permanente de seminarios colaborativos entre docentes, donde la metodología de la I-A mejora la práctica docente y con ello el desarrollo profesional.

La formación permanente del profesorado está regulada a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, y desarrollada a su vez por cada comunidad autónoma. Esta normativa específica que la formación permanente del profesorado ha de contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo, ha de estar encaminada hacia la práctica y la actividad educativa y debe proporcionar al profesor la actualización y reciclaje necesarios para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas. La participación de los profesores y los equipos docentes de los centros en la formación permanente, se puede realizar a través de varios cauces: (a)-Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo; (b)-Planes de Formación de equipos de profesores; (c)-Grupos de profesores: Grupo de Trabajo, Seminario, Proyecto de Formación en Centros, Proyecto de Innovación Educativa; (d)-Participación individual en Cursos, Congresos y Jornadas.

Dentro del amplio abanico de formación que se propone al profesorado, destacamos la labor de los grupos de trabajo. Se trata de una modalidad de formación en la que participa un grupo de docentes con plena autonomía, para generar su propia formación que, basándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto de formación claramente definido y elaboran unas conclusiones y materiales relativos al desarrollo del proyecto.

Nuestra trayectoria profesional ha estado muy ligada a los grupos de I-A en EF, porque entendíamos que jugaban un papel muy importante en nuestro desarrollo profesional como docentes. Se trata de grupos compuestos por profesorado de educación física de distintas etapas educativas. Del mismo modo, tanto nosotros como muchos de nuestros compañeros del grupo hemos

estado muy ligados a la docencia en la escuela rural. Por todo ello teníamos una gran preocupación por investigar el papel que juega un grupo de I-A en el desarrollo profesional del profesorado de EF que desarrolla su docencia en la escuela rural.

1.4. Objetivos

1-Analizar el papel que puede jugar la pertenencia a un grupo de I-A en el desarrollo profesional de algunas maestras y maestros de educación física que desarrollan su labor docente en la escuela rural.

2-Conocer las dificultades que atraviesan los primeros años de docencia en la escuela rural y la influencia del grupo de investigación-acción en la superación de dichas dificultades.

2-MATERIAL Y MÉTODOS

El diseño de esta investigación se ajusta a lo conocido como “estudio multicaso” (Stake, 1998). Se seleccionaron 6 casos. Se consideró que cada caso lo formaba un maestro o maestra especialista de EF que cumpliera las siguientes condiciones: (a)-formar parte de un grupo de I-A durante al menos 4 años; (b)-desarrollar, o haber desarrollado, su labor docente en la escuela rural, dentro de las provincias de Ávila, Madrid y Segovia.

Las técnicas de obtención de datos utilizadas fueron: historias de vida, entrevistas en profundidad, diario de investigación y análisis de documentación del grupo de trabajo (actas, material curricular elaborado, etc.).

El estudio se llevó a cabo en tres fases:

(1)-Fase preparatoria, donde se definió el problema a investigar y los objetivos principales de la investigación; además, se seleccionaron los casos a estudiar y el contexto de trabajo.

(2)-Fase de trabajo de campo. Se llevó a cabo la recogida de información por medio de historias de vida (HV), de forma escrita. Posteriormente se realizaron entrevistas abiertas (E) a todos los participantes y se analizó la documentación del grupo de trabajo. Las entrevistas duraron entre una y dos horas, según el caso, y fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente. Los documentos analizados son numerosos (56 actas de reunión, 12 materiales curriculares, 14 publicaciones y 11 comunicaciones a congresos). Cada paso, dato y técnica empleada fueron registrados en el diario de investigación. Una vez recogida toda la información se realizó un análisis de contenido de la misma por medio de un proceso de categorización emergente. De esta forma se ordenó y simplificó la información y se analizaron los puntos más relevantes (ver tabla 1).

(3)-Fase final. Se elaboraron los informes de casos, fueron revisados por los maestros y maestras implicadas en el estudio, se depuraron y se establecieron los resultados y conclusiones obtenidos.

Las categorías encontradas en el análisis de datos se muestran en la tabla 1. Estas categorías sirven de guía para conocer los resultados obtenidos en el estudio.

Tabla 1. Categorías y subcategorías encontradas tras el análisis de la información recogida

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>1-Experiencia Docente en la Escuela Rural</i>	1.1-Primeras experiencias docentes en el CRA. 1.2-Evolución de la práctica docente. 1.3-Formación permanente en EF.
<i>2-Influencia del Grupo de Trabajo en su desarrollo profesional</i>	2.1-Papel del grupo de trabajo en el desarrollo profesional (a nivel general y dentro de la Escuela Rural). 2.2-Aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Experiencia docente en la Escuela Rural

Después de analizar la información obtenida, todos los participantes coincidieron en señalar que sus primeras experiencias docentes en la escuela rural fueron duras, sobre todo a la hora de realizar y llevar a cabo las programaciones de aula para grupos heterogéneos y diversos, como así lo demuestran estas afirmaciones:

“La incorporación y los inicios en la Escuela Rural son duros, de repente, sin ninguna experiencia te ves como tutor en una localidad con cuatro niveles en la misma aula” (HV-4/08).

“En mi experiencia he tenido grupos en una misma aula desde 1º a 6º y me volvía loco, porque en muchos momentos no sabes bien cómo enfocar los contenidos” (E-1/2010).

“Los agrupamientos en la escuela rural son un problema, con un total de 20 alumnos por centro (en la carrera nos enseñan a diseñar unidades didácticas para 25 alumnos de media, en una sola aula)” (E-3/2010).

En la literatura especializada pueden encontrarse referencias a las dificultades de trabajar con grupos reducidos y heterogéneos, propios de las escuelas unitarias (Cortés et al. 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López-Pastor, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008) y, especialmente, desarrollando labores de maestro-tutor (Barba, 2006, López-Pastor, 2006). Otro aspecto importante señalado era la falta de recursos materiales y de instalaciones específicas para EF.

“En una escuela urbana hay materiales, recursos, instalaciones adecuadas y de la comunidad, en la Escuela Rural, no” (E-3/2010).

Este tema nos llevó a preguntar a los participantes si creían que había diferencias entre una escuela urbana y otra rural. Todas las respuestas fueron afirmativas, coincidiendo con las encontradas en la literatura especializada (Barba, 2004, 2006; Boix, 2004; Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López-Pastor, 2006; Ponce, Bravo y Torroba, 2000; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Cuando se analiza la evolución de su práctica docente, los participantes en nuestro estudio tienden a centrar su discurso en recoger aspectos positivos de la variedad de problemáticas y dificultades generadas por las singularidades de la escuela rural. Algunos ejemplos son: la realización de juegos por el entorno próximo a la localidad, fomentar la tutoría entre iguales, utilizar actividades y juegos cooperativos, establecer programas individuales, tareas con diferentes soluciones, etc.:

“En la ER agudizas más el ingenio y usas el medio natural a tu favor, así los alumnos comprenden dónde viven, su importancia y los recursos que tienen” (E-4/2010).

“Yo encuentro aspectos positivos en la Escuela Rural, como asumir niveles dentro del aula donde los alumnos de menor edad son tutorizados por los de mayor edad, con lo cual mejoran las relaciones interpersonales; la organización es más fácil, utilizas metodologías alternativas, etc.” (E-1/2010).

Los argumentos recogidos coinciden con las aportaciones de otros estudios que proponen ventajas y soluciones para minimizar los problemas y dificultades característicos de este contexto escolar (Barba, 2004; Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2008).

También se les pregunta por la formación permanente realizada como especialistas de Educación Física. Todos los participantes coinciden en señalar que asisten a cursos y congresos sobre EF de ámbito nacional desde hace años.

“A congresos sí asisto. En ellos las charlas son más breves y concretas, la gente suele estar más cualificada. Además permiten exponer tu trabajo a través de comunicaciones o talleres. Hay congresos donde conoces a docentes que trabajan a nivel de aula y se produce un intercambio de experiencias muy importante para la práctica” (E-5/2010).

Además, todos los casos coinciden en buscar su propio interés en la formación para poder aplicarlo directamente al aula, es decir, buscan aspectos prácticos, necesidades individuales y soluciones muy específicas para concretar en su labor profesional diaria.

“En mi formación busco sobre todo aspectos prácticos, es decir, se trata de añadir contenidos a mi práctica día a día, año tras año” (E-1/2010).

“Ahora busco en mi formación lo que demando y necesito. En los seminarios los temas propuestos obedecen a intereses particulares y no a aspectos generales sobre la educación” (E-2/2010).

3.2. Influencia del Grupo de Trabajo en el desarrollo profesional

En esta categoría encontramos dos subcategorías: la primera de ellas gira en torno al papel del grupo de trabajo en el desarrollo profesional; la segunda hace referencia a la aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente.

En los resultados obtenidos podemos comprobar cómo los docentes exponen soluciones y posibilidades frente a las problemáticas y dificultades encontradas:

“Ahora busco soluciones e intento innovar en mi práctica. La aportación del grupo, unido a mis años de experiencia, hacen que note una clara evolución” (E-6/2010).

Se aprecia un cambio en la forma de enfocar el contexto y una evolución en su labor docente, tanto a nivel general como dentro de la Escuela Rural, pasando del discurso de la queja al discurso de las posibilidades (Gracia, 2002; López-Pastor, 2006). Otro aspecto a tener en cuenta es la influencia positiva del grupo de trabajo en la docencia. Como hemos podido comprobar con anterioridad, los inicios laborales de los participantes dentro del contexto de la escuela rural fueron duros. Con el paso de los años, la aportación del grupo de trabajo a su experiencia ha sido fundamental para superar esas barreras de soledad y aislamiento profesional, para llegar al trabajo colaborativo, a tomar decisiones en grupo y, sobre todo, a realizar y dar a conocer el material curricular elaborado:

“Noto una evolución de mi experiencia a través del grupo de trabajo. La elaboración de materiales en conjunto, explicados e incluso a través de sesiones prácticas, te hace ser más competente en tu práctica educativa real” (HV-6/08).

“Mi práctica ha mejorado con el paso de los años. Mi mayor influencia ha sido el grupo de trabajo” (E-1/2010).

“La influencia del grupo de trabajo en mi profesión ha sido muy importante, no solo a nivel de contenidos, sino también a través de las experiencias de otros compañeros, la realización de talleres prácticos y tertulias” (HV-2/08).

Para Viciano (1998) la elaboración de materiales curriculares es una estrategia de formación que caracteriza a la función docente en su etapa de formación permanente. Esto hace que los profesores tengan que hacer un esfuerzo por conocer el contenido a desarrollar, buscar documentación, reflexionar sobre los temas relacionados con dicho material o contenido y, profundizar en él.

El grupo de trabajo también hace que los docentes innoven en su práctica, buscando nuevos retos y motivaciones, mejorando así la actualización docente.

“El Grupo de Trabajo me ha aportado mucho. Ahora hay que pensar en innovar y no dar por sentado que todo está hecho” (E-2/2010).

“Una de las Unidades Didácticas que he elaborado nunca se me habría ocurrido sin la influencia del grupo de Trabajo” (E-1/2010).

Además, los participantes señalan lo importante que es trabajar en grupo, destacando el contacto con otros compañeros como pieza fundamental para mejorar la práctica diaria en el aula, al mantener el contacto con compañeros que sienten y trabajan los mismos o similares contenidos en sus centros. Para López-Pastor et al. (2005), las dinámicas colaborativas crean cauces de comunicación entre la teoría y la práctica, entre la formación inicial y la permanente, lo cual desemboca en un perfeccionamiento profesional y una mejora evidente en la evolución de los docentes.

“Creo que es fundamental trabajar en equipo y cooperar por parte de los profesores. Esto es lo que supone estar en un grupo de trabajo, un respaldo a tus ideas, unos objetivos propios, un camino común” (E-6/2010).

“Lo que más me gustó en el grupo de trabajo fue la posibilidad de un espacio en el que sin relaciones verticales todos/as podían hablar de sus prácticas educativas y también de sus temores, dudas y miedos” (HV-6/08).

Según Blández (2000), la utilización de la metodología de la I-A aumenta la autoestima profesional, ya que ésta implica una participación activa en la que todos los profesionales aportan su experiencia. Además, refuerza la motivación profesional, ya que se parte del interés por mejorar la práctica diaria, manteniendo así una actitud abierta al cambio y la mejora.

Aparecen referencias sobre la influencia del GT como apoyo emocional y profesional:

“El Grupo te da unas pautas, ideas y formas de trabajar. A mí el Grupo me ha aportado vivencias, experiencias, materiales y, sobre todo, una guía para poder resolver problemas y conflictos. Poder hablarlo con los demás es muy importante para mí” (E-2/2010).

En este sentido, López-Pastor et al. (2005) consideran que el trabajo colaborativo ofrece un apoyo moral al profesorado que ve cómo su trabajo se comparte y tiene sentido y lógica.

Sobre la aportación de la metodología de I-A en el desarrollo de la práctica docente, los participantes coinciden en señalar la importancia del GT sobre su propia práctica y la influencia que ha tenido esta metodología en el desarrollo profesional conseguido:

“La metodología del grupo me ha influido tanto que he adaptado todos los contenidos de mi programación” (E-1/2010).

Este aspecto es similar a los resultados encontrados por el Seminario de I-A de Valladolid (Fraile et al. 2007), donde uno de sus objetivos trataba de modificar su práctica a partir de un proceso de reflexión en el aula. De esta

forma, pretendían analizar algunas de las problemáticas ligadas a la acción docente y también al empleo de diferentes estrategias en la práctica. Para Fraile (2002), los cambios producidos por el profesorado a través de la dinámica de la I-A, son básicamente tres: (1)-aumentan su autonomía profesional, a través de la elaboración de material curricular; (2)-buscan alternativas al desarrollo de una EF técnica, con propuestas innovadoras; y (3)-los profesores favorecen un proceso más democratizador con el alumnado.

Por último, cabe destacar algunos de los aspectos del funcionamiento del grupo de trabajo que han sido señalados por los participantes de la tesis: (a)-la importancia de realizar reuniones periódicas para mantener el contacto con los compañeros y tomar de forma consensuada las decisiones y acuerdos que sean necesarios para el mejor funcionamiento del grupo; (b)-el grupo actúa como estructura estable y permanente que nos permite continuar trabajando de forma cooperativa en la investigación educativa y en el perfeccionamiento de nuestra propia práctica; (c)-combinar las sesiones de planificación y análisis de prácticas docentes con la realización de talleres teórico-prácticos para conocer mejor la posible aplicación de las diferentes unidades didácticas:

“En las reuniones y tertulias siempre se sacan cosas positivas para la práctica, para llevarlas a cabo y pensar en cómo mejorarlas” (E-3/2010).

“El grupo de trabajo permite reunirte con más gente que tiene experiencia y eso mejora tu práctica. Es importante hacer reuniones y exponer todos los trabajos que se llevan a cabo. Se pueden plantear cambios y pensar en mejorar nuestra práctica” (E-2/2010).

“La metodología del grupo está basada en un planteamiento cooperativo y participativo. Cuando nos reunimos comentamos nuestros problemas y vemos qué soluciones podemos aportar” (HV-2/08).

“El grupo de trabajo me ha aportado el espíritu y afán de investigar y descubrir nuevas formas de enriquecer la acción pedagógica. Ha elevado mi ética profesional” (HV-3/08).

“Los talleres son importantes, no solo para ver cómo se hace una unidad didáctica, sino por ver cómo lo hacen y llevan a la práctica otros compañeros, que luego puedes llevar a tus propias sesiones de EF” (E-3/2010).

“Los talleres del grupo de trabajo son fundamentales” (HV-2/08).

4. CONCLUSIONES

El grupo de I-A ha supuesto un apoyo importante en la evolución y mejora de las prácticas docentes de las maestras y maestros que desarrollan su labor profesional en la escuela rural. El desarrollo de una actitud colaborativa entre el profesorado fomenta procesos reflexivos que ayudan a ir vinculando teoría y práctica. En todos los casos analizados, los inicios como maestros de educación física en la escuela rural fueron duros, pero también consideran que las dificultades se fueron mitigando por medio de la experiencia y las aportaciones del grupo. Se observa como en todos los casos se va pasando del discurso inicial centrado en la queja y las dificultades, a un discurso y una práctica enfocada a las posibilidades, aprendiendo a adaptar su docencia al contexto en el que trabajan. El desarrollo profesional de los docentes no solo se evidencia en el cambio de sus prácticas diarias, sino también en la

preocupación por su formación permanente, buscando que se adapte a sus necesidades, intereses y carencias.

Los seis casos estudiados consideran que la utilización de la metodología de I-A ha influido en su desarrollo profesional como maestros, al hacer evolucionar su práctica docente diaria a través de los ciclos de I-A llevados a cabo en el grupo. Los datos recogidos muestran que esta metodología fomenta el trabajo colaborativo entre maestros, la autonomía profesional y la innovación docente, a la vez que mejora el apoyo emocional, ayudando a que los docentes superen el aislamiento profesional en este contexto educativo.

Esperamos que los resultados obtenidos en este estudio puedan ser de interés para varios colectivos de la comunidad educativa: profesorado de EF en la escuela rural, seminarios y grupos de trabajo de docentes de diferentes etapas y niveles educativos, docentes de los centros de formación inicial y permanente del profesorado, así como a los asesores de los centros de profesores y recursos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, J.J. (2004). Dónde realizar educación física en la escuela rural. *Lecturas educación física y deporte*, 79, 1-8.
- Barba, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Blández, J. (2000). *La Investigación-Acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Boix, R. (Coord.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Bravo, R. y Romero, S. (1998). La formación permanente en la Educación Física: un plebiscito cotidiano. *Tendencias pedagógicas*, 2, 143-152.
- Contín, E. (2003). La educación física en la escuela rural: un intento de respuesta. *I Jornadas de intercambio de experiencias en EF*. Castellón: CEFIRE de Castellón.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción. ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 14-19.
- Contreras, O.; Zagalaz, M.; Ruiz-Pérez, M. y Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 131-149.
- Contreras, J. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 73-86.
- Cortés, N.; Gutiérrez, C.; Lena, C.; Martínez, S.; Saludes, P. y Sandín, M. (2002). Una educación física diferente para una escuela diferente: la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 7-19.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Delgado, M. A. y Medina, J. (1998). Estudio de las actividades de formación del Prácticum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física. *Apunts: Educación física y deportes*, 51, 35-45.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 9 (35) pp. 322-348 (<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>).
- Fernández-Río, J.; Medina, J.F.; Garro, J. y Pérez, M (2001). Un ejemplo de investigación-acción aplicado al bloque de contenidos de condición física en enseñanza secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 1 (2) p. 84-99 (<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista2/artcondfis.htm>).
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en educación física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15. 97-107.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 101-122.
- Fraile, A., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., y otros. (2007). La Educación Física en la sociedad del conocimiento: Valoraciones desde un seminario permanente de profesores. *Tándem*, 23, 38-50.
- García-Ruso, H. (1993). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Gómez-Oviedo, C. (2002). La educación física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem*, 9, 48-58.
- Gracia, F. (2002). La educación física en la escuela rural. *Tándem*, 9, 48-58.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López-Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela Rural. *Tándem*, 9 (72-90).
- López-Pastor, V. M. (Coord.) et al. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 90, 1-13.
- López-Pastor, V. M. (Coord.), (2006). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R. y Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action-Research*, 19-2, 153-170.
- Lozano, J. J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en educación física a través de la investigación acción colaborativa*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Martínez-Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero

Granados (Coord) *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria* (225-232). Sevilla: Wanceulen.

Pascual, C. (1992). El currículum de educación física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 87-96.

Pérez-Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott (Ed.) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ponce, A.; Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 9 (34) pp. 179-200 (<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm>).

Ruiz-Omeñaca, J. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Barcelona: INDE.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Uriel, J.R. (2002). Educación Física en el medio Rural. En. *Tándem*, 9, 29-47.

Vaca, M. (1995). *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil*. UNED: Madrid (Tesis Doctoral).

Viciano, J. (1993). La investigación en la acción. Instrumento de Formación Permanente del Profesorado y de Innovación Educativa. *Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada: Universidad de Granada.

Viciano, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Granada: Universidad de Granada (Tesis Doctoral).

Referencias totales / Total references: 38 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 3 (7,89%)