

Herminia M^a García Russo,
*Licenciada en Educación Física y Psicología,
Diplomada en EGB, Profesora titular de la
Universidad de Santiago de Compostela.*

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

En el presente artículo se realiza una reflexión en torno a la importancia y la necesidad de la formación del profesorado de Educación Física, al igual que se analizan los distintos tipos de investigación-acción, para, finalmente, mostrar el papel que en dicha formación desempeña la investigación-acción colaborativa.

Palabras clave: formación del profesorado de Educación Física, investigación-acción técnica, práctica y crítica, investigación-acción colaborativa.

Introducción

La formación del profesorado de Educación Física, al igual que la formación del profesorado en general, está ocupando actualmente un lugar preferente dentro del campo de la investigación educativa. Estimamos que dicha preferencia viene de la mano de la búsqueda constante de la calidad de la enseñanza. En este sentido, cuestionarse que la calidad de enseñanza necesita de profesores cualificados (Stenhouse, 1985) y que cualificar a los profesores conlleva una formación de calidad (Ferry, 1991) podría parecer absurdo y tautológico. Sin embargo, esta cuestión da lugar a un conjunto enorme de estudios y a esfuerzos por transferir sus hallazgos a la práctica con el fin de mejorarla.

La necesidad de una buena formación

del profesorado que garantice el éxito y la calidad de la enseñanza es el punto de referencia alrededor del cual gira el elevado número de investigaciones, publicaciones, así como la celebración de jornadas, congresos, conferencias... que en los últimos años se vienen organizando. En general, podemos señalar que en todas estas investigaciones se hacen evidentes las nuevas tendencias que deben abarcar los profesores en la etapa de formación inicial con vistas al desarrollo de su función docente, aludiéndose asimismo, de forma reiterada, a la necesidad de un nuevo modelo de formación del profesorado y a una formación coherente con ese modelo. No obstante, no conviene pasar por alto que, de forma paralela, son muchos los escollos que impiden lograr ese modelo de profesor que dé respuesta a las actuales exigencias de la escuela, exigencias puestas de manifiesto desde los estrados de oradores, las plumas de los teóricos y otras fuentes de difusión de información.

A este análisis de la situación habría que añadir que, para lograr solventar todos estos problemas, se necesita de una verdadera voluntad que trascienda del papel escrito e implique efectivamente a organismos oficiales en su reforma. Somos conscientes de los esfuerzos realizados con vistas a mejorar la formación inicial y permanente de los profesores, intentos que no han fructificado, al menos en la dirección pretendida; prueba de ello es el actual y constante cuestionamiento de sus resultados. En España se han puesto en marcha unos medios para lograr la mejora de la enseñanza –CAP, cursos de especialización...– que no están dando

los frutos esperados; acaso porque tales medios están descontextualizados, por carecer de unos fundamentos que justifiquen el fin para el que han sido puestos en marcha: paliar las deficiencias de formación pedagógica que se derivan de la enseñanza teórica de una ciencia.

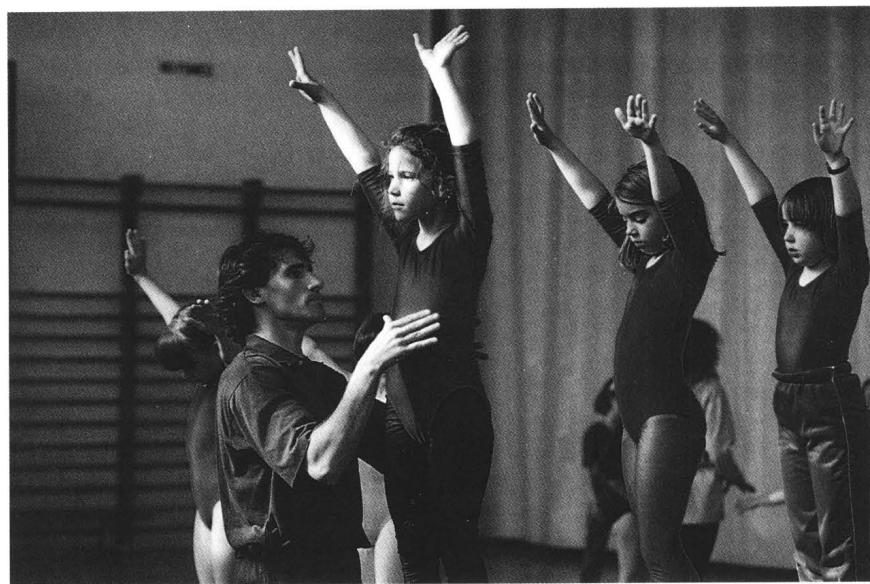
Sin ánimo de consuelo, observamos que estos resultados se repiten en experiencias similares en países extranjeros (Ferry, 1991). Desarrollando esta concepción, Postic (1987, p. 299) relata: “(...) Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los docentes ha consistido en hacerles acceder a un modelo dado, fijado empíricamente por la tradición, establecido de una manera parcial por las instituciones o textos oficiales y encarnado por maestros rutinarios (...)”.

Quizá se ha dado una visión reduccionista de estos intentos de formación, tratando de buscar en ellos “los instrumentos prácticos de su formación, control de las técnicas de instrucción y dirección de clase; la destreza y la pericia en el trabajo de la enseñanza (...)” (Dewey, cit. por Gitlin y Tietelbaum, 1987, p. 442). Es decir, esa dimensión práctica que el candidato a profesor no ha logrado durante su formación académica y que cree poder encontrar inscribiéndose en cursos, jornadas, etcétera, cuyo objetivo es aportar experiencias, tendencias e investigaciones, pero no dar soluciones estándar, convirtiéndose posteriormente en fuentes de frustración, en la medida en que su pensamiento crítico interprete la información como “nuevos rollos teóricos”, sin aplicación literal en el aula.

Llegado ya a este punto procede seña-

lar que el MEC (1989), a la vista de los cambios acontecidos a nivel cultural, social, tecnológico, económico y político, se vio en la necesidad de cambiar los planes de formación de los futuros profesores para adaptarlos al pensar de la sociedad actual. Además, este cambio también atañe a la reforma de todo el sistema educativo, la cual ha optado por un currículum abierto, flexible y dinámico, dándole así un mayor protagonismo al profesor, el cual tendrá que tomar muchas decisiones en torno al mismo.

En este sentido, y como afirma Stenhouse (1987, p.103) "no es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor". La cuestión anterior nos lleva a interrogarnos acerca de cómo debemos formar al futuro profesor. Dependiendo de aquello en lo que hagan hincapié los distintos paradigmas y modelos de formación del profesorado llegamos a un modelo de profesor con unas u otras características. Cabe mencionar que el modelo de formación del profesorado por el cual nos hemos decidido es el paradigma técnico-crítico, dado que en este paradigma se incluye el pensamiento crítico y reflexivo del profesor, dimensiones a las que los anteriores paradigmas (el culturalista, el psicologicista, el sociologicista y el técnico) no habían aludido. Así, las definiciones que los diferentes autores elaboran del buen profesor, desde este paradigma, se componen de cualidades, aptitudes y actitudes que aquél debe integrar en su personalidad: procesador activo de la información, investigador en el aula (Stenhouse, 1984, 1987), profesional que planifica y toma decisiones (Clarck y Peterson, 1986), el profesor como práctico reflexivo (Schön, 1983, 1987) son algunas de las denominaciones que pretenden destacar el componente técnico-crítico del profesor. En esta perspectiva, el modelo de formación del profesorado, aun sin rechazar las aportaciones procedentes de los paradigmas anteriormente tratados, propone preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas,



tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas (Zeichner, 1985). En esta misma línea se manifiestan Clark y Peterson (1986), quienes defienden la formación de profesores basándose en la competencia de hacer y, a su vez, en que sepan analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo.

En este sentido, se pretende que el profesor sea un investigador práctico y directo en su propia aula, obteniendo datos originales y verificando hipótesis directamente. Se pretende que los profesores participen en las investigaciones, no quedándose únicamente en la tarea de comprobar las hipótesis apoyadas por los estudiosos, ajenos muchas veces al mundo docente. Si ello ocurre, los profesores no pueden progresar en la transformación de su práctica, incorporando teorías y técnicas que provengan de su propia experiencia. Parafraseando a Carr (1989) diríamos que, debido a que las investigaciones educativas surgen a raíz de los problemas de los prácticos de la educación, es decir, de los profesores, éstos deben tener una participación activa y directa en dichas investigaciones, o sea, se pro-

mueve la investigación en el aula, la investigación-acción.

La investigación-acción

Hay que comenzar diciendo que la investigación-acción puede ser considerada como una modalidad metodológica con una enorme potencialidad de enriquecimiento para el campo de la investigación educativa. Y como tal, se puede situar el inicio de su andadura en torno a la década de los años cuarenta. En este periodo fue cuando Kurt Lewin (1946) acuñó el término investigación-acción, por lo que es considerado como el creador de esta línea de investigación científica.

El primer trabajo de Corey (1953) provee el fundamento para la investigación-acción por parte de los profesores, aunque, con anterioridad, ya se habían realizado trabajos de investigación-acción de la mano de Davis (1952) y Wann (1951). Una crítica posterior fue realizada por Hodgkinson (1957) en lo que respecta a su falta de atención al método científico, lo que dará lugar a un periodo de letargo. No obstante, cabe mencionar los trabajos llevados a cabo por Bloom (1955), De Forest (1957),



Goldsmith (1956) y Leavitt (1954). Sin embargo, durante esta última década se ha producido un resurgimiento de los proyectos de investigación-acción, unido a los beneficios de la colaboración en la investigación y a un desarrollo personal por parte del investigador (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990; Goyette y Lessard-Hebert, 1988; Grundy, 1983; Kemmis y McTaggart, 1988). En la década de los setenta hay que subrayar el trabajo realizado por Burges (1979) y Harris (1972).

A continuación, intentaremos establecer unas directrices conceptuales en relación a los términos de investigación-acción.

Carr y Kemmis (1988, p. 74) y Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación-acción “como una forma de indagación introspectiva ‘colectiva’ emprendida por los participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar (p. 9).”

De forma sucinta, las palabras anteriormente citadas engloban las características más sobresalientes que encierran la investigación-acción, como son: elaboración, reflexión de la propia práctica, combinación de la acción y la investigación... características en las que coinciden los diversos autores al definir este término (Ebbutt, 1984; Elliott, 1981, 1990; Kemmis, 1983; Lewin, 1946; Rapoport, 1970).

Resulta interesante identificar y exponer a los ojos del lector la gran variedad de denominaciones impuestas a la investigación-acción dentro del contexto educativo; así, mencionar los términos de investigación participativa, colaborativa (Carr y Kemmis, 1988), proyecto cooperativo (Whitford, Schlechty y Shelor, 1987), ciencia de la acción (Argyris, Putnam y Smith, 1985), investigación crítica (Holly, 1984), investigación orientada a la praxis (Lather, 1986).

Con la finalidad de situar la formación del profesorado de Educación Física

dentro de las actuales coordenadas investigadoras, hemos considerado opportuno abordar la distinción aportada por Carr y Kemmis (1988) y Holly (1986) con respecto a las diferentes modalidades de investigación-acción, modalidades que van parejas a diversas perspectivas metodológicas de investigación educativa, a saber: una primera modalidad de investigación-acción técnica, una segunda calificada como práctica, y una última denominada crítica.

La investigación-acción técnica

Su mayor ambición radica en la búsqueda de la eficacia en el profesor, incrementando así, de forma igual, su bagaje de conocimientos. Este pretendido perfeccionamiento del profesor vendría dado por su participación en un proyecto de investigación, diseñado por un equipo universitario o un investigador, con el establecimiento explícito de sus intenciones y la metodología a utilizar para ello. Es decir, el proyecto de investigación-acción en este sentido, aunque es llevado a la práctica por el profesor dentro de su propia aula, está diseñado, con anterioridad, por sujetos externos a la realidad del aula, motivo por el cual da lugar a numerosas críticas.

La puesta en práctica de esta modalidad de investigación facilita, en el profesor, un primer e incipiente nivel de reflexión, aunque casi exclusivamente se ciñe a la aplicación técnica de ese cuerpo de conocimientos, presente en el proyecto diseñado por los agentes externos. Esta idea es puesta de manifiesto en las palabras de Grundy (1987), al comentar que “cuando la investigación-acción es empleada en el proceso de desarrollo del currículum para la disseminación de ideas particulares más que como proceso reflexivo, esta investigación-acción opera de un modo técnico (...). El interés técnico en esta forma de trabajo se evidencia por la manera en que las ‘ideas’ son expuestas de igual forma que las ‘entidades’ son reproducidas de un lugar a otro (p. 53).” La consecuencia de ello sería, en palabras de Carr (1990, p. 8), “llevar la te-

oría a la práctica”. El nivel de reflexión antes aludido correspondería al primer nivel de reflexión, según Van Manen (1977), cuya acción en la práctica sería consecuencia de la aplicación de criterios técnicos de control, que satisfarán las condiciones de economía, eficacia y efectividad.

Un ejemplo ilustrativo, en palabras de Escudero (1987, p.24), sería el Proyecto de Humanidades ideado por Stenhouse (1968). En esta misma línea se manifiesta Elliot (1990, p. 82), al calificar el citado proyecto y el Ford Teaching Project, del cual es director, como “primitivos ejemplos de investigación-acción educativa”.

No obstante, puede considerarse dicho proyecto como una fructífera superación del hasta entonces arraigado “modelo de objetivos” de planificación del currículum por un “modelo de proceso”; convirtiéndose así el profesor no sólo en un mero aplicador técnico del currículum, sino que lo experimenta y valida críticamente en sus aulas, introduciendo el factor innovador de los profesores individuales como críticos de su propio trabajo educativo. Queda esta idea plasmada en las palabras referidas por Stenhouse (1985, p. 50) al respecto: “En una época de responsabilidad, la investigación educativa será responsable de su relevancia en la práctica y esta práctica sólo puede ser validada por los que la llevan a cabo.”

De todas formas, como afirma McTaggart (1985, p. 43), algunas veces la investigación-acción técnica puede proveer un estímulo para el cambio, dando a los educadores una nueva perspectiva en su trabajo y ayudándolos a prever las condiciones sociales y de organización necesarias para continuar su propio desarrollo.

La investigación-acción práctica

Esta modalidad de investigación-acción, cuyas raíces parten de una perspectiva interpretativa, hermenéutica (Gadamer, 1975) interpreta el cambio educativo, propiciado por los profesores en sus propios contextos de aula, como un proceso de formación propio; es de-

cir, un proceso en el cual los profesores reflexionan sobre sus prácticas, acerca de los valores, juicios y metodologías subyacentes a éstas. Todo ello con el propósito de intentar cambiar la práctica educativa, partiendo de una mayor autonomía y protagonismo del profesor en la investigación que lleva a cabo. De algún modo, esta modalidad de investigación-acción pretende que el profesor obtenga una capacidad interpretativa de sus prácticas, a fin de reconstruirlas de una forma reflexiva y crítica (Elliott, 1985, 1990; Elliott y Colino, 1987).

Trayendo a colación los estudios de Elliott (1990, p. 115) basados en la teoría de Gadamer (1975), identificamos dos premisas fundamentales que emanan de esta modalidad de investigación-acción. La primera hace referencia a una conexión bidireccional entre el conocimiento y la acción, es decir, que ambos se generan y complementan mutuamente. Una segunda premisa gira en torno a la unión teoría-práctica; por lo tanto, se pretende que el profesor reflexione sobre sus conocimientos, lo que permitirá la articulación de una práctica significativa.

El puntal más importante a tener en cuenta cuando se habla de investigación-acción, desde esta perspectiva, es la actitud del profesor con respecto a su práctica docente, al modo que éste tiene de justificar su acción profesional mediante continuas reflexiones, con objeto de establecer una mayor y mejor comprensión de éstas, contrastándolas críticamente con sus previsiones. Por lo tanto, llama la atención la importancia que desde esta modalidad de investigación-acción se concede a las perspectivas del profesor, a la interacción profesor-alumno, al lenguaje utilizado en el aula... como medios fundamentales para promover los cambios en la práctica. Esta idea es apoyada por los trabajos de Elliott y Adelman (1973 a y b) y Henry (1981) al referir que el investigador debe tomar el papel de ayudar a los profesores a desarrollar un lenguaje común, donde éstos muestren sus problemas y, a la vez, trabajen sobre ellos.



Hemos tratado de resaltar la idea de la acción práctica promovida por esta investigación-acción, en concordancia con el segundo nivel de reflexión, según Van Manen (1977), en lo referente a la explicación y clarificación de los presupuestos, suposiciones y significados inherentes a las prácticas docentes del profesor, y, posteriormente, evaluar, mediante el diálogo, la reflexión y la comunicación, el desarrollo de dichas acciones educativas, con el fin de fomentar una más clara comprensión del hecho educativo.

Añadiremos que, dentro de esta investigación-acción, se alcanza una adecuada reflexión práctica por parte de los profesores sobre las acciones educativas dentro de sus aulas; es decir, sobre su microcontexto, en detrimento de contextos más amplios, el macrocontexto, en el cual se hallan inmersas las prácticas educativas.

La investigación-acción crítica

La investigación-acción crítica, también denominada investigación para la acción o militante, tiene su derivación del marco teórico que sustenta a la teoría crítica, teoría apoyada por autores como Carr (1983), Carr y Kemmis (1983, 1988), Holly (1986) y Kemmis (1983).

Esta modalidad de investigación-acción, al igual que la anterior, aúna sus esfuerzos en el apoyo de las creencias, valores y comprensiones propias de los profesores con respecto a sus prácticas educativas, aunque subraya expresamente, además, la importancia dada al marco social, institucional e histórico, es decir, el interés por el micro y el macrocontexto en el que dichas prácticas tienen lugar. Este último aspecto es propugnado por la investigación-acción crítica por lo que respecta a la relación entre la educación y los dos contextos, o sea, el triángulo educación-aula-sociedad.

Seguimos insistiendo sobre el punto anterior para comentar que, como tal práctica llevada a cabo en un macrocontexto, la responsabilidad de ésta no sólo compete al profesor, sino a todo el grupo que, de forma conjunta, elabora y adquiere una comprensión crítica y reflexiva de las prácticas educativas. Ello conlleva la asunción de corresponsabilidades por parte de todos los miembros del grupo, quedando así relegado, e incluso cuestionado, el papel de los expertos en la investigación, y postulando así la existencia de comunidades autorreflexivas de teóricos y prácticos comprometidos en su labor docente. A la vista de lo señalado, queda claro



que, dentro de esta modalidad de investigación-acción, se superan las premisas subyacentes en la investigación-acción práctica (Elliott, 1990), dado que la construcción del conocimiento sigue una lógica práctica, pero, además, crítica; y, por ende, se busca una reflexión que, a la vez que mejore las prácticas, cuestione los intereses e ideologías que emanan de éstas.

Las palabras que siguen de Carr y Kemmis (1983) apoyan muy bien el comentario anterior: “(...) Los problemas educativos y sus resultados pueden originarse no sólo como cuestiones individuales, sino también como cuestiones sociales que requieren la acción colectiva o común para ser satisfactoriamente resueltas. La salida de la reflexión crítica (...), además, no es sólo la formulación de un juicio práctico no formal sino que son también los análisis teóricos que proveen una base para analizar sistemáticamente las decisiones y las prácticas que sugieren las clases de acción social y educativa mediante las que estas discusiones pueden ser resueltas (pp. 34-35).”

Acorde con esta modalidad de investigación-acción se manifiesta el tercer y último nivel de análisis de Van Manen (1977), al incorporar la identificación de conexiones presentes en el aula junto con condiciones sociales y políticas que influyen en ésta. Debido a ello, los profesores tienen la oportunidad de optar por vías alternativas de acción, teniendo en cuenta el micro y el macrocontexto a nivel educativo, dado que, para comprender la investigación-acción, hay que comprender el macrocontexto, es decir, la organización de las interacciones entre las partes y también cada parte en su identidad propia. Partiendo de esta análisis, en relación con las diferentes perspectivas de la investigación-acción, la cuestión a dilucidar, posteriormente, va a centrarse en los cuatro momentos presentes en todo proceso de investigación-acción. Pero antes, consideramos ineludible hacer mención de los autores que en su discurrir teórico han prefigurado el es-

quema base de toda investigación-acción. Todos ellos, en mayor o menor medida, toman como punto de partida la obra de Kurt Lewin, calificado como “padre de la investigación-acción”, para desarrollar un proceso de peldaños en espiral compuesto, en palabras de Lewin (1952, o. 40), por “el reconocimiento o la exploración, la planificación, ejecución del plan y evaluación de los resultados de acción”. Esta terminología fue modificada posteriormente por otros autores (Ebbutt, 1984; Elliott, 1981; Kemmis, 1983; Kemmis y McTaggart, 1982), originando los términos actuales: planificación, actuación, observación y reflexión; aunque estos momentos claramente reflejan la noción lewiniana de investigación-acción. Partiendo de esta terminología se configuran diversos modelos de investigación-acción, a saber: el modelo de investigación-acción de Kemmis (1983), de Elliott (1981), de Ebbutt (1984) y el modelo de investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1982).

Estos cuatro momentos dentro de todo proceso de investigación-acción están presentes en las tres perspectivas de investigación-acción citadas anteriormente: la investigación-acción técnica, la práctica y la crítica. Este aspecto es apoyado por McTaggart (1985, p. 47), al afirmar que, para las tres clases de investigación-acción, “existen características básicas (...) que consisten en una serie de ciclos de planificación deliberada, acción, observación y reflexión, conducida por los practicantes en su propio trabajo.”

Hechas estas precisiones iniciales pasamos a describir, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1982, p. 8 y ss.) los cuatro momentos de la espiral de la investigación-acción.

La planificación

Se constituye mediante la acción organizada, es decir, debe plantearse desde una perspectiva determinada, dando lu-

gar, consecuentemente, a una acción. Esta planificación general debe adoptar un mayor o menor grado de flexibilidad para poder adaptarse a posibles imprevistos, y, de igual forma, a limitaciones que en un primer momento no fueron fácilmente discernibles. Las consideraciones imprescindibles que debe tener en cuenta el plan prescrito, desde un punto de vista crítico, atañen tanto a los riesgos que implica el cambio social, reconociendo las limitaciones de la situación, como a una permisividad hacia los profesionales con vistas a una actuación más activa sobre una amplia gama de situaciones.

Como parte importante del proceso de planificación, los participantes implicados colaboran en su elaboración, relacionando dialécticamente la teoría y la práctica, para construir un lenguaje mediante el que ellos analicen sus conocimientos y sus acciones dentro de una determinada situación.

La acción

Este paso, como parte de una planificación prescrita con anterioridad, no es fruto del azar, sino que es una acción controlada y deliberada; a su vez, es una variación reflexiva de la práctica, y está informada críticamente por ella. Por consiguiente, esta acción debe poseer las cualidades de fluidez y dinamismo, requiriendo para ello decisiones instantáneas en relación con lo que debe hacerse, pero siempre teniendo presente nuestro juicio o sentido práctico.

La observación

Su objetivo se centrará en la información de los efectos de la acción, proporcionando la base para una reflexión. Esta observación será siempre cuidadosa, sin olvidar los recortes propiciados por las limitaciones de la situación. Por lo tanto, la observación ha de ser abierta para adecuarse a las posibles

circunstancias que genere la propia acción.

La reflexión

Es un proceso mental que opera interactiva y retrospectivamente, o sea, rememora la acción recogida mediante la observación. Este paso indaga los aspectos que guiaron el proceso, los problemas, resultados y restricciones hechos de una forma manifiesta durante la acción. El epicentro de la reflexión será la discusión entre los colaboradores participantes, tomando como base la acción observada; mediante este intercambio de puntos de vista se genera la base para un nuevo plan revisado, plan que dará lugar a un nuevo ciclo en espiral de los pasos integrantes de toda investigación-acción.

Tras este primer proceso de investigación, es necesario continuar con la espiral autorreflexiva, vinculando la reconstrucción del pasado con la construcción de un nuevo futuro a través de una posterior planificación revisada. Para expresarlo de otro modo, resultan muy elocuentes las palabras de Carr y Kemmis (1988), al afirmar que "en la investigación-acción, el primer bucle de planificación, acción, observación y reflexión no es más que un comienzo: si el proceso se detuviese ahí no podríamos considerarlo como investigación-acción. Quizá tendríamos que llamarlo 'investigación-acción abortada' (p. 196)."

La investigación-acción colaborativa

Con la revisión de todo este conjunto de aspectos integrantes en el proceso de investigación-acción, tendríamos ya una panorámica lo suficientemente precisa para discernir los distintos modelos de investigación-acción. Los de mayor relieve están representados por la investigación-acción participativa, que implica en el proceso a toda una co-



munidad con la finalidad de mejorar la realidad social; y la investigación-acción colaborativa, en la que, como su nombre indica, colaboran investigadores y profesores con la pretensión de conseguir repercusiones positivas para la formación del profesorado.

Al centrarnos en la investigación-acción colaborativa consideramos pertinente definir los términos clave que giran en torno a este modelo de investigación. Para ello, siguiendo a Clift, Veal, Johnson y Holland (1990, p. 54), definimos, en primer lugar:

- La colaboración, como el acuerdo explícito entre dos o más personas que se encuentran dentro de un mismo campo y persiguen una meta particular o varias.
 - La reflexión, como los procesos mentales que operan interactiva y retrospectivamente para que el profesor reconozca una situación problemática de su práctica profesional y trabaje para comprender y mejorar dicha situación.
 - La investigación, como una atención deliberada a la recogida sistemática de datos que puedan ofrecer nuevas ideas para la práctica profesional.
 - La investigación-acción es una for-
- ma de pensamiento que implica la utilización de la reflexión y la investigación como una forma de comprender las condiciones que apoyan o inhiben el cambio dentro de la práctica educativa.
- Basándonos en estas definiciones, podríamos señalar que la investigación-acción colaborativa ha sido vista como una forma de implicar a los profesores en los cambios que mejoren la práctica educativa. El hecho de que los profesores trabajen juntos en un problema común, clarificando y negociando las ideas y acuerdos, conlleva una mejora positiva de su práctica y formación profesional. En este sentido, son muy elocuentes las palabras de Oja y Ham (1984, p. 176) al señalar que la investigación-acción colaborativa "también contribuye al crecimiento profesional de los profesores y a beneficiar a la escuela y a la comunidad con lo que en ella ocurre."
- Condición necesaria para esta investigación-acción es la participación del equipo de investigadores y profesores al unísono, teniendo como meta la búsqueda de soluciones de una determinada situación problemática. Esta participación implica un trabajo en equipo



desde el primer momento, es decir, desde la planificación hasta, posteriormente, la reflexión; ello significa que todos los participantes tienen la misma responsabilidad en la toma de decisiones, al igual que todas las decisiones afectan a la totalidad de los miembros. En consecuencia, se exige del grupo un proceso de comunicación constante. Precisamente, Mergendoller (1981) sugiere que, en función de los resultados de sus estudios, tres son las características fundamentales que deben existir en toda investigación-acción colaborativa, como son: la paridad o respeto mutuo entre los investigadores y profesores, el mantenimiento de las relaciones recíprocas y un lenguaje común. Quisiéramos referir, a modo de conclusión, los aspectos más sobresalientes que perfilan el proceso de investigación-acción colaborativa, a saber:

- Proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. Es una actividad de grupo, no es individualista (Kemmis y Mc Taggart, 1988, pp. 10-11).
- Es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes, al requerir un proceso de reflexión cooperativa (Elliott, 1990, p. 18).

No podemos cerrar este apartado sin aludir a los trabajos pioneros de investigación colaborativa que, dentro del campo de la Educación Física, han realizado Thorpe, Bunker y Almond (1986) y Schwager (1986). Otros trabajos posteriores, en este misma línea, fueron realizados por Almond y Thorpe (1988), Anderson (1988) y Schempp y Martinek (1988). De igual forma, como el lector ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, las investigaciones colaborativas en la formación del profesorado de Educación Física son muy poco abundantes. No obstante, cabe señalar, siguiendo a Doodlittle y Schwager (1989, pp. 117-120), que desde 1980 se viene realizando uno de los primeros programas colaborativos en Edu-

cación Física, dependiente del Centro de Desarrollo de la Educación Física, del Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia y otros centros escolares de ese mismo distrito. Un año más tarde se inició en la universidad de Deakin un programa de formación de profesores de Educación Física, adoptando una modalidad de investigación-acción práctica por parte de profesores y alumnos. Dentro de esta misma línea investigadora, el Departamento de Preparación Profesional en la Educación Física de la universidad de Massachusetts, en colaboración con escuelas de su distrito, está desarrollando, aún en la actualidad, un programa, denominado Second Wind, para profesores de Educación Física en activo. Tinning (1992, p. 12) afirma que la investigación-acción técnica que presta su atención sólo a aspectos técnicos de la mejora de la práctica es mejor describirla como otra cosa antes que como investigación-acción. En este sentido, finalmente, hay que añadir que la investigación-acción debe intentar alcanzar cotas más elevadas para así no centrar simplemente su interés en la superación de aspectos técnicos de la práctica. De este modo, nuestras pretensiones irán encaminadas hacia la consecución de un profesional reflexivo y crítico a través de la investigación-acción colaborativa.

Bibliografía

- ALMOND, L. y THORPE, R. (1988) "Asking teachers to research", *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 221-227.
- ANDERSON, W. (1988) "A school-center collaborative model for program development", *Journal of teaching in physical education*, 7; pp. 176-183.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. i SMITH, D.M. (1985) *Action science*. San Francisco: Jossey-Buss.
- BLOOM, I. (1955) *The development of a guide through cooperative action research for the purpose of integrating the school lunch program into the elementary school curriculum*. Nueva York: New York University.
- BURGES, W.L. (1979) *What killed citizen action-research? A participant-observation study*.
- Boston: Boston University School of Education.
- CARR, W. (1983) "Can educational research be scientific?", *Journal of philosophy education*, 17 (1); pp. 35-43 (Trad. cast. CARR, W. "¿Puede ser científica la investigación educativa?", *Investigación en la escuela*, 7, 1989; pp. 37-47).
- CARR, W. (1990) "Cambio educativo y desarrollo profesional", *Investigación en la escuela*, 11; pp. 3-11.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983) *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, CH. M. y PETERSON, P. L. (1986) "Teacher's thought processes" en WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3^a ed.). Nueva York: MacMillan; pp. 255-296 (trad. cast. *La investigación de la enseñanza*. MEC: Paidós, 1990; pp. 433-539).
- CLIFT, R., VEAL, M. L., JOHNSON, M. y HOLLAND, P. (1990) "Restructuring teacher education through collaborative action research", *Journal of teacher education*, 41 (2); pp. 52-62.
- COREY, S. M. (1953) *Action research to improve school practices*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.
- DAVIS, A. M. (1952) *Application of action-research methodology to public school practice: the student council, a specific case*. Wayne State University.
- DE FOREST, E. (1957) *Some consequences of action research in working with a group of junior high school teachers*. Columbia University.
- DOOLITTLE, S. y SCHWAGER, S. (1989) "Socialization and inservice education", en TEMPLIN, T. J. y SCHEMPP, P. G. (Eds.) op. cit.; pp. 105-121.
- EBBUTT, D. (1984) "Educational action research: some general concerns and specific quibbles", en BURGESS, R. (ed.) *Qualitative methods and the study of education*. Brighton: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1981) "Action research: framework for self-evaluation in schools", en *TIQL Working paper n° 1*. Mimeo: Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1985) "Educational action research", en NISBET, J. (ed.) *World yearbook of education*. Londres: Kogan Page (trad. cast. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990; pp. 82-102).
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1973a) "Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project", *Education for Teaching*, 92; pp. 8-20.

- ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1973b) "Supporting teacher's research in the classroom", *New era*, 54; pp. 210-215.
- ELLIOTT, J. y COLINO, C. (1987) "La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº0; pp. 23-41.
- ESCUDERO, J. M. (1987) "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias", *Innovaciones e investigación educativa*, 3. Murcia: ICE; pp. 5-40.
- FERRY, G. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.G. (1975) Truth and method. Nueva York: Seabury Press (trad. cast. Verdad y método. Salamanca: Sigueme, 1977).
- GITLIN, A. y TEITELBAUM, H. (1987) "Vinculación de la teoría y la práctica: el uso de la metodología etnográfica por futuros profesores", en MONTERO, L. (ed.) op. cit.; pp. 441-463.
- GOLDSMITH, V. G. (1956) *An analysis of the nature and status of action research in education*. University of Washington.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GRUNDY, S. (1983) "Action research", en *Educational enquiry: approaches to research*. Victoria: Deakin University; pp. 1-21.
- GRUNDY, S. (1987) *Curriculum: product or praxis?* Londres: The Falmer Press (trad. cast. *Producto o praxis del currículum*). Madrid: Morata, 1991).
- HARRIS, J. C. (1972) *A case study of an action-research consultant style of intervention in organization development*. University of Massachusetts.
- HENRY, J. A. (1981) "Cracking open the nut: the articulation of currículum concerns and possible solutions through the development of a common language". *Annual Meeting of the South Pacific Association for Teacher Education*, Adelaida, Australia.
- HODGKINSON, H. L. (1957) "Action research: a critique", *Journal of education sociology*, 31 (4); pp. 137-153.
- HOLLY, P. (1984) "Action research: a cautionary note?", *Classroom action research network*, 6; pp. 100-103 (trad. cast. MONTERO, L., 1987, op cit; pp. 483-517).
- HOLLY, P. (1986) "La investigación-acción como una estrategia para el desarrollo de la innovación educativa". *Symposium sobre Innovación Educativa*, Murcia: ICE.
- KEMMIS, S. (1983) "Action research", en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (eds.) *International encyclopedia of education: Research and studies*. Oxford: Pergamon.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1982) *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LATHER, P. (1986) "Research as praxis", *Harvard Educational Review*, 56 (3); pp. 257-277.
- LEAVITT, H. B. (1954) *Leadership in action research as curriculum development*. Columbia University.
- LEWIN, K. (1946) "Action research and minority problems", *Journal of social issues*, 2; pp. 34-36.
- LEWIN, K. (1952) "Group decision and social change", reed. en (1982) *The Action Research Reader*, 2^a ed. Victoria: Deakin University Press; pp. 38-47.
- McTAGGART, A. R. (1985) *The conditions for action research*. Champaign: University of Illinois at Urbana, UMI Dissertation Services.
- MEC (1989) *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*.
- MERGENDOLLER, J. R. (1981) "Mutual inquiry: the role of collaborative research in teaching in school-based staff development". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Los Ángeles.
- OJA, S. N. y HAM, M. C. (1984) "A cognitive-developmental approach to collaborative action research with teachers", *Teachers College Record*, 86 (1); pp. 171-192.
- POSTIC, M. (1978) *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- RAPOPORT, R. (1970) "Three dilemmas in action research", *Human relations*, 23; pp. 1-11.
- SCHEMPP, P. G. y MARTINEK, T. J. (1988) "Collaborative research in physical education", *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 208-213.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, Inc. Publishers.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishes.
- SCHWAGER, S. (1986) "Ongoing program development: teachers as collaborators", *Journal of teaching in physical education*, 5; pp. 272-279.
- STENHOUSE, L. (1970) *The humanities currículum project: an introduction*. Londres: The School Council-Heinemann Educational Books.
- STENHOUSE, L. (1984) *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985) "El profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación*, 269; pp. 43-53.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- THORPE, R., BUNKER, D. y ALMOND, L. (1986) *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Sciences.
- TINNING, R. (1992) "Reading action research: an human interests", *Quest*, 44; pp. 1-14.
- VAN MANEN, M. (1977) "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum inquiry*, 6; pp. 205-228.
- WANN, K. D. (1951) *Teacher participation in action research directed toward currículum change*. Columbia: Columbia University.
- WHITFORD, B. L., SCHLECHTY, P. C. y SHELOR, L. G. (1987) "Sustaining action research through collaboration: inquiries for invention", *Peabody journal of education*, 64 (3); pp. 151-169.
- ZEICHNER, K. M. (1985) "Dialéctica de la socialización del profesor", *Revista de Educación*, 277; pp. 95-123.