

Antonio Fraile Aranda,
Doctor en Ciencias de la Educación.
Licenciado en Educación Física.
E.U. de Formación del Profesorado
de EGB de Valladolid.*

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: INSTRUMENTO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

Existe una nueva preocupación entre el colectivo de profesores de Educación Física por tratar de incluir en su proyecto docente los principios pedagógicos que establece la Reforma Educativa, y considerando que el alumno debe construir significados y atribuir sentido a lo que aprende a partir de su propia experiencia personal, surge, entre dichos profesores la preocupación por conseguir una mayor autonomía y desarrollo profesional más consciente y autodirigido, compartiendo su formación de forma colaborativa con otros compañeros de manera que se desarrolla todo un conjunto común de conocimientos. Asimismo, consideramos que esas nuevas labores relacionadas con el diseño, puesta en práctica y la revisión de materiales curriculares que debemos acometer, nos exigen una formación complementaria a la adquirida en la formación inicial, para lo cual hemos de partir de un trabajo de investigación en el aula, centrado en la práctica y en la escuela como parte básica del proceso reflexivo, incidiendo también en un cambio didáctico y profesional.

Ante dicha necesidad, un grupo de profesores de Educación Física, pertenecientes al CEP de Valladolid, desarrollan un modelo de formación que tienen como finalidad mejorar su actividad docente, a partir de un programa de perfeccionamiento colaborativo basado en la investigación en el aula, a través de la investigación-acción.

Palabras clave: formación del profesorado, investigación-acción en educación física, desarrollo profesional, formación colaborativa.

Introducción

A los problemas de desvalorización de la Educación Física (E.F.) y a la necesidad de una mejor formación inicial y permanente de sus docentes, debemos unir la falta de atención de la administración educativa haciendo dejación de sus obligaciones, en cuanto a la dotación de instalaciones y medios a los centros escolares; determinando la situación deficitaria que vive actualmente esta disciplina.

No obstante, la mejora de la E.F. no sólo dependerá de una mayor cualificación profesional de sus profesores, ni por una mejor dotación de las instalaciones deportivas en los centros escolares; sino que será preciso una transformación de todos aquellos componentes que interactúan en la realidad educativa escolar y que tienen su incidencia en dicha materia, permitiéndonos cambiar significativamente la valoración de esta materia y con ello, la opinión de todos los que rodean el proceso educativo: padres, alumnos, profesores y Administración, como protagonistas de su desarrollo.

A partir de esas preocupaciones, surge en un grupo de profesores de E.F. (Seminario del CEP de Valladolid) la necesidad de una formación permanente, que sirva como continuidad de los Cursos Post-grado de E.F. desarrollados por la Subdirección General de Formación del M.E.C.; que incida en la mejora de la profesionalidad de los docentes, actuando sobre diversos aspectos como: la reflexión de la propia actuación docente, el trabajo colaborativo entre profesores, la elaboración de materiales curriculares según la reforma educativa y todo aquello que desarrolle una mayor autonomía profesional; ha-

* Profesores del Seminario de Investigación-acción CEP de Valladolid: Paola Aguado, Cecilio Aragón, Julia Asensio, Luis Domínguez, Felicidad Fernández, Sebastián Francés, Mercedes Frutos, José Luis Lobato, Miguel Muñoz, Enrique Peñas, Antonio Rodríguez, Carmen Romo, José Luis Sánchez, Mariví Vián.

ciendo que el currículum sea su base de formación.

Este trabajo se desarrolla a partir de la Investigación-acción, como la metodología más adecuada para realizar una labor de investigación en el aula, que no sólo sirva para elaborar materiales didácticos, sino que nos permita un desarrollo profesional; dentro de la necesidad de formación que precisamos para abordar la nueva reforma educativa.

En búsqueda de un modelo teórico

Con objeto de establecer las bases de investigación educativa, nos remitimos a Pérez Serrano (1990) quien considera que los diseños de investigación parten básicamente de dos paradigmas:

a) El paradigma-modelo “racionalista” o cuantitativo, que surge de la “unidad del método científico”, adoptando el modelo hipotético deductivo tanto para las ciencias sociales como para las ciencias naturales de donde procede. Sus características son:

- Metodológicamente adopta el método de las ciencias naturales como el “ideal” de la metodología científica; lo cual implica una visión restringida de la realidad social, analizando aquellos fenómenos observables que son susceptibles de medición y control experimental.
- El rigor y credibilidad científica se basan en la validez interna.
- Los procedimientos más utilizados son: el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de las variables.

- Adopta la generalización de los procesos y rechaza los aspectos situacionales concretos.

b) El paradigma-modelo “naturalista” o cualitativo emerge como alternativa al paradigma racionalista. puesto que en las disciplinas de ámbito social existen problemas que no pueden ser explicados, ni comprendidos en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Sus características son:

- Es una estrategia de investigación contextual, donde la realidad socio cultural no puede conocerse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles.
- En el planteamiento naturalista es prioritaria la relevancia del fenómeno, frente al rigor del enfoque racionalista. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas.
- Se rechaza la unidad de método, abogando por la “pluralidad de métodos” con objeto de comprender racionalmente la realidad; así, la investigación sirve como instrumento conceptual para formular hipótesis.
- La investigación cualitativa adopta y se acomoda a sus planteamientos epistemológicos y sus instrumentos se desarrollan a través de un conocimiento tácito de la realidad.
- La relación sujeto-objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana.
- En el aspecto axiológico, los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad.
- No se busca la generalización, sino su carácter ideográfico se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.

Por lo tanto, desde esa perspectiva fenomenológica, nos preocupa la

conducta humana, lo que la gente dice o hace, la forma como definen lo que les rodea, etc. conociendo los procesos de interpretación, partiendo del punto de vista de otras personas.

- Una vez analizados ambos paradigmas, nuestra opinión es que ninguno de ellos son excluyentes, sino que pueden y deben complementarse, sacando mayor rentabilidad a sus instrumentos, en beneficio del objeto de la investigación. Así, T.D. Cook y CH.S. Reichardt (1986), están a favor de la superación del enfrentamiento entre ambos paradigmas y para ello señalan que:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe una razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos”.

Igualmente, la división de la ciencia social en los paradigmas cualitativo y cuantitativo no es sino una separación injustificada de los diseños de investigación. Así, primero comprende diseños como la etnografía, el estudio de casos, el análisis de documentos, etc., atrae a quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos. Sin embargo, quienes suponen que la realidad es algo fija, que el conocimiento consiste en la explicación y la predicción, y que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados, se inclinarán hacia el paradigma cuantitativo y a diseños como: la ex-



perimentación, el análisis de muestras, la investigación observacional estandarizada y los modelos de simulación.

Qué es la investigación-acción

La investigación-acción (I-A) es un instrumento metodológico que parte de un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos, en relación con una situación problemática del aula o la escuela, con objeto de mejorar la calidad de enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente. Esta metodología, más ligada a los modelos simbólicos y críticos, rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, favoreciendo un enfoque dialéctico que utiliza las categorías interpretativas de los profesores con objeto de explorar y desarrollar sus propias teorías.

Susman y Evered (1978) justifican el empleo de la I-A, con objeto de señalar las carencias de la ciencia positivista, considerando que este método suple y corrige dichas deficiencias, adoptando una postura crítica en la que oponen:

- La comprensión de una situación y la elaboración de "principios de acción" a la explicación por el modelo de la ley general.
- La realización de la acción en la cual el investigador, con el cliente, se convierte en coproductor de cambio y de conocimiento, a la producción, en que el investigador es el único experto y manipulador en un mundo pasivo.
- La conjetura de las vías lineales de la deducción y la inducción.

- El compromiso humanista del investigador al alejamiento y la neutralidad.
- La acción a la contemplación.

Otros autores como Prigogine y Stengers (1979); Claux y Gelinas (1982); B. Gauthier (1984), presentan diferentes justificaciones sobre la falta de utilidad y reduccionismo de los métodos positivistas, atribuyendo a la I-A, una función crítica frente a las metodologías tradicionales.

Este proceso además debe entenderse como una forma de relación entre la teoría y práctica, supone la construcción del conocimiento profesional, que los profesores poseen y utilizan en sus tareas de enseñanza. Así, la I-A como instrumento para el desarrollo profesional de los docentes parte de:

- Un proceso de reflexión cooperativa.
- Un análisis de los medios y fines a través de la propia práctica.
- Transformar la realidad a través de diversas fases.
- Considerar el contexto psicosocial en su desarrollo.
- Determinar un aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar esa comprensión.

Para Stenhouse (1987) el desarrollo profesional de los profesores depende de su capacidad para adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente, lo cual exige que los profesores:

- Llevemos un control escrito de sus reflexiones.
- Recibamos apoyo para investigar sobre un tema o problema común.

- Hagamos que de la investigación se deriven consecuencias para la política educativa del centro.
- Sigamos procesos de investigación a partir de acciones cooperativas entre colegas.
- Podamos acceder al conjunto de conocimientos comunes generados a partir del intercambio y la discusión de los informes de todos.
- Lleguemos a ser conscientes de la relación existente entre los problemas docentes y los factores contextuales.

Los profesores necesitamos, por tanto, desarrollar el papel de investigador en el aula, ya que la labor docente nos exige un análisis continuo de la realidad, así como un estudio en profundidad de lo que pasa en clase; considerando que el conocimiento que poseemos es imperfecto e incompleto, y que se encuentra en un continuo estado de compromiso estratégico de supervivencia...

Según D.C. Lortie (1975):

"La mayor parte de la comprensión que los profesores tienen de su realidad proviene de las percepciones y experiencias que, como estudiantes, tuvieron de su maestros, y que ello es impermeable a su formación posterior, por ello, el profesor precisa de un talante reflexivo, cuestionador de las bases de las creencias propias, que toma distancia del papel propio e identifica los prejuicios. Además debe poseer capacidad para poder reflexionar sus problemas de forma colectiva con otros colegas." J. Goetz y M.D. Lecompte (1988)

A pesar de ello, se nos plantean las siguientes preguntas:

¿Disponemos los profesores de tiempo para realizar tareas de investigación en el aula? ¿Poseemos una formación adecuada y un hábito hacia este tipo de labor? ¿Existe un ambiente en la escuela que favorezca la

actividad investigadora? ¿Cómo resuelve la reforma la actuación del maestro observador y reflexivo sobre la realidad del aula?

Experiencia de formación a través de la Investigación-Acción

Profesores participantes

El Seminario de Investigación-acción (S.I.A.) está formado por profesores especialistas en Educación Física (E.F.), que impartimos clases en los diferentes niveles educativos: Enseñanza General Básica (E.G.B.), Enseñanzas Medias (E.E.M.M.) y Escuela de Magisterio. Para realizar esta propuesta de formación, en la que venimos trabajando desde hace tres años, con un programa de reuniones semanales en horario extraescolar, aproximadamente quince profesores especialistas de E.F., que procedemos de diferentes campos de formación, y nos encontramos ante una situación socio-económica, laboral y profesional totalmente heterogénea; consideramos necesario agruparnos para abordar de forma colaborativa los problemas educativos que surgen en el ámbito de la E.F.; y más concretamente, comenzar a resolver los problemas que nos plantea el conocimiento y desarrollo del nuevo Diseño Curricular Base (D.C.B.), vinculado a la reforma educativa: con la finalidad prioritaria de mejorar nuestra actividad docente.

Entre los problemas detectados en el estudio realizado a los profesores de E.F. de Castilla y León (Fraile: 1991) y que nos han llevado a proponer este trabajo de formación, se encuentran:

- La desvalorización de la E.F y del correspondiente estatus profesional del profesor de E.F. en el centro

escolar, a nivel de profesores, padres y Administración; solamente esa valoración positiva procede de los alumnos.

- El desconocimiento sobre las exigencias que plantea para la E.F la nueva reforma educativa.
- La prioridad de los contenidos que atienden la conducta exclusivamente motriz del alumno, sobre aquellos aspectos que favorecen la formación integral del alumno.
- Dentro de la investigación educativa en el ámbito de la E.F., se aprecia la falta de estudios desde una perspectiva cualitativa; ya que habitualmente en el campo del deporte y de la E.F. vienen primando los modelos positivistas.
- La falta de coordinación en labores de programación, entre los diferentes profesionales de la E.F; representantes de los diversos niveles educativos.
- Desatención de la administración sobre las necesidades de dicha materia: falta de instalaciones cubiertas y materiales adecuados en los centros escolares, falta de continuidad laboral de los profesionales de la E.F, etc.

A partir de esta situación de desprestigio que aún no ha superado la E.F. motivada por la ausencia histórica de educadores especialistas en los diferentes niveles educativos, de forma especial en la E.G.B., que pudieran impartirla, sin intervención de la propia Administración educativa, que hasta apenas unos años, no ha asumido ningún tipo de compromiso que diera fin a esa situación, nos propusimos iniciar un proyecto de formación, confiando que tanto a partir de nuestro trabajo de intervención en el aula, como por el nuevo papel que nos dispensa la reforma educativa, se comiencen a resolver

los problemas anteriores, dignificándose nuestro papel en la escuela.

Los objetivos del seminario

La evaluación de los programas de formación realizados en los últimos años, muestra las limitaciones que los profesores de E.F. padecen en la actividad educativa; detectando deficiencias en los planteamientos pedagógicos, así como la falta de implicación de los profesores en el proceso de transformación de la realidad.

Considerando que una política de perfeccionamiento debe favorecer el desarrollo de las capacidades y adquirir los conocimientos que nos permitan mejorar nuestro papel profesional y social, el programa de formación permanente que diseñamos desde el Seminario, atendía tanto el aspecto técnico didáctico del profesor, como el ámbito más profesional. Para ello, establecimos una serie de objetivos que se negociaban en cada curso, según nuestras necesidades personales y profesionales, y que son los siguientes:

- a) Iniciar un trabajo de investigación para analizar el tratamiento didáctico que dábamos nuestra materia escolar.
- b) Conocer la base conceptual y terminológica con la que actuar en las labores que nos plantea la reforma educativa, con objeto de asumir mayor responsabilidad de nuestro proceso docente.
- c) Conocer la investigación-acción (I-A), y sus posibles aplicaciones en la E.F., estableciendo alternativas a los modelos tradicionales de investigación educativa, hasta ahora relacionados con el positivismo.
- d) Desarrollar un proceso de I-A a partir de un diagnóstico y reflexión previa a la puesta en práctica de un plan de acción, que nos po-



sibilite iniciar un trabajo crítico y reflexivo que incida en un cambio profesional.

- e) Diseñar materiales curriculares de E.F. a partir de un trabajo colaborativo, con la ayuda de un facilitador. Para ello, desarrollaremos la labor de elaborar, explicitar y evaluar unidades didácticas.
- f) Partir de un trabajo colaborativo para compartir experiencias y establecer de forma crítica la construcción de teorías que den solución a los problemas que nos surgen en nuestras clases.
- g) Por último, analizamos estrategias que nos permitan incorporar a los alumnos en el proceso docente, implicándoles en la reflexión sobre el trabajo realizado y haciéndoles comprender los valores educativos de la E.F.

Para finalizar, estos objetivos se pueden concretar en:

- Tomar conciencia y analizar lo que sucede durante nuestras clases de E.F.
- Conocer y desarrollar las propuestas que establece la reforma educativa para la E.F.
- Ampliar nuestra formación teórico y práctica que desarrollamos a lo largo del Seminario, ligada al proceso de investigación en el aula.
- Conocer y utilizar los instrumentos de investigación-acción, como medio de estudio de la realidad del aula y de formación permanente.
- Diagnosticar y analizar los problemas que surgen nuestra práctica.
- Elaborar materiales para atender dichas necesidades.
- Explicitar materiales y recoger datos que puedan servir de evaluación.
- Incorporar a los alumnos en tareas relacionadas con el diseño curricular.

- Divulgar y compartir tanto la metodología como los materiales elaborados, con profesores de E.F.

Plan de acción

A través del Seminario los profesores iniciamos un proceso de investigación en el aula basado en el siguiente plan de actividades:

a) *Análisis de la situación de inicial.* Con objeto de diagnosticar los problemas que surgen en las clases de E.F, destinamos un tiempo a observar y analizar nuestra labor docente, reconociendo no sólo el significado de la actuación de los alumnos, sino las posibles consecuencias y alternativas a desarrollar a través de materiales curriculares, empleando para ello instrumentos que nos permitieron captar esa realidad del aula.

Durante las primeras sesiones no sólo analizamos dichas estrategias, sino diseñamos un primer plan de actuación que cada uno de los profesores desarrollamos en nuestro centro, determinando el grupo a observar, su periodicidad, los instrumentos a utilizar y los aspectos a observar.

b) *Compartir con el resto de participantes del Seminario la información recogida en las clases.* A partir de esa primera información, definimos un primer listado de problemas que surgían habitualmente en clase, hasta llegar a focalizar el objeto de estudio. A través de una dinámica de grupos, desarrollamos el trabajo cooperativo, discutiendo y analizando todo ese material previamente elaborado, desde nuestra experiencia práctica en la clase de E.F, hasta concretar los problemas a trabajar.

Ese buen clima entre los participantes nos ha permitido: intercambiar experiencias, desarrollar la reflexión personal, evaluar las actividades en

relación a las propuestas y los cambios que se producían en los alumnos objeto de estudio, elaborar teorías desde el trabajo práctico a través de un proceso inductivo, etc. y todo aquello que tenía como objeto modificar nuestra actuación práctica, encaminada hacia una mayor autonomía profesional.

“La participación en actividades conjuntas de análisis curricular, de pequeños proyectos de desarrollo, y de discusión grupal relacionadas con puntos de elección curricular durante la formación del profesorado puede contribuir al desarrollo de destrezas de cooperación requeridas para un amplio abanico de funciones profesionales del profesor” Taylor (1978).

En esta misma etapa realizamos actividades para conocer los documentos de la reforma a nivel de: conceptos, terminología, principios teóricos, etc. que nos han ayudado a comprender y desarrollar unidades didácticas con las que hemos dado respuesta a los problemas observados en el aula.

c) *Elaborar estrategias teóricas que nos permitan resolver los problemas observados inicialmente en las clases.* Nuestra implicación en la producción de propuestas curriculares se debe considerar como el procedimiento básico para ir desarrollando la autonomía profesional; favorecido por los procesos de diseño, explicitación y reflexión de las unidades didácticas, ya que hasta ahora el profesor de E.F. se apoyaba en materiales elaborados por expertos, que en muchos casos no coincidían con las necesidades particulares de cada uno de los centros.

Para ello, hemos incluido tareas y estrategias que nos han permitido desarrollar destrezas de tipo crítico, relacionadas con el trabajo de evaluación de nuestra actividad docente en el aula,

aportando soluciones a los problemas que surgen en su implementación curricular y llegando a tomar decisiones en cuanto a los elementos que deben constituir nuestra programación escolar. Concretamente, hemos elaborado unidades didácticas con objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades y criterios de valoración que trataban de dar solución a aquellos problemas inicialmente detectados.

d) *La puesta en práctica del programa elaborado y su correspondiente recogida de datos.* La siguiente tarea fue explicitar las unidades didácticas dentro del contexto del aula. Para ello, cada uno de los participantes una vez realizado su diseño general, las adaptó a sus materiales y buscó la temporalización más adecuada a las características de sus alumnos. Esta fase de implementación fue acompañada de una recogida de datos, a partir de diferentes instrumentos como: la observación, los cuestionarios, las entrevistas, los estudios de casos, etc., que nos permitieron comprobar de que modo los objetivos previstos se adecuaban a las necesidades del grupo de alumnos objeto de estudio.

e) *Actividades relacionadas con el análisis de los datos y elaboración de teorías.* Para finalizar, realizamos un análisis y valoración final de todo el proceso desarrollado, y establecimos unas conclusiones finales teniendo en cuenta el propio contexto escolar, con objeto de dar continuidad a nuevas intervenciones, ya que este modelo de investigación representa un ciclo en espiral continuado y de aproximación a la resolución de problemas. Como síntesis, este plan de acción se centró básicamente en dos aspectos:

- En primer lugar nos preocupaba el desarrollo de los aspectos didácticos relacionados con los problemas

de enseñanza que surgían en el centro escolar, siendo una de las finalidades del Seminario elaborar materiales curriculares, estrategias de enseñanza, criterios de valoración del aprendizaje, etc. y buscar soluciones a los problemas de la clase. Este proceso, vinculado a la reforma educativa, trata de reconocer cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan mejor. Así, coincidiendo con los principios pedagógicos de la reforma desarrollamos los siguientes conceptos: aprendizaje significativo, memorización comprensiva, funcionalidad de lo aprendido, importancia de los conocimientos previos, modificación, revisión y construcción de los esquemas de conocimiento, etc.

Esta concepción constructivista del aprendizaje y enseñanza se tradujo en una serie de decisiones como fueron: la definición de los objetivos educativos en términos de capacidades (cognitivas, motrices, emocionales o de equilibrio personal, relacionales y de actuación social); la exigencia de incluir contenidos de diferentes tipos (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes, normas y valores), etc., se apoyaron en el principio de que todo alumno debía construir significados y atribuir sentido a lo que aprendía a partir de su propia experiencia personal, así como a través de los conocimientos, sentimientos y actitudes con las que se acercaban a los contenidos y actividades escolares; por tanto, aunque todos los alumnos debían aprender los mismos contenidos, no todos lo hacían por el mismo camino, dentro de un proceso que denominamos como currículum abierto.

Para C. Coll (1979) “el paradigma constructivista representa que el sujeto participa activamente en la construcción de la realidad y el conocimiento

que poseemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades ‘reales’ y de nuestras aportaciones en el acto del conocimiento”.

- Un segundo objetivo fue la búsqueda de una mayor autonomía profesional de estos profesores a partir de un desarrollo profesional más consciente y autodirigido, ya que consideramos que nuestro desarrollo profesional, debía ser compartido con otros compañeros de manera que no sólo se desarrollara el conocimiento privado del sujeto, sino todo un conjunto común de conocimientos.

“El desarrollo profesional de los sujetos depende de la fructífera interacción entre el desarrollo del conocimiento privado y del de los conocimientos comunes. Así cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará el bagaje común de conocimientos profesionales; lo cual asimismo incidirá en la capacidad de estos profesionales para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente.” J. Elliott (1990)

Por lo tanto, este modelo de formación cumple una de las finalidades que persigue la reforma educativa, en relación a la necesidad de desplazar gran parte de las competencias y responsabilidades desde un ámbito de decisión centralizado, a los centros escolares y para ello, establece tres niveles de concreción: el diseño curricular base, los proyectos curriculares de centro y, por último, los programas de actividades o tareas a desarrollar por el profesor en el aula.

No obstante, estas nuevas labores nos han exigido un trabajo complementario a la formación inicial: basado en el diseño de unidades didácticas de E.F a partir de un trabajo de investigación en el aula, centrados en la práctica y en la



escuela como parte básica del proceso reflexivo, incidiendo también con ello, en nuestro cambio didáctico y profesional.

Conclusiones

Una vez desarrollado dicho proceso de intervención, podemos presentar como conclusiones más significativas el haber conseguido desde el Seminario una serie de cambios no sólo referidos al tratamiento didáctico de la E.F. sino de nuestra propia actuación profesional, a través de un trabajo colaborativo entre profesores que nos encontramos en diferentes niveles y ciclos educativos, desde una labor de investigación en el aula.

- Hemos adquirido nuevos conocimientos que nos permiten dar continuidad a la formación inicial de los cursos Post-grado de E.F.
- Damos mayor relevancia a los contenidos relacionados con lo expresivo y perceptivo a partir de las nuevas propuestas curriculares, superando los objetivos utilitaristas de la E.F. dedicados exclusivamente al ámbito motriz.
- Hemos desarrollado una buena relación profesional entre los miembros del grupo de profesores integrantes del Seminario, repercutiendo sobre nuestra autonomía profesional.
- Se han atendido desde la E.F. aspectos educativos transversales a nivel afectivo-social, como son: las actitudes cooperativas, la expresión y la creatividad, con objeto de desarrollar un tratamiento más integral del sujeto con objeto de favorecer un desarrollo más integral del alumno.
- Se han elaborado materiales curriculares en los que se aprecia una mayor coherencia entre el qué y cómo trabajar.

Características de la I-A

- Es un proceso de reflexión cooperativa.
- Que busca transformar la realidad educativa.
- A través de analizar los medios y fines educativos desde la práctica.
- Posibilitando una mayor calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional.

Exige que:

- Valoremos la relación existente entre los problemas docentes y el contexto.
- Los profesores llevemos un control escrito de nuestras reflexiones.
- Los procesos de investigación se realicen de forma cooperativa entre los profesores.
- Podamos acceder a los conocimientos generados a partir de los informes de todos.
- Que de la investigación se deriven cambios en la política educativa del centro

Bibliografía

- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1990) *La investigación cooperativa*. P.P.U. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, F. (1991) "La Investigación-acción y Técnicas de investigación Cualitativa", en O. SÁENZ. *Prácticas de Enseñanza*, Marfil. Alicante.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.
- COLL, C. (1987) *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1990) *Investigación acción en educación*, Morata, Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (1987) "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias" en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, pp. 5-39, Sevilla.
- FRAILE ARANDA, A. (1990) "La investigación en la Educación corporal", en PÉREZ SERRANO, M. *Investigación-acción aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid.
- FRAILE ARANDA, A. (1991) "La investigación-acción: Método de análisis para E.F." *Revta. Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. nº10, Enero-Abril. pp 251-264.
- FRAILE ARANDA, A. (1993) *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. UNED. Madrid. Tesis (sin publicar).
- GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) *La enseñanza: Teoría y Práctica*. Akal, Madrid.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, H.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GOYETE, G. y LESSARD-HEBERT. M. (1988) *La investigación-acción*, Laertes, Barcelona.
- GUBA, E. (1985) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en J. GIMENO SACRISTÁN. *La Enseñanza: Teoría y práctica*, Akal, Madrid.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría y Praxis*, Tecnos, Madrid.
- HOPKINS, D. (1987) "Investigación del profesor", en *Revista de Investigación Educativa*, 3, pp. 41-50. Sevilla.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Como planificar la Investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- MARSICK, V.J. (1991) "Aprendizaje en el centro de trabajo. El caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica", en *Revista de Educación*, 294, pp. 141-155, Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990) *Investigación-acción aplicada al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid.
- POPKEWITZ, Th. S (1988) *Paradigma e Ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid.
- STENHOUSE, L (1987) *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona.