

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

Víctor M. López Pastor (coord.) | Roberto Monjas
Aguado

José Juan Barba Martín | Patricia Subtil Marugán
Marta González Pascual | José M. García de la
Puente

Rebeca Aguilar Baeza | Enrique García Pérez
Carlos Ruano Herranz | Juan Carlos Manrique
Arribas | María Isabel Martín

vlopez@mpc.uva.es

Seminario Permanente Internivelar de
Investigación-Acción en Educación Física
E.U. Magisterio de Segovia - Universidad de
Valladolid
(España)

Lecturas: E
revista
www.efdeportes.com

Resumen

Este artículo está formado por tres apartados diferentes, pero con una fuerte relación entre ellos. En una primera parte explicamos la importancia que tienen las dinámicas colaborativas entre el profesorado como forma de trabajo compartido y de perfeccionamiento profesional. Posteriormente revisaremos la trayectoria de nuestro grupo de trabajo a lo largo de estos últimos doce años, presentando las líneas de trabajo e investigación educativa que hemos desarrollado, así como los resultados de las mismas, los materiales curriculares elaborados, y su difusión entre la comunidad profesional. Por último, elaboramos una serie de conclusiones donde integramos todos los aspectos tratados, de modo que pueda ser de utilidad a otros grupos de compañeros interesados en generar este tipo de dinámicas colaborativas de perfeccionamiento docente.

Palabras clave: Investigación-acción. Perfeccionamiento profesional. Trabajo compartido.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90 - Noviembre de 2005

1 / 1

Introducción

El curso pasado nuestro grupo de trabajo cumplió doce años de funcionamiento ininterrumpido. Por eso, en este documento hemos querido hacer una revisión de la trayectoria llevada a cabo a lo largo de todos estos años de trabajo colaborativo.

En primer lugar explicamos la importancia que tienen este tipo de dinámicas colaborativas entre el profesorado, como forma de trabajo compartido y de perfeccionamiento profesional. Posteriormente, y a través de nuestra experiencia en el grupo de trabajo, analizaremos las diferentes formas de colaboración que encierra una dinámica de este tipo. Ésta posee un gran potencial para avanzar hacia prácticas educativas de mayor calidad, así como para mejorar el conocimiento práctico y la labor docente de todo el profesorado implicado.

Finalmente, realizaremos una revisión de los diferentes ciclos de investigación-acción que hemos llevado a cabo, así como los materiales que han generado dichas líneas de trabajo.

1. La importancia de las dinámicas colaborativas en el perfeccionamiento profesional docente

1.1. Presentación: la idea del seminario

En la actualidad, el Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia tiene su sede en la E.U. de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid - España). Está basado en un proyecto de colaboración y perfeccionamiento profesional entre profesorado de diferentes especialidades y etapas educativas. Nos une el interés por trabajar sobre distintas temáticas de la práctica educativa de la EF que nos resultan problemáticas, o sobre las cuales necesitamos formación y recursos; así como el interés por compartir experiencias y conocimiento profesional.

1.2. Las relaciones entre formación inicial y permanente, teoría y práctica, escuela y universidad

Es preocupante comprobar tendencia a la generalización que existe entre el profesorado (tanto en ejercicio como en formación) de las siguientes creencias en lo que respecta a las relaciones entre: teoría y práctica educativa, entre formación inicial y permanente, entre universidad y escuela.

En múltiples conversaciones, diálogos y debates que tienen lugar en diferentes momentos y circunstancias (clases, cursos, jornadas, congresos, seminarios, grupos de trabajo, o conversaciones más o menos informales), se puede comprobar una y otra vez cómo la mayoría del profesorado (bien sea en ejercicio, bien en formación) considera que la teoría y la práctica educativa son aspectos independientes, separados, e incluso, a veces, opuestos. Esto es así hasta el punto que las actividades, documentos, propuestas curriculares, diálogos, debates y personas pueden ser clasificados como "prácticos" o como "teóricos". Consciente o inconscientemente, lo que predomina en la mayoría del profesorado son estructuras conceptuales de "teoría" versus "práctica".

A partir de este primer argumento, se entiende que unas personas son las encargadas de las cuestiones teóricas (profesorado universitario) y otras de las cuestiones prácticas (profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria) y que, por lo tanto, el conocimiento teórico reside en la universidad y el práctico en las escuelas (de forma que las primeras carecen del segundo y viceversa). Ejemplos de esta argumentación son afirmaciones del tipo: "eso es sólo teoría"; "eso no es posible de llevar a la práctica"; "quiero más práctica y menos teorías inútiles"; "la práctica es lo que vale";¹...

Este tipo de planteamientos conducen a la creencia que los conocimientos que se reciben (e imparten) en la Formación Inicial del Profesorado son fundamentalmente teóricos, eminentemente técnicos y completamente desconectados de la práctica. Aspecto, este último, que en bastantes ocasiones suele ser cierto².

Este tipo de planteamientos son propios de una Racionalidad Técnica, que diferencia, separa y jerarquiza entre los diferentes tipos de profesionales, entre las funciones que estos desempeñan y entre los diferentes tipos de conocimiento que generan: por un lado, los "expertos": investigadores, generadores de conocimiento y de tecnología educativa en forma de propuestas curriculares elaboradas y cerradas; conocimiento y propuestas que debe llevar a cabo los maestros en la práctica educativa (la escuela), desempeñando así el papel de "técnicos aplicadores"³.

Por nuestra parte, consideramos que esta separación entre teoría y práctica no es la forma más adecuada de conocimiento posible, ya que jerarquiza la educación, y da lugar a propuestas para la escuela hechas por quién no conoce la escuela, por mucho que conozca la teoría de la asignatura.

Por eso consideramos más adecuado hablar de Praxis, entendida como práctica reflexiva, como unión de teoría y práctica, como reflexión y acción (Freire,1970:161)

Al igual que otros muchos profesionales, nos resistimos a aceptar que este tipo de creencias deban continuar reproduciéndose y asumiéndose así. Surge pues, la necesidad de desarrollar

conexiones continuas entre teoría-práctica-formación inicial-formación permanente-escuela-universidad, que intentamos desarrollar con la puesta en práctica del proceso que implica el propio proyecto del seminario. Por medio de dicho seminario tratamos de argumentar, defender, practicar y demostrar las siguientes ideas, en las que creemos firmemente:

La Formación Inicial del Profesorado debe estar estrechamente relacionada con la Escuela y con la Práctica Educativa; pero no para reproducirla de forma irreflexiva, sino para comprenderla mejor y asumir el reto de reelaborarla, adaptarla y mejorarla. Del mismo modo, es fundamental que desde la Formación Inicial se genere, se inicie, se induzca y se conecte con dinámicas colaborativas de Formación Permanente del Profesorado (seminarios y grupos de trabajo). Es necesario crear y fomentar una cultura y un trabajo de indagación colaborativa, así como de dinámicas de investigación-acción que supongan una conexión entre formación inicial y permanente, entre teoría y práctica educativa.

Desde nuestro punto de vista, no se debería hablar desde la universidad de la escuela y la práctica educativa si no se conoce y se trabaja con esa escuela; pero no como suceso pasado, sino como proceso continuo y permanente, dado que la escuela es un sistema vivo, que cambia y evoluciona (aunque sea lentamente). Se trataría de partir de una concepción de la universidad al servicio de la escuela, de forma que se ayuden mutuamente; con el objetivo de superar las habituales situaciones de convivencia, más basadas en el enfrentamiento y el desprecio mutuo que en la colaboración. Todo esto nos lleva a que nos replanteemos la forma de abordar los periodos de prácticas en las escuelas ("prácticum"), de cara a que el profesorado en formación inicial pudiera establecer relaciones más sólidas entre la teoría y la práctica,

La necesaria y constante relación bidireccional entre teoría y práctica. Se trata de una relación recíproca; las dos se necesitan mutuamente. Partimos de unas convicciones educativas, de unas finalidades concretas y explícitas. Dichas ideas se traducen en propuestas prácticas concretas, así como en la elaboración, por parte del seminario, de materiales curriculares guías didácticas y protocolos de actuación que puedan ser útiles en la práctica educativa. Elaborados a partir de la reflexión sobre la práctica. De igual forma que el perfeccionamiento y mejora de este seminario sólo está siendo posible si genera conocimiento (¿lo llamamos: "teoría"?), y se analiza desde planteamientos mal denominados "teóricos" ⁴, puesto que sería mucho más adecuado hablar de "reflexión sobre la práctica".

Es una constante búsqueda de coherencia entre la reflexión y la acción. Entendiendo como reflexión: lo vivido, lo pensado, lo leído, lo escuchado, lo hablado,... y sus implicaciones en la acción educativa cotidiana. Como bien explica Freire (1997), no se trata simplemente de "practicar", sino de actuar siendo coherente con lo reflexionado. En educación, la búsqueda de coherencia entre la reflexión y la acción es una cuestión ética.

1.3. Las finalidades del seminario en relación a la colaboración entre el profesorado

Algunas de las finalidades del Seminario están directamente relacionadas con el desarrollo de procesos colaborativos entre el profesorado, de forma que faciliten la reflexión compartida, la mejora de las prácticas educativas que se desarrollan y el perfeccionamiento profesional. Dichas finalidades son las siguientes:

Posibilitar la participación del profesorado de diferentes etapas del sistema educativo (infantil, primaria, secundaria, universidad), independientemente de su situación y experiencia profesional (profesorado principiante, experimentado, en paro, en ejercicio,...), e incluso profesorado de otras especialidades interesado en el trabajo motriz; dejando también las puertas abiertas al profesorado en formación inicial que esté interesado en dicha dinámica.

Crear dinámicas de trabajo colaborativo en el aula, de forma que permitan un mejor análisis de las prácticas que se llevan a cabo y, por tanto, una mejora en la calidad educativa de las mismas y en el perfeccionamiento de todo el profesorado implicado.

De este modo se van estableciendo cauces de comunicación y colaboración entre reflexión y acción, y entre los distintos ámbitos educativos (entre Escuela y Universidad, entre Formación Inicial y Permanente, entre Formación y Perfeccionamiento profesional,...). Estos procesos ayudan a comprender mejor que las dinámicas colaborativas son una de las estrategias de formación permanente que poseen un mayor potencial a la hora de ir generando un perfeccionamiento profesional y una mejora en la calidad de la enseñanza. Sería importante fomentar la formación de este tipo de seminarios y grupos de trabajo, ya que cada uno de ellos aportaría su granito de arena en el esfuerzo colectivo por una mejor calidad en la enseñanza.

1.4. La interdisciplinariedad y el trabajo en común y colaborativo entre diferentes especialidades y etapas

Entendemos que la entrada de los especialistas en las aulas debe ser un espacio para el trabajo común y colaborativo, no para el enfrentamiento ni para la deserción ("escurrir el bulto"). Nosotros queremos comprobarlo y describirlo. A lo largo de estos años hemos observado que la inmensa mayoría del profesorado tenemos mucho que aportar y mucho que aprender; que hay espacio para el trabajo colaborativo y para el enriquecimiento mutuo. De la misma forma que hemos comprobado cómo la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es mayor cuando el profesorado implicado trabaja de forma coordinada.

También se está convirtiendo en una necesidad prioritaria y urgente la importancia de superar la idea de la especialización absoluta que se está extendiendo en nuestro sistema educativo, tanto en los centros de enseñanza primaria e infantil como en las facultades y escuelas de formación del profesorado. Este tipo de planteamientos marca una fuerte separación entre el profesorado de las diferentes especialidades (que se convierten en "islas" dentro de los centros educativos); más fuerte y marcada aún entre los estudiantes para maestros (de los cuales pocos se conciben como maestros en formación inicial). Olvidan que, antes que nada, son maestros y que en su práctica cotidiana tendrán que ejercer como tales, antes que (y además que) como especialistas.

Se observa con gran preocupación que estas ideologías, identificaciones y asunciones florecen y crecen en nuestros centros de formación del profesorado (por más que parte de los docentes trate de cuestionarlas y reconstruirlas); aparentemente de forma espontánea, pero en realidad regadas y abonadas por la cultura profesional imperante y por los esquemas de especialización y balcanización cada vez más extendidos y predominantes. Tradicionalmente, este tipo de planteamientos han estado fuertemente asentados entre el profesorado universitario, y han predominado considerablemente entre el profesorado de educación secundaria. Lo más grave, es que en los últimos años no sólo no se ha corregido la situación en estas etapas, sino que también se han extendido a las etapas de primaria e infantil, al rápido paso del exceso de especialistas entrando y saliendo de las aulas, junto a los conflictos cada vez más graves por los horarios personales y las horas "libres".

1.5. El funcionamiento del seminario: tipos y evolución de las sesiones de trabajo

El funcionamiento del seminario ha variado bastante en estos doce años de existencia. En un primer momento tenía pocos componentes y muy dispersos, pero mucha ilusión. Esta convicción en los beneficios del trabajo colaborativo permitió superar las dificultades de trabajar cada uno en una provincia, y tener que reunirnos los fines de semana en domicilios particulares. Posteriormente con un número mayor de componentes nos reuníamos cada dos semanas, trabajando todos sobre el mismo tema.

En la actualidad, con casi una treintena de componentes, el Seminario combina el trabajo en gran grupo con el trabajo mediante subgrupos más pequeños y operativos, organizados por temas y líneas de trabajo diferentes, en función de los intereses de los participantes). El gran grupo se reúne, más o menos, una vez cada dos o tres semanas, aunque hay ocasiones en que es preciso realizar reuniones semanales. Las primeras reuniones del curso se dedican a planificar el trabajo de ese año, organizar los sub-grupos de trabajo, y hacer el calendario

provisional de reuniones y talleres.

A partir de ahí se inician los ciclos de investigación-acción sobre las cuestiones elegidas. Las reuniones se dedican a planificar y a tomar decisiones sobre las intervenciones docentes, a ir revisando la puesta en práctica diseñada y, por último, a analizar todo el proceso una vez concluido, quedando plasmado y recogido en el informe confeccionado sobre el mismo. Esto quiere decir que, normalmente, se trabaja de forma más individual entre sesión y sesión (lecturas, elaboración de borradores de material curricular, recogida de información sobre la puesta en práctica, elaboración de informes).

De vez en cuando también se organizan sesiones tipo taller, cuando se considera necesario dotarse de recursos prácticos y ejemplificaciones para poder llevar a cabo una propuesta concreta (teatro de sombras, danzas del mundo, iniciación deportiva, acrosport, capoeira,...).

Las últimas sesiones del curso se utilizan para presentar al gran grupo los informes y materiales elaborado por cada subgrupo, y realizar una evaluación general del año. El objeto de estas últimas sesiones es dar a conocer al grupo los materiales elaborados y reflexionar sobre el proceso seguido con el objeto de mejorarlo.

1.6. El lado invisible (pero necesario) en un grupo de trabajo. La importancia de conseguir un clima de trabajo positivo

El buen funcionamiento del grupo de un grupo de trabajo se basa no sólo en los aspectos más formales (reuniones, intercambio de experiencias, elaboración de materiales, etc.). La consecución de un buen clima de trabajo resulta fundamental⁵. No olvidemos que se trata de una actividad voluntaria, y conseguir una dinámica de grupo positiva, basada en unas buenas relaciones entre los componentes del grupo, redundará en beneficio de las acciones y actividades que tengan lugar en el mismo. Algunas ideas a tener en cuenta sobre este aspecto son:

Es interesante promover momentos más distendidos (talleres y actividades prácticas, encuentros-convivencias -comidas, cenas, fiestas de grupo, ...) donde se facilite la creación de vínculos y relaciones apropiadas en el grupo.

El respeto a las diferencias y situaciones individuales es un aspecto básico par un buen funcionamiento en el grupo de trabajo. Es habitual que, en muchas ocasiones, se produzca una sensación de desequilibrio en el trabajo dentro del grupo. Puede parecer que unos hacen mucho y otros no contribuyen en la misma medida. No se trata de justificar situaciones donde se vea con claridad que hay personas que no cumplen con su trabajo⁶, sino de comprender que cada persona es distinta, lo que puede suponer ritmos de trabajo diferentes; o bien, que se produzcan momentos y situaciones personales que hacen que sea lógico pensar que la implicación personal no sea siempre igual (algunas veces, situaciones propias del contexto o situación profesional, como oposiciones o exámenes; otras situaciones personales,... Cuando en el grupo hay buenas relaciones personal, buena sintonía y empatía, este tipo de circunstancias son comprendidas y aceptadas mejor (el famoso "hoy por ti, mañana por mí"), aunque también sea lógico que existan personas con mayor capacidad para "tirar del carro", lo que les hace especialmente valiosas.

Valorar positivamente el trabajo de los demás contribuye a crear un ambiente positivo. Por este motivo, sobre todo cuando el grupo es amplio y se diversifica, es importante que todo el mundo conozca el trabajo de los demás y que existan momentos de intercambio que lo fomenten.

El grupo de trabajo debe tener un carácter abierto e integrador, que permita que cualquier profesional de la docencia interesado en participar encuentre su lugar y su opción de trabajo, de aportación y de aprendizaje compartido.

2. La trayectoria de seminario a lo largo de doce años de funcionamiento: líneas de trabajo y materiales generados

En este apartado incluimos el trabajo desarrollado por nuestro grupo, desde que se constituyó como tal, hace ahora doce años. A lo largo de este tiempo hemos ido trabajando en diferentes temáticas relacionadas con la Educación Física y el trabajo de la motricidad en la escuela. Cada temática la hemos trabajado a través de ciclos de investigación-acción de dos o tres años de duración. Todas nuestras líneas de trabajo y producciones se apoyan de forma clara en procesos grupales colaborativos y en una Racionalidad Práctica. De igual forma, los materiales curriculares elaborados poseen muchas de las características de un currículum entendido como Proyecto y Proceso⁷.

Hemos organizado este apartado en función de los ciclos elaborados en esta década de trabajo compartido:

2.1. Primer ciclo: la evaluación formativa y compartida en Educación Física

Fue el principio del funcionamiento del seminario y el trabajo con el que logramos que el grupo comenzara a asentarse y a tener una continuidad, a pesar de estar formado por un número reducido (6 personas). Tuvo una duración de dos cursos. En este ciclo de trabajo nos dedicamos, fundamentalmente, al desarrollo de sistemas e instrumentos de evaluación formativa, cobrando especial importancia los procesos de autoevaluación y evaluación compartida en EF⁸. Estos modelos surgen como alternativa educativa al modelo de evaluación-calificación tradicional en que habíamos sido formados, pero en el que no creíamos, por su escaso valor formativo.⁹ La propuesta ha sido difundida a través de diferentes artículos, libros y comunicaciones en jornadas y congresos profesionales, así como cursos monográficos sobre dicha temática.

2.2. Segundo ciclo: la Educación Física en la escuela rural y el profesorado itinerante

Este segundo ciclo de trabajo también requirió de dos años continuados de trabajo. Nos dedicamos a este tema porque recientemente habíamos tomado contacto con dicho contexto educativo, comprobando que no existía apenas información ni material curricular específico, por lo que la mayoría del profesorado se estaba encontrando con unas considerables lagunas formativas que ocasionaban no pocos quebraderos de cabeza a la hora de desarrollar una práctica educativa secuenciada y coherente en un contexto tan claramente diferenciado. Por otra parte, se habían incorporado nuevos compañeros al seminario, varios de los cuales estaban trabajando precisamente como especialistas itinerantes en la escuela rural.

Primero se realizó un análisis sobre las características, limitaciones, posibilidades y estrategias de actuación en dicho contexto; dicho análisis dio pie a la elaboración de una serie de documentos, escritos y audiovisuales, sobre las características y posibilidades de la práctica docente en este contexto. El siguiente paso fue la elaboración y contrastación de material curricular específico para dicho contexto educativo, la organización de cursos específicos y la recopilación de experiencias sobre la temática, así como su publicación y difusión¹⁰.

2.3. Tercer ciclo: la atención a la diversidad en Educación Física

Este tercer ciclo de trabajo tuvo una duración de tres años y supuso un crecimiento considerable del número de personas participantes, debido a la incorporación de nuevas compañeras. El trabajo se centró en analizar cómo abordar el tema de la diversidad en nuestra área, tanto la que se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales como la que se refiere a la diversidad de todo el alumnado entre sí. Para ello, elaboramos una "guía de

actuación", que incluía algunos estudios de casos concretos, así como el material curricular utilizado y una guía documental sobre la temática¹¹. También difundimos la propuesta según se fue elaborando, a través de comunicaciones y talleres en diferentes jornadas y congresos profesionales.

Hace ya cuatro años, y dentro de dicho ciclo de atención a la diversidad, comenzamos a trabajar sobre el tema del alumnado inmigrante en el área de EF; pues entendíamos que era un aspecto importante de esta temática (diversidad cultural). Otro motivo significativo fue el hecho que la llegada de alumnado inmigrante estaba comenzando a ser un fenómeno habitual y progresivo en muchos de nuestros centros. Hace ahora dos años retomamos de forma específica la temática de los inmigrantes y las minorías étnicas en el área de EF, para trabajarla más a fondo a través de un seminario dedicado exclusivamente a ese tema. Se trataba de una temática urgente, dado que estaba comenzando a ser relevante una realidad educativa que estaba creciendo y extendiéndose de forma progresiva en todos los centros, y para la que la mayoría del profesorado no se sentía suficientemente formado¹².

2.4. Cuarto ciclo: elaboración de material curricular de Educación Física para infantil, primaria y secundaria

Actualmente hemos finalizado el cuarto curso centrado en esta temática. En los dos primeros años nos dedicamos fundamentalmente a acumular información sobre el proceso de diseño del material curricular (unidades didácticas sobre diferentes contenidos) y su posterior puesta en práctica y contrastación sistemática. Los dos últimos años nos hemos dedicado, además de continuar contrastando y mejorando el material, a elaborar y organizar todo el material acumulado, de cara a su difusión entre la comunidad profesional.

Hemos elaborado material curricular para las diferentes etapas del sistema educativo (infantil, primaria y secundaria), y algunos de los contenidos trabajados han sido: expresión corporal, iniciación a los juegos deportivos colectivos, actividades físicas en la naturaleza, condición física, habilidades físicas básicas, espacio gráfico, equilibrio, juegos y danzas del mundo, juegos y retos cooperativos, teatro de sombras, etc.¹³

Desde el curso pasado estamos complementando este proceso con la apertura de un nuevo ciclo de trabajo. Se trata de intentar secuenciar por cursos los contenidos de EF a trabajar en infantil, primaria y secundaria; retomando un viejo proyecto que tuvimos que paralizar seis años atrás, dejándolo en su primera fase. En este sentido, actualmente vamos a comenzar a contrastar una programación anual de EF para primaria y secundaria, ajustándonos al currículum oficial para esta área y etapa curricular. También estamos intentando generar una programación anual para educación infantil, que trabaje la motricidad de acuerdo a los centros de interés que esté trabajando el alumnado el resto de la jornada, respetando así el principio de globalización, básico en esta etapa. Calculamos que necesitaremos al menos uno o dos cursos más para poder darle suficiente forma y extensión, así como para acumular suficiente información respecto a los resultados de su puesta en práctica y los posteriores ciclos de análisis y perfeccionamiento.

3. Conclusiones

En este trabajo hemos revisado doce años de funcionamiento del grupo de trabajo internivelar de investigación-acción de Segovia. En ellos quedan muchas horas de trabajo y el esfuerzo colectivo con el que se ha intentado hacer frente a las inquietudes sobre temas que nos interesaban pero no disponíamos de suficiente formación y recursos, o bien buscar soluciones ante problemáticas educativas con las que nos íbamos encontrando en nuestra práctica docente (evaluación formativa y compartida, EF en la escuela rural, la atención a la diversidad, elaboración de materiales curriculares,...). El carácter internivelar del grupo, con profesorado de todos los niveles del sistema educativo trabajando juntos, nos ayuda a la hora de intentar conseguir cierta coherencia en lo que supone el paso de un alumno por todo el

sistema educativo. La finalidad que nos ha guiado ha sido la de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en nuestras clases, e intentar avanzar hacia una educación cada vez más formativa y humanizadora. Este camino ha sido posible gracias a la colaboración entre los diferentes componentes del grupo. Siempre suele resultar más agradable y efectivo navegar juntos, que mantenerse sólo a flote, especialmente cuando las aguas de la práctica educativa se vuelven agitadas y turbulentas.

La puesta en funcionamiento de este grupo de trabajo por parte de unas pocas personas, hace ya doce años, ha ido evolucionando a lo largo de los cursos, no sólo en los contenidos abordados, sino también en la cantidad de sus integrantes. El hecho que las diferentes especialidades de magisterio se hayan ido asentando en el sistema educativo universitario, ha facilitado que personas de diferentes promociones se hayan incorporado al grupo. El grupo supone una posibilidad de seguir ampliando el horizonte formativo, desde un enfoque que busca la coherencia entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la reflexión sobre la misma. Esta posibilidad está abierta a todos, desde el profesorado que ya desempeña sus funciones en la práctica educativa, hasta los que están preparando oposiciones o esperando a que les llegue el momento de poder trabajar como interinos; desde el profesorado de infantil, hasta el de universidad. Desde el debate suscitado en las reuniones y del diseño y puesta en práctica de los materiales generados, surgen ideas y procesos para ir mejorando paulatinamente el desarrollo profesional de los docentes implicados. Entendemos que es positivo que el trabajo que el grupo va realizando se vaya concretando en diferentes producciones que permiten cumplir dos objetivos: por una parte, un mejor aprovechamiento del trabajo de todos los componentes del grupo, generando más material y mejor elaborado; por otra, difundir y compartir los materiales y experiencias generados con otros profesionales y colectivos. De este modo se facilita el intercambio de experiencias, vivencias y materiales, aspecto muy valioso e interesante en la formación permanente del profesorado y el perfeccionamiento de la práctica educativa.

A modo de resumen, y desde la experiencia acumulada de doce años de trabajo colaborativo, podemos afirmar que:

- Consideramos importante y beneficioso el trabajo colaborativo entre el profesorado (tanto en la formación inicial como en formación permanente) como mejora del proceso de E-A y mejora de la calidad docente. A modo de inciso recordar que, en numerosas ocasiones, la forma de trabajo es un producto de lo que se ha realizado en la formación inicial. Si durante la formación inicial (ya no sólo hablo de las escuelas de magisterio o facultades) predomina el trabajo individualista, el docente posiblemente aborde su trabajo de forma individual. Lo que queremos decir con esto es que el trabajo en equipo es algo que se aprende y se mejora y perfecciona a base de practicarlo.
- De la misma forma, es también importante conectar los supuestos teóricos con la práctica aplicada. Esto implica dos cosas: primero, una relación bi-direccional entre universidad (tradicionalmente foco de investigación) y escuela; en segundo lugar, la figura del maestro-investigador, creador de conocimiento (racionalidad práctica) y no sólo como técnico aplicador de los conocimientos que otros formulan.
- Si consideramos beneficioso la presencia de especialistas, se hace necesario e imprescindible el trabajo colaborativo entre ellos. La formación de grupos de trabajo de estas características puede ayudarnos a mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros alumnos. En parte, porque nos ayuda mucho a ir mejorando, poco a poco, nuestra práctica docente, a corregir posibles errores que podamos cometer al llevar a la práctica nuestras programaciones anuales, unidades didácticas, etc. Y por otra parte, porque reunirnos con otras personas del mismo gremio puede aportarnos otros puntos de vista ante los "problemas" o "dificultades" que surgen en el trabajo de aula y a los que, a veces, uno mismo no es capaz de encontrar alternativas o soluciones, mientras que si podemos llegara a ellas a través del diálogo con otros compañeros.
- El trabajo docente no es algo inmóvil. Las necesidades y características de los contextos educativos cambian y evolucionan. De esta forma, el trabajo colaborativo permite evolucionar como maestro y analizar y hacer frente a todas estas particularidades del

contexto escolar.

La escuela está cambiando, y ante dichos cambios no podemos permanecer impasibles; tenemos la necesidad y la obligación de reaccionar. Se hace preciso adaptarse a ellos, modificar pautas de actuación, crear recursos que ayuden a encajar dichos cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza... ¿Qué mejor forma de hacerlo que contrastando las experiencias de los profesionales que día a día se encuentran con esta realidad?.

Pensamos que la labor realizada por los grupos de trabajo colaborativos es fundamental para la mejora de los procesos educativos, e inciden de forma directa en la formación permanente de los profesionales que participan en ellos.

- Además, el trabajo colaborativo ofrece un apoyo moral al profesorado (sobre todo al profesorado novel) que ve cómo su trabajo no es un pequeño iceberg que deambula por el océano, sino algo que se comparte y tiene sentido.
- En esta misma línea, el grupo de trabajo además de ser un lugar de investigación y creación de conocimiento, es un momento en el que el profesorado comparte sus experiencias, preocupaciones, anécdotas, miedos,... , relacionados con el día a día en el aula. Esto hace que se hayan formado unos lazos que en muchas ocasiones van más allá de lo estrictamente profesional. Y creemos que este buen clima (sumado a nuestras inquietudes en el campo educativo) es lo que ha propiciado que el grupo se consolide y crezca.

Desde nuestra particular experiencia, la grandeza del trabajo colaborativo consiste en no caminar solo. La práctica diaria es dura y se realiza con gente que tiene diferentes ideales e intereses, con la que no siempre es fácil conectar ni coordinarse. Sin embargo dentro del grupo de trabajo las ideologías son similares, por lo que se encuentra apoyo y respaldo. Los problemas que surgen en el día a día son escuchados y analizados, buscando entre todos la mejora de la práctica en cada aula. En el fondo se trata de un proceso de construcción personal y colaborativo, y por ello mismo también compartido.

Algunas de estas vivencias tiene que ver con:

Sensación de no estar sólo, en una isla.

Placer de compartir, no sólo los problemas, obstáculos, tristezas,... sino también los logros, descubrimientos, alegrías...

Ayudar y ser ayudado, criticar y ser criticado en un diálogo rico, enriquecedor con compañeros.... todos en el mismo barco.

Si bien consideramos positivo el trabajo colaborativo como modelo de trabajo, no quisiéramos terminar sin hacer constar que no trata de una tarea fácil; implica un trabajo extra y cierto esfuerzo por parte de todos (creación de material, seguimiento de propuestas, elaboración de informes, calendario de reuniones, acostumbrarse al trabajo colectivo, etc.).

- La formación inicial es el momento clave para crear hábitos y dinámicas de trabajo colaborativo. De ahí la importancia de comenzar a trabajar en esta línea desde las propias carreras universitarias (formación inicial del profesorado), facilitando la incorporación de las personas que estén interesadas a grupos de trabajo, seminarios, etc.
- El buen funcionamiento del grupo de trabajo se basa no sólo en los aspectos más formales, también en la existencia de un clima positivo a partir de las buenas relaciones personales de los participantes.

A modo de despedida

Para terminar, otra forma de mostrar la idea básica, a través de una historia:

LA SOPA DE PIEDRA (de Mello, 1982)

En un pequeño pueblo, una mujer se llevó una gran sorpresa al ver que había llamado a su puerta un extraño, correctamente vestido, que le pedía algo de comer. "Lo siento", dijo ella, "pero ahora mismo no tengo nada en casa".

"No se preocupe", dijo amablemente el extraño. "Tengo una piedra de sopa en mi cartera; si usted me permitiera echarla en un puchero de agua hirviendo, yo haría la más exquisita sopa del mundo. Un puchero muy grande, por favor".

A la mujer le picó la curiosidad, puso el puchero al fuego y fue a contar el secreto de la piedra de sopa a sus vecinas. Cuando el agua rompió a hervir, todo el vecindario se había reunido allí para ver a aquel extraño y su piedra de sopa. El extraño dejó caer la piedra en el agua, luego probó una cucharadita con verdadera delectación y exclamó: "¡Deliciosa! Lo único que necesita es unas cuantas patatas".

"¡Yo tengo patatas en mi cocina!" gritó una mujer. Y en unos pocos minutos estaba de regreso con una gran fuente de patatas peladas que fueron derechas al puchero. El extraño volvió a probar el brebaje. "¡Excelente!" dijo; y añadió pensativamente: "Si tuviésemos un poco de carne haríamos un cocido más apetitoso ..."

Otra ama de casa salió zumbando y regresó con un pedazo de carne que el extraño, tras aceptarlo cortésmente, echó en el puchero. Cuando volvió a probar el caldo, puso los ojos en blanco y dijo: "¡Ah, qué sabroso! Si tuviéramos unas cuantas verduras sería perfecto, absolutamente perfecto ..."

Una vecina fue corriendo hasta su casa y volvió con una cesta llena de cebollas y zanahorias. Después de introducir las verduras en el puchero, el extraño probó nuevamente el guiso, y con tono autoritario dijo: "La sal". "Aquí la tiene", le dijo la dueña de la casa. A continuación dio otra orden: "Platos para todo el mundo". La gente se apresuró a ir a sus casas en busca de platos. Algunos regresaron trayendo incluso pan y frutas.

Luego se sentaron todos a disfrutar de la espléndida comida, mientras el extraño repartía abundantes raciones de su increíble sopa. Todos se sentían extrañamente felices mientras reían, charlaban y compartían por primera vez su comida. En medio del alborozo el extraño se escabulló silenciosamente, dejando tras de sí la milagrosa piedra de sopa, que ellos podrían usar siempre que quisieran hacer la más deliciosa sopa del mundo.

En un grupo de trabajo todo el mundo puede aportar cosas, por este motivo queremos terminar con una historia a la que hacemos referencia con cierta frecuencia porque nos sentimos un poquito reflejados en la misma. Estamos seguros que con la contribución de mucha gente la "sopa" es mucho más apetitosa y apetecible. No olvidéis que todo el mundo está invitado a participar.

Notas

1. Este tipo de afirmaciones pueden escucharse, una y otra vez, en cualquiera de los foros y actividades de formación inicial y permanente a que antes aludíamos. También pueden encontrarse referencias y ejemplos similares en Gil (1999), Sicilia (1999),...
2. Por ejemplo, Sicilia (1999:1270) observa cómo el alumnado se encuentra desprotegido ante las prácticas reales, al haber recibido una formación excesivamente teórica, pero con un interesante matiz: sólo los mejor formados se muestran críticos y reflexivos ante sus propias prácticas y las que ven hacer; el resto simplemente reproduce lo que ve hacer. Dada esta situación, el autor se cuestiona que es lo que aprenden en las prácticas la mayoría del alumnado. En esta misma línea, Granda et al (1997) también comprueban cómo el alumnado lleva a cabo unas intervenciones irreflexivas y acrílicas durante su período de Prácticum; de forma que, en muchos casos, no se alcanza la ansiada conexión entre teoría y práctica (dar significado a sus conocimientos teóricos en su acción en el aula).
3. Para profundizar en estos aspectos consultar López, Monjas y Pérez (2003) y López (1999).
4. Al igual que Marcelo (1989) o Pérez Gómez (1997), consideramos que las prácticas no poseen validez por sí mismas,

pues cuando se realizan de forma irreflexiva suelen conducir a la mera reproducción: "No caer en el error de valorar la práctica por la práctica; si no existe reflexión sobre la práctica (observada y/o realizada) sólo habrá reproducción" (Marcelo,1989:112). Los trabajos anteriormente citados (Granda,1997; Sicilia,1999), realizados con el profesorado de EF, confirman estos aspectos.

5. Profundizamos en esta cuestión, tan fundamental como poco tenida en cuenta en las dinámicas de trabajo y aprendizaje colectivas, en la segunda parte de un trabajo anterior ya citado (López, Monjas y Pérez, 2003).
6. En cuyo caso es conveniente fijar unos mínimos claros.
7. Para profundizar en las características de la Racionalidad Práctica en Educación, así como en las de un currículum entendido como Proyecto y Proceso, y sus conexiones con el papel del profesorado, la investigación en el aula y la formación inicial y permanente del profesorado, consultar la obra ya citada López, Monjas y Pérez (2003).
8. Ver, fundamentalmente, López et al.(1999a, 2001, 2004a, 2006) y López (1999, 2004).
9. Una crítica sistemática a dicho modelo tradicional de evaluación en EF puede encontrarse en anteriores trabajos nuestros, fundamentalmente en López y otros (1999). "Evaluación, Educación Física y Reforma". También puede encontrarse un resumen de dichos planteamientos en López y otros (2004a); y una reelaboración y ampliación del trabajo colectivo original, en López y otros (2006).
10. Ver, fundamentalmente, López y otros (1999b) "La educación física en la Escuela Rural". Ed. Pastopas-Diagonal. Segovia; pero también pueden consultarse posteriores actualizaciones y ampliaciones de dicho trabajo base en López (2002, 2004b).
11. Puede encontrarse en Pérez, López e Iglesias (coords.) (2004) "La atención a la diversidad en educación física". Ed. Wanceulen. Sevilla.
12. El trabajo más desarrollado sobre esta temática puede encontrarse en una parte de la obra anteriormente citada (Pérez, López e Iglesias,2004); pero pueden encontrarse también referencias al trabajo del seminario y sus resultados en López y otros (2003, 2004a).
13. Actualmente pueden encontrarse ejemplificaciones de dichas propuestas y experiencias didácticas en: Barba y López (coords) (2005) y Monjas (coord.) (2006). También puede encontrarse numerosas propuestas y experiencias sobre como trabajar la educación física en educación infantil (3-6 años), así como un modelo integral de intervención educativa en estas edades en López (coord.) (2004). Este último trabajo ha sido desarrollado a través del trabajo colaborativo de un seminario específico sobre la temática, que lleva funcionando siete años.

Bibliografía citada

- BARBA, JJ.y LÓPEZ, VM. (coords) (2005) "*Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DE MELLO, A. (1982) *El canto del pájaro*. Sal Terrae. Santander
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la indignación*. Madrid Morata
- GIL MADRONA, P. (1999) "*Evaluación del currículum de Educación Física en la Enseñanza Universitaria*" Madrid. Gymnos.
- GRANDA VERA, J. y otros (1997) "La organización de la práctica como variable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudio de caso en el primer ciclo de primaria." *Actas XV Congreso Nacional de EF.EU.Magisterio*. Melilla. (Publicaciones,28: 177-206). Universidad de Granada. Melilla.
- LÓPEZ PASTOR,VM. (1999) "Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado". *Tesis doctoral* editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.


- LÓPEZ PASTOR,VM.(coord.) (1999a) "*Educación Física, Evaluación y Reforma*". Librería Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR,VM. (coord.) (1999b) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR,VM. y otros (2001) "Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en educación física en primaria, secundaria y formación del profesorado". *Rev. Lecturas de Educación Física y Deportes*, 37. www.efdeportes.com. Argentina.
- LÓPEZ PASTOR,VM. (2002) "Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela Rural". En *Revista Tandem*, nº 9 (72-90). Ed. Graó. Barcelona.
- LÓPEZ PASTOR,VM. y otros (2003) "Inmigrantes y minorías étnicas en Educación Física. De la atención a la diversidad a la educación intercultural". En *Actas III Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. "Instituto de Estudios Ceutíes". Ceuta.
- LÓPEZ PASTOR,VM.; MONJAS AGUADO,R.; PÉREZ BRUNICARDI,D.(2003) "*Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*". Ed. Inde. Sevilla.
- LÓPEZ PASTOR,VM. (2004a) "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física". En FRAILE ARANDA,A. "*Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*". Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).
- LÓPEZ PASTOR,VM. (2004b) "La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década". En: LÓPEZ,VM., MONJAS,R. y FRAILE,A. (coords.) *Los últimos 10 años de la Educación Física Escolar*. Ed. Servicio Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid. (pgs 149-173).
- LÓPEZ,VM. (coord.) (2004) "*La Educación Física en Educación Infantil. Una propuesta y algunas experiencias.*" Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- LÓPEZ PASTOR,VM. y otros (2004a) "Alumnado inmigrante y Educación Física: algunas cuestiones básicas para la educación física intercultural. La experiencia de un seminario sobre esta temática. En *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Ed. La Peonza. Valladolid. (CD- R)
- LÓPEZ PASTOR,VM. y otros (2004b) "Análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una propuesta alternativa: una evaluación formativa y compartida". *Revista Lúdico-Pedagógica*, nº 9. Universidad Nacional. Bogotá (Colombia). (pgs 9-15).
- LÓPEZ PASTOR, VM. (coord.) (2006) "*La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*". Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. (actualmente en prensa).
- MARCELO,C. (1989) "*Introducción a la formación del profesorado*". Sevilla. Servicio Publicaciones Universidad de Sevilla.
- MONJAS AGUADO,R. (coord.) (2006) "*La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Experiencias y materiales curriculares*". Ed. Miño y Dávila. Buenos

Aires. (actualmente en prensa).

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997): "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29.
- PÉREZ, D.; LÓPEZ, VM. E IGLESIAS, P. (coords.) (2004) "*La atención a la diversidad en Educación Física*". Ed. Wanceulen. Sevilla.
- SICILIA CAMACHO, A. y otros (1999) "Inconvenientes que encuentran en su carrera los alumnos de magisterio de la especialidad de Educación Física" *Actas XVII Congreso Nacional de EF.EU.Magisterio*. Huelva. Universidad de Huelva (1270-1284).

Otros artículos sobre Formación docente

Recomienda este sitio

	http://www.efdeportes.com/ FreeFind
<input type="text"/>	<input type="button" value="Buscar"/>
revista digital · Año 10 · N° 90 Buenos Aires, Noviembre 2005	
© 1997-2005 Derechos reservados	