

INVESTIGACIONES

(Trans)formar docentes, (trans)formar personas. Una experiencia
interdisciplinaria para democratizar el aula universitaria*

(Trans)forming teachers, (trans)forming people. An interdisciplinary experience to democratize the university classroom

(Trans)formar docentes, (trans)formar pessoas. Uma experiência interdisciplinaria para democratizar a aula universitária

Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes, Eduardo de la Torre Navarro^a

^aProfesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n, C.P. 18061 Granada, España. erivera@ugr.es, cgtriguer@ugr.es, edltorre@ugr.es

RESUMEN

En este artículo se expone, de manera muy sintética, la evaluación de un proyecto docente: "Formar docentes, formar personas" (FDP), pensado para la formación inicial de futuros docentes de la Educación Física en la Enseñanza Primaria. Asimismo, pone al descubierto las interpretaciones de los significados y de las percepciones construidas por todos sus participantes (profesorado y alumnado), después de una trayectoria de seis años de experimentación. El objetivo de este estudio es evaluar los resultados del proyecto para poder impulsarlo hacia la próxima meta, que queremos sea su implicación con el contexto social en el que se encuentra ubicada la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: formación inicial, enseñanza democrática, autoevaluación, trabajo colaborativo, formar para transformar.

ABSTRACT

This article presents, in a very synthetic way, the evaluation of an educational project: "Training teachers to train people" (FDP), designed for the initial training of future teachers of Physical Education in Primary Education. It also exposes the interpretations of the meanings and perceptions built by all participants (teachers and students), after a career of six years of experimentation, in order to lead it towards the next goal, which we want it to be the involvement with the social context in which the Faculty of Educational Sciences is located.

Key words: initial training, education, democratic, self-assessment, collaborative work, transforming form.

RESUMO

Apresenta-se, de forma muito sintética, a avaliação de um projeto docente: "Formar docentes, formar pessoas" (FDP) pensado para a formação inicial de futuros docentes de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Expõem-se as interpretações dos significados e das percepções construídas por todos os participantes (professores e alunos), após seis anos de experiência, a fim de impulsionar o projeto para a próxima meta, quer seja sua implicação com o contexto social onde localiza-se a Faculdade de Ciências da Educação.

* Este artículo fue solicitado por la Revista Estudios Pedagógicos en diciembre del 2011 en el contexto del proyecto de Investigación FONDECYT (Fondo de Investigación Científica y Tecnológica) N° 11110016, titulado "Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial". El artículo fue aceptado en junio de 2012.

Palavras chave: educação básica, ensino democrático, autoavaliação, trabalho cooperativo, formar para transformar.

1. INTRODUCCIÓN

Con la intención de introducir al lector en este artículo, que evalúa y analiza nuestro proyecto docente: “Formar docentes, formar personas” (FDP), tras seis años de experimentación, nos parece importante remontarnos brevemente a las motivaciones iniciales que lo justifican. Desde hacía tiempo, veníamos tratando de buscar respuestas a nuestras insatisfacciones docentes desde contextos educativos relacionados con las EE.MM y posteriormente con la propia Universidad. Nuestro descontento, aunque siempre relacionado con la concepción de la Educación Física o con la formación de sus docentes, iba más allá y se identificaba con la necesaria revisión de un modelo de formación que se sustentara en unos principios y valores democráticos capaces de dar sentido al “para qué” de la formación inicial del profesorado.

La disonancia creada nos lleva a una revisión de nuestro “hacer” como docentes universitarios y a plantearnos interrogantes más concretos a los que buscar respuesta. ¿Cómo armonizar y cohesionar los propios contenidos de nuestras materias en el plan de estudios de magisterio, para considerarlos de manera transdisciplinar? ¿cómo elaborar, proponer y desarrollar nuestro proyecto docente de forma colaborativa, como dinámica de trabajo? ¿cómo hacer realidad el traspaso del protagonismo al alumnado en el desarrollo de sus procesos de construcción de aprendizajes? ¿cómo realizar una docencia realmente estimuladora, mediadora y orientadora? ¿cómo transformar la evaluación en un proceso crítico de autoevaluación del propio alumnado? Fue entonces cuando realmente tomamos conciencia de que nuestra propuesta no era una mera revisión instrumental, sino una profunda y transformadora revisión de todo un modelo de formación docente para una acomodada Universidad y sociedad necesitada de demasiados cambios.

2. BREVE FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Si partimos de una concepción de la Educación como espacio de participación, interacción y diálogo, es imprescindible en esta concepción escuchar la voz del alumnado y, desde aquí, poder retroalimentarnos para ofrecer nuestras percepciones y provocar una mejora continua de dicho proceso. Escuchar y escucharnos es fundamental para abrir una puerta de reflexión crítica sobre la Formación Inicial del Profesorado (FIP); de este modo, podremos adaptar ésta a los requerimientos educacionales de la sociedad del conocimiento en que estamos inmersos. Y más sentido cobra aún en estos momentos en los que la Universidad Española está viviendo el proceso de convergencia europea.

Dicho proceso de convergencia está siendo motivo de muchos acuerdos, pero también de algunas discordancias en el ámbito de la formación de maestros y profesores en general o de los docentes de la Educación Física en particular (Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007; Martínez, 2004). Tanto José Ignacio Barbero como José Devís y Carmen Peiró argumentan la necesidad de que las propuestas que se desean establecer deben ir acompañadas de fuertes cambios estructurales, mientras que la crítica más dura la realiza Jaime Martínez Bonafé (2004) al relatar cómo el nuevo sistema de competencias que

intenta homogeneizar la formación de maestros y profesores en toda Europa, no es más que un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial reinante en los sistemas educativos formales de la actualidad. Sea como sea, la innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y maestras no es algo del presente, sino que muchos grupos de profesores y académicos llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático), intentando convertir la FIP en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos, para llegar así a la “eutopía”¹ de una sociedad equitativa y en donde la justicia social sea el la plataforma para convertir la democracia representativa presente en una verdadera democracia participativa.

Esta última intención que damos a conocer nace, en la formación de profesores y maestros, a partir de la “Pedagogía Crítica”, también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999). La Pedagogía Crítica (Freire, 2002, 2005a, 2005b), tiene como principal objetivo democratizar los procesos formativos, contribuyendo así a un proceso educativo que busca humanizar a las personas y conseguir la justicia social (Muros, 2004).

En el ámbito de la formación de profesores y maestros de educación física, la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo tanto en el ámbito internacional como nacional. Según Kirk (1986, 1999, 2001, 2004), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a analizar los condicionantes que han limitado la formación de profesionales en el área de educación física, motivo por el que las teorías de reproducción han tenido tanta fuerza en nuestras disciplina.

Una pedagogía crítica busca capacitar y emancipar al profesorado ayudándole a realizar conexiones entre sus propias experiencias de vida y el más extenso, pero menos visible, proceso social como, por ejemplo, la construcción social del género en el deporte o las relaciones entre deporte, dinero, media y poder. También intenta abordar complejas cuestiones y situarlas en las experiencias diarias del profesorado sobre el deporte y la actividad física (Kirk, 2001: 101-102).

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen dominando en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto alternativas al respecto (Bain, 1993; Fernández Balboa, 1993a, 1993b, 1995, 1997; López Pastor, 2007, 2006, 2005; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera y de la Torre, 2005; Trigueros et al. 2006; de la Torre et al. 2007; Rivera et al. 2009)

¹ Carlos Calvo, educador y antropólogo latinoamericano propone hablar de ‘eutopía’ y no de utopía. Ésta última referencia tiene relación con aquello que no es posible realizar mientras que la eutopía es aquello muy complejo de conseguir pero posible de hacer realidad. La utopía nos inmoviliza, por su imposibilidad, mientras que la eutopía nos moviliza, ya que es posible (Calvo, 2003).

3. APROXIMACIÓN AL PROYECTO “FORMAR DOCENTES, FORMAR PERSONAS” (FDP)

El proyecto Pedagógico parte de dos ideas claves. La primera tiene relación con entender que la educación no es neutral sino que, por el contrario, tiene una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo. Además, pensamos que la educación *<<debe proyectarse en la comunidad que la acoge, teniendo siempre presente como faro utópico su transformación social y cultural hacia la dignidad y la justicia a través de la democracia>>* (Rivera, y de la Torre, 2005:94)

Los principios que sustentan dicho proyecto son el concepto de democracia, *<<entendida como participación con conocimiento de causa, al tiempo que compromiso con la sociedad en la que se enmarca y con una clara finalidad liberalizadora. Nuestra intención es hacer presente el concepto en nuestras clases como si tratara de un estilo de vida, basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteada desde dos planos complementarios, el ético y el normativo. Evidentemente, nuestro mayor compromiso es el de enseñar valores desde la vivencia. Pensamos que sólo así nuestros alumnos y alumnas tomarán conciencia de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas desde el marco que nos ofrece la Educación Física escolar>>* (Rivera, y de la Torre, 2005: 94).

El proyecto en sí se basa en una propuesta con dos pilares centrales: la autoevaluación y el trabajo transdisciplinar. El proceso de autoevaluación seguido en el proyecto “FDP”, es entendido por los autores del mismo como *“un proceso cualitativo que se inicia el primer día y culmina en la última clase que dedicamos a hacer pública nuestra argumentación final. Argumentación apoyada en la toma de conciencia desde la reflexión del trabajo realizado, las metas alcanzadas, los compromisos cumplidos e incumplidos y en general de todo el proceso de formación y humanización desarrollado>>* (Rivera, y de la Torre, 2005: 94).

Profundizando, con la intención de contextualizar el proyecto “FDP” resulta importante enfatizar los cuatro apartados esenciales que lo definen (de la Torre, Rivera y Trigueros, 2007: 51-52):

a) *Transdisciplinariedad*. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos y, aunque utiliza el mismo modelo evaluativo, lo hace separadamente de las dos otras materias ya mencionadas.

b) *Principios*. El fundamental, pues cruza transversalmente todas las acciones realizadas, es el principio de democracia. Cuando en el proyecto se plantea la democratización del espacio educativo universitario, se está entendiendo que debe ser un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación. Los valores asociados a dicho principio democratizador son el de la libertad y la igualdad y los que de ellos se desprenden: tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad.

c) *Metodología*. Siendo coherente con los dos aspectos anteriores (a y b), la metodología está orientada por una perspectiva constructivista, donde:

- El alumnado posee libertad para decidir sobre su ritmo de aprendizaje.
- Los aprendizajes deben ser conectados con la realidad contextual de la escuela y con los intereses del alumnado.
- El docente actúa como mediador del proceso de aprendizaje.
- El enfoque dialógico y crítico potencia el aprendizaje entre iguales.
- Utilización de las TIC para faciliten el aprendizaje.
- Se pone especial énfasis en la observación, análisis, discusión y modificación de la realidad educativa.
- Lecturas, exposiciones y reflexiones críticas complementan y enriquecen todo el proceso de aprendizaje.

Todo ello es posible desde una idea de trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Para ello, cuentan con una carpeta digital, ubicada en la plataforma SWAD de la Universidad de Granada. Pero el trabajo realizado durante el proyecto no es únicamente individual, como ya hemos señalado: también elaboran y entregan documentos contruidos en grupo e igualmente asisten a tutorías grupales.

d) *Autoevaluación*. Es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes y concluye con la autocalificación. El proceso de autoevaluación se divide en tres grandes momentos: concientización, compromiso y definición de criterios para la autoevaluación y sesión final de autoevaluación y autocalificación pública.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Nuestro trabajo es un estudio fenomenológico, por tanto, paradigmáticamente, estamos dentro de lo que se ha dado en llamar, en la investigación social, el paradigma interpretativo. La metodología utilizada es la cualitativa, preferentemente porque nuestro estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo (Strauss y Corbin, 2002; Ruiz, 2003). Hemos utilizado una perspectiva inductiva, de lo particular a lo general, basándonos en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y apoyándonos en el programa NVivo 8 para realizar las tareas de análisis, descripción e interpretación.

Nuestro contexto se ha centrado en los participantes del proyecto “Formar docentes, formar personas” en el curso 2008/09 (docentes implicados y estudiantes). Para la selección de los estudiantes, de cara a realizar las entrevistas y analizar sus evaluaciones del proyecto, hemos procurado atender a tres atributos: nivel de asistencia a clase; calificación obtenida; y sexo. En la Tabla 1 se puede ver su distribución:

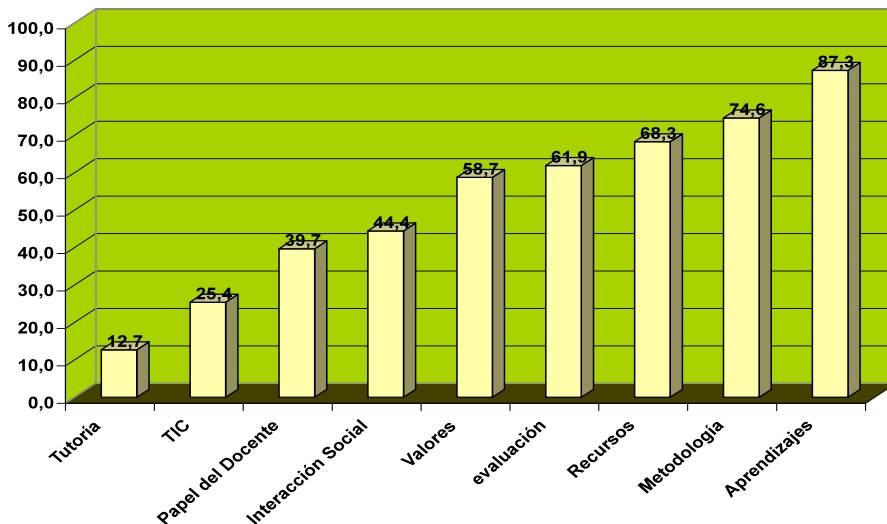
Asistencia	%	Calificación	%	Sexo	%	Entrev.
Alta	13,0	Aprobado	12,9	Hombre	58,7	6
Moderada	3,7	Notable	67,7	Mujer	41,3	5
Muy Alta	83,3	Sobresaliente	19,4			

Tabla 1. Distribución porcentual de las evaluaciones del proyecto. Total: 63

Otros materiales de gran utilidad utilizados para realizar la evaluación de la experiencia han sido: los diarios de clase de los docentes implicados y las observaciones de las clases prácticas realizadas con ayuda de los propios estudiantes y de la becaria de colaboración que ha participado con nosotros.

En cuanto a las técnicas de recogida de información, como ya hemos adelantado, nos hemos servido de los relatos escritos donde los estudiantes han realizado la evaluación del proyecto (Martínez Rodríguez, 2006), las entrevistas realizadas a los estudiantes (Goetz y Lecompte, 1988; Flick, 2004; Taylor & Bogdan, 1984), y las observaciones y análisis de diarios del docente ya mencionados anteriormente. Para el análisis de la información y la descripción de significados y percepciones aparecidas nos hemos apoyado en el programa informático Nudist Vivo 8, excelente herramienta que además facilita enormemente la elaboración del informe de investigación (Valles, 2003; Richards, 1999).

5. DESCRIBIENDO Y REFLEXIONANDO SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO



Gráfica 1. Matriz comparativa de frecuencias por temáticas

Desde la Gráfica 1 de frecuencias que se muestra, podemos ver que las temáticas más recurrentes en los discursos del alumnado se centran en los aprendizajes alcanzados, la metodología utilizada y los recursos puestos en práctica para el desarrollo del proyecto FDP. Otro tema que para ellos es importante, por la polémica que genera, es el referido a la evaluación, y más que la evaluación, como posteriormente podremos analizar, su materialización final en una nota numérica. También se aprecia el tema de los valores como otro de los ejes importantes de la propuesta. En un tercer plano podemos situar el papel que han jugado los docentes y las relaciones sociales que se han puesto en juego desde el proyecto; cerrando este panel de temáticas significativas, se sitúan la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el espacio de las tutorías. Desde esta primera aproximación (simplemente numérica) ya podemos adelantar que las temáticas emergentes reflejan con claridad las intenciones del proyecto, por lo que podemos decir que existe una buena relación entre las percepciones y significados mencionados por los estudiantes y los objetivos previos que nos marcamos (Tabla 2).²

Temáticas	ASISTENCIA				CALIFICACIÓN				SEXO		
	M. alta	Alta	Mode.	Total	Aprb.	Notab.	Sobres.	Total	Masc.	Fem.	Total
Aprendizajes	86,7	100,0	0,0	85,2	87,5	85,7	91,7	87,1	86,5	88,5	87,3
evaluación	64,4	14,3	50,0	57,4	12,5	69,0	75,0	62,9	59,5	65,4	61,9
Interacción Social	42,2	28,6	100,0	42,6	37,5	45,2	50,0	45,2	37,8	53,8	44,4
Metodología	71,1	85,7	100,0	74,1	87,5	66,7	91,7	74,2	70,3	80,8	74,6
Papel del Docente	42,2	28,6	0,0	38,9	25,0	45,2	33,3	40,3	37,8	42,3	39,7
Recursos	71,1	42,9	50,0	66,7	50,0	69,0	83,3	69,4	64,9	73,1	68,3
TIC	26,7	14,3	50,0	25,9	37,5	16,7	50,0	25,8	37,8	7,7	25,4
Tutoría	15,6	0,0	0,0	13,0	0,0	14,3	16,7	12,9	8,1	19,2	12,7
Valores	64,4	28,6	100,0	61,1	37,5	57,1	83,3	59,7	56,8	61,5	58,7

Tabla 2. Matriz comparativa global (porcentaje de frecuencia)

Si pasamos a un análisis previo de mayor especificidad, podemos ver en la Tabla 2 cómo el tema “aprendizajes” ha estado muy presente en los estudiantes que han tenido una asistencia alta o muy alta en el aula, siendo obviado por aquellos alumnos que han tenido una presencia moderada. El tema de la evaluación se hace visible de forma muy especial entre el alumnado con una asistencia muy alta y moderada. En cuanto a las relaciones sociales generadas desde el proyecto y su impacto en el desarrollo del mismo, los valores son muy dispersos en relación con la asistencia, llamando la atención el 100% entre los estudiantes con una presencia moderada en el aula. Los porcentajes de

² Hay que tener en cuenta que los valores descritos en las tablas del informe, hacen referencia porcentual a los estudiantes que mencionan la temática. Estos valores están ponderados respecto a los participantes que se sitúan en cada uno de los valores asignados, entendemos que es la mejor forma de no distorsionar los mismos.

la metodología están muy equilibrados en cada uno de los valores presentes, mientras que las referencias al papel del docente se concentran en los estudiantes con asistencia muy alta o alta, desapareciendo en los que han tenido una asistencia moderada. Los recursos son una temática bastante equilibrada con presencia equilibrada en todos; y en las TIC, llama la atención la diferencia que se establece entre los chicos (mayor) frente a las chicas. La tutoría preocupa a los que tienen una asistencia muy alta a las clases, siendo las chicas quienes mayor número de referencias realizan frente a los chicos. Por último, los discursos sobre la presencia de los valores en el proyecto se concentran de forma irregular, no mostrando especiales diferencias dignas de ser resaltadas.

Para comenzar, dos metáforas muy reales que nos expresa un estudiante a la hora de valorar el proyecto global: <<Este proyecto para mí es lo mejor que he vivido desde que llegué a esta facultad>>; esta afirmación la realiza desde dos realidades totalmente objetivas: <<no me importa madrugar>> y no me importa <<tener que echarle horas>> (Estudiante MS76422683). No me importa madrugar significa que el proyecto es significativo para él, que está motivado y que merece la pena levantarse de la cama para ver qué de nuevo podemos aprender hoy. No me importa echarle horas lo podemos traducir en que merece la pena el esfuerzo que estoy realizando, que las metas están claras y que al final del proceso tengo la seguridad de que saldré gratificado.

5.1. ¿QUÉ APRENDEN NUESTROS ALUMNOS DESDE EL PROYECTO?

Si analizamos la Tabla 3, podemos ver cómo los focos de interés del alumnado se centran fundamentalmente en torno a la percepción del proyecto como un “cambio” en sus formas de entender la Educación en general y la educación física en particular. Es la “utilidad” de los aprendizajes adquiridos lo que más destacan en sus discursos, junto a la identificación de las competencias vinculadas al “saber ser y estar” como relevantes para su formación de maestro. Estos tres ejes identifican los principios que sustentan el proyecto, ya que el acento que se pone en los valores como referente, sumado a la intención de poner en marcha una metodología claramente basada en los principios del constructivismo, producen ese cambio del modelo docente basado en un enfoque instrumental y técnico, hacia un enfoque crítico centrado en la persona y el docente como verdadero agente de transformación.

Temáticas	ASISTENCIA				CALIFICACIÓN				SEXO		
	M. alta	Alta	Mode.	Total	Aprb.	Notab.	Sobres.	Total	Masc.	Fem.	Total
Autonomía	4,4	14,3	0,0	5,6	0,0	2,4	16,7	4,8	10,8	0,0	6,3
Reflexión	8,9	14,3	0,0	9,3	12,5	7,1	8,3	8,1	10,8	3,8	7,9
Instrumental	2,2	14,3	0,0	3,7	25,0	0,0	0,0	3,2	5,4	0,0	3,2
Cambio	15,6	14,3	0,0	14,8	12,5	16,7	8,3	14,5	10,8	19,2	14,3
Utilidad	15,6	0,0	0,0	13,0	0,0	11,9	16,7	11,3	16,2	3,8	11,1
Práctica	8,9	14,3	0,0	9,3	12,5	11,9	0,0	9,7	8,1	11,5	9,5

Teoría	4,4	0,0	0,0	3,7	0,0	2,4	8,3	3,2	5,4	0,0	3,2
Aula real	11,1	14,3	0,0	11,1	12,5	7,1	16,7	9,7	16,2	0,0	9,5
Saber ser	13,3	14,3	0,0	13,0	12,5	14,3	16,7	14,5	10,8	19,2	14,3

Tabla 3. Matriz de aprendizajes (porcentaje de frecuencia)

Nos ha llamado mucho la atención cómo la “autonomía” no es percibida por las mujeres como un valor significativo en el proyecto, aunque posteriormente sitúan en el “saber ser” una de las principales cualidades del mismo. También reseñar cómo los estudiantes que alcanzan la nota máxima (sobresaliente) otorga al proyecto cuatro valores esenciales: autonomía, utilidad, su vinculación al contexto del aula y la oportunidad de crecer como persona más que como docente.

En cuanto al “cambio” metodológico que supone la experiencia, se trata de un aspecto altamente identificado por las estudiantes frente a la percepción de los estudiantes que lo identifican, pero sin otorgarle un gran significado en su experiencia vivida.

Aprender a “ser” persona para proyectarse como docente. Es el momento de abrir la mirada y buscar si uno de nuestros principales objetivos, ayudar a nuestros estudiantes a construir competencias en torno al “saber ser”, emerge de sus discursos y se instala como algo significativo en su formación como docentes. Perciben que el proyecto les ha aportado <<muchos conocimientos tanto teóricos como prácticos>>, además, sienten que les ha servido <<para conocerme más a mi mismo y descubrir nuevas cualidades y defectos que debo y quiero seguir trabajando>> (Estudiante HA75116653). Al margen del crecimiento como persona individual y social, proyectan una segunda idea en la que identifican una educación física que no puede ser ajena al desarrollo sostenible; que debe focalizar su atención más allá de lo estrictamente corporal y comenzar a vislumbrar una concepción de la corporeidad como globalidad en equilibrio con uno mismo, con los demás y el contexto en el que se desenvuelve:

<<Para mí, y creo que para muchos de la clase, creo que el documento que más nos ha llamado la atención y del que más hemos aprendido es la Carta de la Tierra, el trabajo que hemos dedicado a ella y a las tareas con sentido ha cambiado mucho nuestra mentalidad, la mentalidad de que desde nuestra área, no podemos hacer nada>> (Estudiante MN71557016).

5.2. EVALUANDO LA METODOLOGÍA

Temáticas	ASISTENCIA				CALIFICACIÓN				SEXO		
	M. alta	Alta	Mode.	Total	Aprb.	Notab.	Sobres.	Total	Masc.	Fem.	Total
Activa	2,2	14,3	0,0	3,7	12,5	2,4	0,0	3,2	2,7	3,8	3,2
Autonomía	11,1	14,3	0,0	11,1	0,0	4,8	25,0	8,1	13,5	3,8	9,5
Com. Positivos	11,1	0,0	0,0	9,3	0,0	9,5	16,7	9,7	10,8	7,7	9,5
Contextualizada	20,0	0,0	0,0	16,7	0,0	16,7	16,7	14,5	18,9	7,7	14,3
Democrática	4,4	0,0	0,0	3,7	0,0	4,8	0,0	3,2	0,0	7,7	3,2
Motivante	6,7	14,3	50,0	9,3	25,0	7,1	0,0	8,1	8,1	7,7	7,9

Práctica	26,7	0,0	0,0	22,2	0,0	26,2	41,7	25,8	16,2	38,5	25,4
Progresión	11,1	0,0	0,0	9,3	0,0	4,8	25,0	8,1	8,1	7,7	7,9
Teoría	11,1	14,3	0,0	11,1	12,5	11,9	8,3	11,3	13,5	7,7	11,1

Tabla 4. Matriz de metodología (porcentaje de frecuencia)

La consideran un éxito. Si nos atenemos a los comentarios que realizan los estudiantes en referencia a la metodología utilizada a lo largo del proyecto, se evidencia que todos coinciden en alabarla y que “*no debería de cambiarse porque funciona bien*” (Estudiante HN2559904), además creen <<*que a través de la metodología se han cumplido los objetivos previstos*>> (Estudiante HN75148682), facilitando mucho el aprendizaje del estudiante. También, y especialmente, se sienten satisfechos de <<*la metodología de las clases prácticas con debates, y lecturas, y aportaciones de diferentes compañeros para aprender más*>> (Estudiante HS50614704).

La práctica como referente. Cerrar el círculo del aprendizaje significa para la mayoría de nuestros estudiantes ver que aquello que han leído, diseñado y experimentado cobra sentido si es posible desarrollarlo en la práctica. Quizás esta es la razón por la que valoran tanto las metodologías de enseñanza que priman el aprendizaje desde la práctica.

<<Al inicio de la asignatura, pensaba que iba a ser una continuación de lo ya vivido el año anterior; en ..., pero cuál fue mi sorpresa que no fue así, y eso me gustó muchísimo, las clases teóricas eran mínimas y casi toda la materia ha sido propuestas prácticas, cosa que gustó a la mayoría de la gente de mi clase>> (Estudiante HN74731250).

¿Qué ventajas presenta la práctica sobre la teoría? Para los estudiantes significa la posibilidad <<*no solo de cómo organizar y dar clases, sino que la forma [de]... dar la clase hace que te relaciones con todo el mundo y puedas aprender de todos tus compañeros*>> (Estudiante HN14628855). La “teoría” cobra sentido para ellos cuando descubren que es posible establecer relaciones <<*entre las lecturas y las prácticas debido a que de esa forma el aprendizaje era más significativo ya que podías ver varios aspectos teóricos de las lecturas cómo funcionaban realmente en una clase*>> (Estudiante HN45603652), ya que los aspectos teóricos que fundamentan el proyecto se pueden adquirir desde la lectura, pero quedan mucho más claros si se busca su aplicación a la práctica. <<*Al leer nos dábamos cuenta de muchos aspectos teóricos que desconocíamos pero cuando mejor se veía era en el pabellón*>> (Estudiante MN76422767).

Los estudiantes identifican con claridad la vinculación de la competencias del “Saber hacer” con las propuestas prácticas, pero, al mismo tiempo, reconocen que el “Saber” y el “Saber ser”, aunque tienen su soporte en la “teoría”, su reflejo en la “práctica” ayuda a su comprensión.

<<El proyecto no se centraba sólo en el ‘saber hacer’ reflejado en la práctica, sino que tenía otros aspectos del ‘saber ser’ y del ‘saber’ que hemos visto de forma teórica y también los hemos introducido en nuestras prácticas lo que nos ha hecho tener estos conceptos bastante claros>> (Estudiante HN75148682).

5.3. NUESTRAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO. EVALUANDO LOS RECURSOS UTILIZADOS.

La metodología sólo es posible si se ponen en marcha los recursos didácticos necesarios para hacerla realidad. Anteriormente comentábamos que, en nuestro caso, hemos estado trabajando a lo largo del proyecto con diversas modalidades de enseñanza, que han ido desde el “gran grupo” (desarrollo de conferencias), pasando por el “grupo de docencia” (organización habitual de trabajo), el “grupo taller” y los “grupos de trabajo” (equipos de 3-4 personas). En cada uno de estos momentos, como podemos observar en la tabla 5, los alumnos han centrado sus discursos de forma muy especial en torno a las lecturas, haciendo posteriormente incidencia en los debates y reflexiones provocados en el aula, las exposiciones, los proyectos de grupo de trabajo y el diario. Con menor presencia se identifican las referencias a la “Carta de la Tierra”, uno de nuestros ejes de trabajo, y los retos³ de práctica.

Temáticas	ASISTENCIA				CALIFICACIÓN				SEXO		
	M. alta	Alta	Mode.	Total	Aprb.	Notab.	Sobres.	Total	Masc.	Fem.	Total
Agenda	8,9	0,0	0,0	7,4	0,0	2,4	25,0	6,5	10,8	0,0	6,3
Autobiografía	2,2	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	8,3	1,6	0,0	3,8	1,6
Carta de la tierra	11,1	0,0	0,0	9,3	0,0	7,1	16,7	8,1	8,1	7,7	7,9
Debat. y Reflexión	26,7	14,3	0,0	24,1	12,5	28,6	8,3	22,6	18,9	26,9	22,2
Diario	17,8	14,3	0,0	16,7	12,5	14,3	50,0	21,0	21,6	19,2	20,6
Exposiciones	13,3	28,6	0,0	14,8	25,0	16,7	16,7	17,7	18,9	15,4	17,5
Lecturas	46,7	14,3	50,0	42,6	25,0	42,9	66,7	45,2	37,8	53,8	44,4
Proyec. de grupo	17,8	14,3	0,0	16,7	12,5	19,0	16,7	17,7	16,2	19,2	17,5
Retos	8,9	0,0	50,0	9,3	0,0	11,9	8,3	9,7	5,4	15,4	9,5
Talleres	2,2	0,0	0,0	1,9	0,0	2,4	0,0	1,6	2,7	0,0	1,6

Tabla 5. Matriz de recursos (porcentaje de frecuencia)

La difícil aventura de leer. Si algo supone un esfuerzo máximo para nuestros estudiantes es acercarse a la lectura de los documentos que facilitan la fundamentación del proyecto. Lo cierto es que para ellos el placer por la lectura, al menos de documentos para el estudio, es más que discutible. Es probable que los años de obligatoria memorización de lecciones y apuntes para su posterior reflejo en un examen, sea el causante de esta falta de motivación.

¿Qué opinan nuestros alumnos sobre las lecturas del proyecto y la elaboración de los correspondientes guiones? Inicialmente, podemos identificar en la tabla anterior cómo las

³ Pequeñas propuestas de trabajo (individuales o de grupo de trabajo), planteadas a modo de reto a superar.

referencias aumentan en función de la calificación obtenida y la presencia en el aula, así como en función del sexo, mayoritarias en las chicas frente a los chicos.

¿Son necesarias las lecturas para el alumnado? <<La mayoría de las lecturas me han (sic) ayudado para aprender cómo debemos actuar cuando seamos docentes, y en casi todas, debemos cambiar lo que actualmente es la educación física. ... con las lecturas también se aprende, pero quizás, eso sí, [si] no las repasas, se quedan más en el olvido>> (Estudiante MN76422933). Reconocen la importancia de la lectura, pero necesitan hacer evidente que es una herramienta de utilidad para la construcción de los aprendizajes, especialmente si éstos están relacionados con la práctica:

<<También al llevarlos a cabo en muchos casos lograba entenderlos ya que al realizar la lectura no había captado la idea por completo. Aludiendo a esto, resaltamos la importancia de llevar las lecturas al día y por lo menos leerlas antes de que las trabajemos en clase>> (Estudiante MN76422767).

Pero al tiempo que se levantan voces a favor, también aparecen voces en contra de las lecturas y piensan que no les <<parece del todo correcto el hecho de [incitar] a leer, puesto que es algo que llevan haciendo con nosotros desde que somos pequeños y está demostrado que no ha causado efectos del todo positivos>> (Estudiante HN75151248). El problema se produce cuando leer se transforma en una actividad “fundamental”, porque lo importante es “terminarlas” y entregarlas, aunque sea tarde. Este enfoque de las lecturas choca con nuestra clara intención de dotarlas de utilidad, bien para provocar un debate en el aula, o bien para facilitar la elaboración de una propuesta de práctica. Es evidente que en muchos casos no hemos sido capaces de lograrlo:

<<Con respecto a las lecturas, siempre las hacía tarde, nunca las entregaba el mismo día, pero las terminaba, que es lo importante. Las lecturas me resultaban siempre un poco aburridas, pero siempre te enseñan algo nuevo e importante para la carrera, aunque había lecturas que las tenía que dejar por la mitad y seguir al día siguiente porque no podía más>>(Estudiante HA50610563).

En el apartado dedicado a reflexionar sobre la metodología en general, ya hemos podido ver cómo se valoraba la conexión creada entre las lecturas y las prácticas. Esta coordinación ha permitido que el <<...aprendizaje [sea] más significativo, ya que podías ver varios aspectos teóricos de las lecturas cómo funcionaban realmente en una clase. ... los guiones te permiten ... reflexionar sobre lo que habías leído ... su aplicación, y te brindaba la [ocasión] de compararlo con tus creencias>> (Estudiante HN45603652). Los estudiantes han identificado con claridad la triple intencionalidad de las lecturas: adquirir un conocimiento básico que fundamente las propuestas de práctica, propiciar la reflexión y la autocrítica a partir de la elaboración de los guiones de lectura y ser capaces de establecer un debate en grupo reducido y posteriormente proyectarlo al gran grupo.

La importancia de poder tocar la realidad, aunque brevemente. Nuestro esfuerzo por contextualizar el aprendizaje del alumnado nos lleva a plantear un proyecto vinculado a la escuela. Entendemos que el “laboratorio” de la Facultad difícilmente puede suplir la realidad; es preciso hacer un esfuerzo; creemos que debiera ser institucional y no particular, para que el contacto con la escuela haga posible la construcción de propuestas pensadas para un aula de educación física real.

<<El proyecto en los colegios me ha parecido lo más enriquecedor de toda la materia, ya que hemos podido ver, al menos por un día, la diferencia abismal entre dar una clase a nuestros

compañeros en el pabellón e impartir una sesión a niños de primaria. Las cosas cambian mucho y ojala se pudiese alargar dicho proyecto con más horas en los centros educativos>> (Estudiante MS76442215).

Lo que se está reclamando por parte del alumnado es algo básico: ser capaces de coordinar la formación del futuro docente dentro de un contexto de realidad; dotar de significado a la batería de teorías y herramientas que se le facilitan en la Facultad; construir las teorías o, al menos, verificarlas desde la práctica. Ése el deseo que expresan nuestros alumnos <<...ha sido muy satisfactorio y muy importante e interesante para nosotras porque nos acerca más a nuestro futuro como docentes, con las prácticas con los niños, con los episodios...>> (Estudiante HA50610563); además, lo vivencian como una excelente oportunidad para <<aplicar un episodio de enseñanza a los niños y comprobar qué está bien, qué ha salido mal y como lo podemos mejorar>> (Estudiante HN75562384).

Nosotros exponemos, vosotros criticáis, todos reflexionamos, debatimos y nos enriquecemos. En esta simple conjugación podríamos resumir gran parte de las estrategias utilizadas en el proyecto FDP para facilitar la construcción de los aprendizajes a los que nos hemos acercado todos: estudiantes y profesores. Para muchos de nuestros alumnos exponer es sinónimo de miedo, vergüenza, nervios, estrés y algunos utilizan al grupo de trabajo para “escondarse” porque <<no se encuentran seguras frente a una exposición en grupo>> (Estudiante HS74661846). Ésta ha sido una de nuestras grandes obsesiones: ¿cómo lograr que los alumnos invisibles recuperen su corporeidad y se atrevan a enfrentarse al reto de una exposición? La realidad es que trabajar con grupos numerosos es difícil, especialmente por carecer de tiempo material. La falta de tiempo para poder dar espacio a todos provoca una cierta frustración en los alumnos

<<...lo que os quiero decir es que por adelantar y enseñarnos muchas de las cosas que nos habéis enseñado, el día de la exposición de los retos por parte de los compañeros y mía no disfrutamos como debiéramos, los retos apenas duraban 1 o 2 minutos no daba tiempo a realizar la actividad que el compañero o yo habíamos propuesto, después de estar un determinado tiempo buscando>> (Estudiante HN44273024).

Las “otras” herramientas del proyecto. Para finalizar el análisis de las percepciones del alumnado frente a los recursos didácticos utilizados en el aula, también aparecen, con una menor intensidad, tal como quedó visible en la Tabla 5, otras temáticas sobre las que es interesante detenerse.

Queremos destacar la “agenda”, porque ha supuesto para ellos <<una referencia clara de la situación en la que nos encontrábamos en el proyecto, de las actividades próximas y los trabajos a entregar, lo que facilita mucho el poder seguir el mismo con facilidad>> (Estudiante HS75161150); y los “talleres”, porque, aunque fueron reducidos en beneficio de otras estrategias, no han pasado desapercibidos y el alumnado lo expresa:

<<En lo referente a los talleres, cabe decir que me ha encantado el enfoque que se le ha querido dar, ya que se han abordado temas muy relacionados con la asignatura, pero de una forma amena, como por ejemplo, las charlas, como utilizar el swad... a mucha gente que no había utilizado nunca le ha ayudado mucho. He de admitir que me ha parecido una propuesta bastante práctica y enriquecedora>> (Estudiante HN74731250).

Por último, en este curso hemos querido introducir un eje transversal a nuestro proyecto que le dotara de una nueva perspectiva que, entendemos, debe empezar a estar presente en el área: la educación para sostenibilidad. Para este fin, “La Carta de

la Tierra”, creemos que puede ser un excelente referente en Primaria. ¿Qué acogida ha tenido esta iniciativa entre el alumnado? En general, todos los comentarios se orientan hacia una clara aceptación de la propuesta. Además, les ha ayudado a elevar la mirada del cuerpo y el movimiento y descubrir que ambos no serán posible, si no se produce una conciencia de todos los <<...*alumnos sobre este problema porque verdaderamente es un problema muy importante que está por encima de otros muchos problemas*>> (Estudiante HS76422471) ayudándoles además a cambiar <<...*la mentalidad de que desde nuestra área, no podemos hacer nada por nuestro planeta.*>> (Estudiante MN71557016).

5.4. EVALUANDO EL PAPEL DE LAS TIC EN EL PROYECTO

Puede ser inadecuado y poco ortodoxo metodológicamente, pero nos parece oportuno comenzar con una afirmación. Sin el apoyo de las TIC, este proyecto quedaría muy desdibujado. En un principio podría chocar que una filosofía basada en los valores y en la humanización del docente tenga un apoyo tan significativo en las TIC. Nosotros entendemos que, utilizadas como lo que son, a saber, simples herramientas y no fin en sí mismas, cumplen un excelente papel de apoyo al docente. En nuestro caso, utilizamos dos web del proyecto (La colmena y Juegos y Danzas Populares)⁴ como la plataforma virtual SWAD, se han transformado en nuestra tarjeta de presentación, facilitando <<*la interacción entre todos*>> y dotando de visibilidad al proyecto al poder ver en ellas <<*la agenda con las tareas a realizar cada día, los bloques con lo que se va a tratar en cada uno, lecturas, material audiovisual y gran cantidad de información y material que nos puede ser de gran ayuda.*>> (Estudiante HM50614424). Como comenta un estudiante, <<*De este modo uno al trabajar <<no se siente solo*>> (Estudiante HA48498960).

Del mismo modo que hemos estado viendo la “cara” de la utilización de las TIC en el proyecto, también debemos asomarnos a la “cruz”. Un excesivo bombardeo de utilización de medios, herramientas, propuestas, también provoca una saturación del estudiante y le hace estar pensando sólo en lo que tengo que hacer hoy, sin facilitar que pueda levantar la cabeza y prever con más tiempo sus colaboraciones a la colmena del proyecto.

5.5. HABLEMOS DE LAS TUTORÍAS

En los sucesivos Planes de Ordenación Docente de la Universidad de Granada, siempre que se hace referencia a las tutorías, se realiza desde la óptica formal, jamás se aborda desde la perspectiva de cómo ofrecer la mejor atención al estudiante. Es decir, sabemos que el docente a tiempo completo tendrá una dedicación a tutorías de 6 horas semanales, que el horario estará expuesto públicamente, pero en ningún momento se cita el para qué de las mismas. Con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, las tutorías se debieran convertir en una herramienta clave del proceso, pero de momento, mucho nos tememos, que es una de las grandes ausentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

Si nos atenemos a la normativa, en nuestro caso, con 200 alumnos matriculados en el proyecto, cada uno de ellos tendría derecho a una atención semanal aproximada en

⁴ Actualmente, al cambiar el plan de estudios ambas páginas no están activa, pero la filosofía del proyecto se mantiene en la nueva materia que impartimos y que se puede consultar en: <http://www.ugr.es/~ctriguer/>

tutoría de 2 minutos, lo que supondrían 8 minutos al mes o un total de 32 minutos en el semestre. Esto en el mejor de los casos. Nuestro planteamiento se ha realizado desde otra perspectiva, en primer lugar hemos entendido que las 6 horas semanales de tutoría son el equivalente a 18 créditos de dedicación por parte del profesorado a estas tareas, si reducimos un tercio de los mismos para poder atender tareas no vinculadas con docencia directa (gestión, investigación, consultas generales, etc.), nos quedaría medio crédito por crédito de docencia directa para atención tutorial. El proyecto de FDP consume un total de 60 créditos, lo que supone disponer de 300 horas de atención presencial entre los tres docentes que integramos el equipo de FDP, para los 200 alumnos que participan en él; desde este simple ajuste hemos casi triplicado la posibilidad de atención en tutoría.

Pero, ¿qué piensan los estudiantes? En líneas generales están satisfechos por el modelo y expresan en sus comentarios que lo habitual es que <<... los tres profesores (...) siempre están en tutoría para ayudarnos en todas nuestras posibles dudas o simplemente para respondernos para otros trabajos>> (Estudiante MN78710496). Agradecen que desde el primer momento se les involucre en una dinámica de tutoría, ya que reconocen que es una excelente forma para que <<no se despisten y se acostumbren a llevar las cosas al día>> (Estudiante HM50614424).

5.6. EL SENTIDO DEL PROYECTO. EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA DE LOS VALORES

El proyecto FDP está presidido por un enfoque de la educación física que prima la educación en valores del alumnado de Primaria. Nuestro objetivo principal se centra en transformar el aula en un microsistema, donde las relaciones entre iguales y la colaboración sean los referentes para todos los que participamos del proyecto. En cierto modo, y a tenor de lo que se visualiza en la Tabla 6, las referencias a los valores sociales y personales en la información analizada son significativas para los estudiantes, situándose por encima del 37% en los sociales y del 25% en los personales. Vamos a profundizar en ellos desde una mirada cualitativa para conocer las percepciones y significados que nuestros estudiantes les han otorgado.

Temáticas	ASISTENCIA				CALIFICACIÓN				SEXO		
	M. alta	Alta	Mode.	Total	Aprb.	Notab.	Sobres.	Total	Masc.	Fem.	Total
Antivalores	8,9	14,3	0,0	9,3	12,5	11,9	8,3	11,3	13,5	7,7	11,1
Clima de aula	17,8	0,0	0,0	14,8	0,0	14,3	16,7	12,9	13,5	11,5	12,7
Competición	2,2	0,0	50,0	3,7	0,0	2,4	8,3	3,2	2,7	3,8	3,2
Sustentabilidad	4,4	0,0	0,0	3,7	0,0	0,0	16,7	3,2	5,4	0,0	3,2
Personales	28,9	14,3	0,0	25,9	12,5	26,2	33,3	25,8	29,7	19,2	25,4
Sociales	40,0	14,3	50,0	37,0	25,0	31,0	58,3	35,5	27,0	46,2	34,9
V. y educación	8,9	0,0	0,0	7,4	0,0	4,8	16,7	6,5	5,4	7,7	6,3

Tabla 6. Matriz de valores en el proyecto (porcentaje de frecuencia)

Indagando en los valores democráticos del proyecto. Trabajar en el aula desde una concepción democrática de la educación obliga a todos, docentes y estudiantes, a trabajar en torno a tres ejes. El primero de ellos gira en torno a la igualdad, y aquí el papel del profesorado es clave, ya que el alumnado no percibe desigualdad entre ellos, su verdadera desigualdad la perciben respeto al docente. Sus percepciones al respecto son claras, han identificado un docente que no se ha situado <<... por encima nuestra, sino por igual, inculcándonos de este modo el valor de la democracia y la igualdad>> (Estudiante MN45718902). Provocar esta percepción, obliga a mantener una actitud <<...abiertos a las críticas y ...fomentado el trabajo en un alto porcentaje de los alumnos, basándose para ello en el uso de la libertad y la democracia>> (Estudiante MS76442215). ¿Es fácil renunciar a las posiciones de poder? No, ya que siempre nos queda la duda de la utilización que va a realizar el estudiante de su libertad. Pero para aprender es necesario asumir riesgos y, lo que es más importante, facilitar el aprendizaje reconstruyendo desde el error cometido.

La igualdad se construye básicamente desde el respeto; el alumnado ha percibido con claridad este valor en todos los agentes participantes en el proyecto. Sus comentarios respecto al profesorado indican una <<...actitud bastante buena hacia [ellos] con mucho respeto lo principal ...>> (Estudiante MN44595985). Estas percepciones también se han generalizado respecto al grupo de docencia, donde han podido evidenciar respeto de sus propios compañeros:

<<Lo que más me ha gustado de este tipo de planteamientos, es que el alumno, a diferencia de lo que se lleva haciendo tradicionalmente, es el verdadero protagonista de su aprendizaje. El que construya uno su propio conocimiento, y, además, posteriormente, puedas enriquecerte con las opiniones de tus compañeros en un espacio de diálogo y respeto...>> (Estudiante HN26047017).

El segundo eje que identificamos es la libertad. Libertad para decidir, en un principio, si se desea formar parte de este proyecto y, posteriormente, para poder expresar sus creencias y poder decidir sobre su aprendizaje, el ritmo de trabajo, los niveles de implicación con el proyecto, el grupo de pertenencia y, lo que entendemos fundamental dado que refuerza el eje de la igualdad, poder evaluar y calificar su proceso e intervenir con sus opiniones en el de los demás.

Hemos procurado que el ambiente de libertad se respirara en todo momento, desde las propuestas de práctica a los espacios de debate. El alumnado lo ha identificado y reconocen que <<...lo que [les] ha gustado... es la libertad de trabajo que nos daban, vale, que nos ponían los límites, pero aun así podías poner toda la creatividad y sentir el resultado de tu trabajo, y eso es lo que te hace disfrutar>> (Estudiante HA48498960). Esta libertad percibida en el aula, es lo que ha favorecido un clima de participación del estudiante en el proceso que, como ya veíamos anteriormente, induce al aprendizaje desde el convencimiento y no desde la obligación. A pesar de todo, el ejercicio de la libertad es complejo, máxime si este ejercicio puede dañar a los compañeros. En este sentido aparecen discursos que apuestan por “cortar las alas”, para que el vuelo se pueda realizar pero siempre dentro de unos límites:

<<La libertad, es un pilar básico de este proyecto pero, creo que incluso la libertad tiene un límite, en principio debe ser la propia responsabilidad de cada uno pero, si es baja o inexistente, esa libertad debe estar limitada. Por eso creo que tanta libertad debe estar limitada.

Si hay unos requisitos mínimos para estar en el proceso de autocalificación, si no se cumplen creo que se debería ir a examen ...>> (Estudiante MS76422683).

El tercer eje que cierra el triángulo básico de valores de nuestro proyecto se asienta en el trabajo cooperativo. Esta vertiente valórica la han identificado con claridad a lo largo del proyecto, tanto en el desarrollo de las clases <<Las clases han sido en general muy entretenidas y hemos aprendido bastante ya que con nuestra continua colaboración las hemos hecho muy amenas>> (Estudiante MN50612870), como en los trabajos realizados en el grupo, y con el sentimiento de pertenencia al proyecto:

<<La experiencia es inolvidable porque la estructura del mismo lo hace posible, teniéndote que implicar plenamente, realizando muchas clases prácticas, colaborando con un grupo reducido y con todos en general, etc. Es este uno de los aspectos más reseñables del proyecto: el ambiente, el enriquecimiento de los futuros docentes y el hecho de aplicar todo lo aprendido a un contexto real>> (Estudiante MN74938604).

Esta filosofía de la cooperación ha hecho posible la idea de compartir, bien poniendo en común las ideas en un debate, con el grupo de trabajo cuando estaban preparando un reto, o haciendo visible sus propias emociones y aprendizajes en el proyecto desde el blog o los diarios, que <<han sido un aspecto fundamental de la asignatura ya que... el blog nos permite compartir experiencia y realizar largas reflexiones sobre lo hecho y aprendido en clase>> (Estudiante HS75161150).

Los valores personales. Conscientes de su punto de partida, los estudiantes reconocen que es <<muy difícil sobre todo de concienciarnos, ya que no estamos acostumbrados a ser responsables nosotros mismos de nuestro trabajo autónomo>> (Estudiante HN74736720). Al mismo tiempo, agradecen a los profesores que confíen en ellos, que las palabras que adornan el proyecto no queden en palabras y que sean capaces de dejar <<... en manos del alumnado... el peso de la asignatura, otorgándonos casi total responsabilidad y dedicación a ella>> (Estudiante HA75116653). La confianza saben que tiene un precio, pero están dispuestos a pagarlo al sentir que, desde la propuesta planteada, se ha conseguido despertar <<...el interés por aprender todo lo relacionado con las materias. Pero, para esto, era de gran necesidad desarrollar un gran trabajo, que requiere muchas horas de esfuerzo...>>

Potenciar la autonomía en el alumnado provoca la necesidad en ellos de tener que mantener <<cierta constancia en el trabajo>> (Estudiante HS76422471); exigencia a la que no están acostumbrados y que <<requiere un rendimiento máximo del alumno en todos sus aspectos>> (Estudiante MN45718902). Lo importante es que no abandonan, porque al final saben que el proyecto les ha <<...enriquecido, que llevo conocimientos que no están en los libros y sobre todo llevo amigos, que quisiera fueran para toda la vida>> (Estudiante HN26047017). En esta breve cita nos encontramos tres ideas claves: el conocimiento no sólo hay que buscarlo en los contextos formales; el proceso debe generar, al final, sensación de haber adquirido riqueza, tanto personal como intelectual; y, por último, lo más valioso, facilitar desde nuestra intervención educativa la construcción de redes sociales entre nuestros estudiantes.

5.7. META-EVALUACIÓN. EVALUANDO LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

Una de las mayores preocupaciones del alumnado se ha centrado en la evaluación, especialmente en el apartado de la calificación de las asignaturas que han integrado el proyecto. Al realizar un análisis global de los comentarios que se han producido en torno a esta temática podemos ver en la Tabla 7 cómo un 25% han orientado sus preocupaciones en hacer patente: la ética en el proceso de la evaluación y factores de carácter interno (especialmente relacionados con el grupo de docencia), de alguna manera, con capacidad para mediatizar el proceso, provocando la aparición de “propuestas de mejora” que incorporarían para optimizar este apartado del proyecto. A su vez, en el que también encuentran aspectos positivos a tener presentes para que no se pierdan en futuros desarrollos.

Concretando en base a los atributos, y siempre teniendo en cuenta que es una lectura realizada desde la proporcionalidad, los alumnos con mayor presencia en el aula son los que más expresan su preocupación, salvo a la hora de realizar “propuestas de mejora”, precisamente los estudiantes con una asistencia moderada como los que proporcionalmente más aportan. Si el análisis lo realizamos desde la calificación obtenida, es significativo cómo el tema de la ética en la autoevaluación es una preocupación de gran parte de los estudiantes, independientemente de la nota obtenida. En cambio, el resto de temáticas son preferentemente abordadas por aquellos alumnos que se sitúan en la franja del notable o el sobresaliente. Por último, si este análisis lo realizamos teniendo presente el sexo, podemos ver cómo, en la mayoría de las temáticas, se produce un claro interés de ambos sexos, salvo en el tema de la ética y las propuestas de mejora, donde los hombres se inhiben más en el primero y participan en el segundo y las mujeres actúan a la inversa. Vamos a entrar en un análisis más detallado de cada una de las temáticas para ver los significados que han construido los estudiantes en torno a la propuesta de autoevaluación del proyecto. Empecemos por las “bondades” que han detectado en la propuesta.

ATRIBUTOS		Aspectos positivos	Coord. asignaturas	Ética y evaluación	Fac. externos mediatizad.	Far. internos mediatizad.	Propuestas de mejora
Asistencia	MUY ALTA	31,1	2,2	24,4	0,0	26,7	31,1
	ALTA	0,0	0,0	14,3	14,3	0,0	0,0
	MODERADA	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0
	total asistencia	25,9	1,9	22,2	1,9	22,2	27,8
Calificac	APROBADO	0,0	0,0	12,5	12,5	0,0	0,0
	NOTABLE	23,8	2,4	26,2	0,0	28,6	31,0
	SOBRESAL.	41,7	0,0	25,0	0,0	25,0	33,3
	total calificación	24,2	1,6	24,2	1,6	24,2	27,4
Sexo	HOMBRE	29,7	2,7	18,9	2,7	24,3	24,3
	MUJER	15,4	0,0	30,8	0,0	23,1	30,8
	total sexos	23,8	1,6	23,8	1,6	23,8	27,0

Tabla 7. Matriz de evaluación (Porcentaje de frecuencia)

¿Qué pensaría un alumno si suprimiéramos de nuestras aulas, desde la Primaria a la Universidad, el examen? Que al final del esfuerzo realizado <<en función de mi trabajo, yo me llevaría la nota que me mereciera, la nota justa, sin tener que depender del cara o cruz que muchas veces puede suponer un examen en fechas ordinarias. Ésa ha sido la gran motivación para mí, el gran aliciente que me ha hecho trabajar cada día para reflexionar sobre lo realizado hecho en clase en mis diarios, el saber que mi trabajo se vería recompensado en su justa medida...>> (Estudiante HN44495072).

Constantemente, en nuestros discursos cotidianos en el aula universitaria hacemos referencia a que el alumnado debe ser el protagonista de su aprendizaje, pero muy pocas son las veces que somos capaces de brindar a nuestros estudiantes la oportunidad de ser protagonistas de su aprendizaje y de la evaluación del mismo, es <<algo difícil de ver hoy día en cualquier clase. Y la idea es buena, ya que sólo uno conoce su grado de implicación, sus avances, su participación>> (Estudiante HN44273024). Efectivamente, hay muchas competencias, especialmente aquellas que hacen referencia al saber ser y al saber estar en un contexto social, donde su visibilidad depende fundamentalmente de la reflexión crítica del propio estudiante; muy difícilmente seremos capaces de objetivarlas para su evaluación externa. Pero, es más, para el resto de competencias desarrolladas, o que al menos pretendemos hacer crecer en nuestro alumnado, la propia mirada siempre será más rica que la externa.

<<... hace que tengamos que hacer los propios alumnos la distribución del tiempo que le vamos a dedicar a la asignatura y que en la autoevaluación final seamos conscientes del trabajo que hemos realizado, y por tanto de la calificación que nos merecemos en base a conceptos como, la cantidad y calidad de aquellos que hemos aprendido, nuestro nivel de implicación o el tiempo que le hemos dedicado>> (Estudiante HN74731377).

Nos ha llamado la atención el miedo que, para algunos estudiantes, supone el hacer visible su evaluación (y calificación) en público, nosotros siempre hemos argumentado que un trabajo realizado en comunidad debe rendir cuentas a la comunidad y desde esta posición siempre hemos defendido un proceso final público y abierto al debate y la crítica entre todos los participantes en el proyecto. Contra esta idea, algunas voces, como ya vimos anteriormente, argumentan que no es razonable que <<el resto de compañeros sepan tu nota, debido a que yo creo que si no conocen tu trabajo autónomo ni grupal no pueden decidir sobre si creen que tu nota es merecida o no, y mucho menos evaluarte según tu actitud en clase>> (Estudiante MN45718902). Nosotros pensamos que el verdadero problema se encuentra en la inseguridad en la que nos han mantenido desde nuestros primeros pasos escolares. La calificación siempre se ha tenido como algo íntimo, algo personal, porque su intención, en la mayoría de los casos, ha sido sancionadora; en muy pocas ocasiones, se ha pretendido dotarle de un enfoque educativo y enriquecedor para el alumnado.

<<Considero que este tipo de evaluación puede ser tan bueno como cualquiera, siempre y cuando se haga de forma adecuada. Veo muy positivo el hecho de exponer en el grupo, de forma individual, todo lo que ha sido el proceso y el proyecto para cada uno. Pero defendiendo que quizás es más adecuado debatir la calificación entre el alumno y los profesores de forma individual, en una tutoría>> (Estudiante MN74938604).

La dificultad de “mirar” críticamente y de forma constructiva la mirada del “otro”. ¿Cómo lograr que aparezca la empatía? Ponernos en la piel del compañero o de la

compañera con el que apenas cruzamos una palabra, en la piel de “ese” o de “esa” que nos provoca antipatía, porque siempre está dispuesto a acaparar la palabra cuando hay oportunidad de expresarnos en la clase, al tiempo que yo no soy capaz de levantar la mano para pedir una oportunidad y expresar lo que pienso. El proyecto tiene como uno de sus objetivos romper estas barreras del conocimiento superficial, ayudar a compactar el grupo y facilitar el conocimiento y el respeto entre todos los que integramos este contexto ecológico en el que se transforma el aula.

En los relatos de los estudiantes, estos reconocen que la autoevaluación es un *<<concepto muy bueno y que nos hace crecer como personas y como docentes, está bien pensado e ideado>>* (Estudiante HN75165410). El problema aparece cuando se sienten agredidos por un compañero o compañera que horada dos principios básicos: la justicia y la honradez a la hora de pasar de la evaluación a la calificación. En este momento crítico del proceso, emerge en muchos estudiantes el espíritu de supervivencia, se olvidan del valor del “otro” para centrarse en el “yo”. ¿Es un problema generado desde el proyecto? Pensamos que no, la raíz del mal se encuentra en lo perverso del sistema, que obliga a la jerarquización, la clasificación y la ordenación de los estudiantes para poder seguir realizando el proceso de “selección natural” que organice y estratifique la sociedad. ¿Es necesaria la calificación? Creemos que debiera ser algo accesorio, carente de valor, salvo para determinar los mínimos que garanticen el poder mantenerte en los estudios. Existen otras formas de hacer explícito el nivel de competencia del estudiante, sin recurrir a una herramienta que contamina todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo del medio el fin y objetivo principal.

Buscando soluciones. Nos piden que nosotros seamos su referente, pero volvemos al problema de siempre, si deseamos provocar la autocrítica, lo que no podemos es facilitar, desde nuestra “autoridad”, la nota que consideramos “justa” para cada uno de ellos. Somos conscientes que muchos de ellos, cuando el docente se inhibe y deja la decisión en sus manos, se siente perdidos *<<...quizás unos mínimos para alcanzar ese aprobado, notable o lo que fuere. Y lo más importante, decir que vosotros tenéis la última palabra, aunque luego respetéis nuestras notas o no>>* (Estudiante HN50612762).

De todas las aportaciones que nos hacen nuestros estudiantes, compartimos algunas ideas, por ejemplo, cómo establecer tres tramos de calificación (Aprobado, Notable y Sobresaliente), pero lo que no compartimos es que los docentes asuman la decisión de situar numéricamente a cada estudiante dentro del tramo. Hacer pruebas conceptuales puede ser una opción para aumentar la percepción del alumnado sobre su aprendizaje, pero no olvidemos que no debemos caer en el error de dar más importancia al “qué sé”, sobre el “cómo” y el “para qué sé”. El debate queda abierto, la autoevaluación *<<... debe mejorar, sé que lo que se quiere conseguir es lo mejor, lo que sería perfecto, pero pienso que es una utopía, pero creo que esta utopía tiene mucha tela>>* (Estudiante HS76422471). Seguimos pensando que la “eutopía” (Calvo 2003) es compleja de lograr, pero posible de realizar.

5.8. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROYECTO

Nuestra propuesta siempre ha estado presidida por la mediación. Creemos en el aprendizaje construido desde y por el estudiante, sólo así será posible tener la garantía de que será un aprendizaje valorado, querido y deseado. Desde esta breve declaración

de intenciones, queremos ver cómo han percibido los estudiantes nuestro papel a lo largo del proyecto, y poder comprobar hasta qué punto nuestros presupuestos de partida se corresponden con lo acaecido en la realidad. Las percepciones que los estudiantes tienen de los docentes se resumen en las siguientes frases que pasamos a recoger, que no a interpretar, porque no nos parece oportuno, así como tampoco vamos a identificar al estudiante para guardar aún más su privacidad, aunque podemos adelantar que todos los comentarios son positivos.

Los docentes en este proyecto han sido: <<consecuentes con la filosofía del proyecto>>; <<[personas] llanas, sin tapujos y que viven por su trabajo>>; <<compenetrados... apenas ha habido diferencias entre quien daba una materia o no>>; <<...ha sido espectacular. Antes de profesores, admiro su implicación en el proyecto como personas... al principio, su accesibilidad me dejaba un tanto perplejo... han sido igual de legales y responsables de principio a fin>>; <<...muy buenos, como docentes y sobretodo como personas. Han sabido llegar hasta cada uno de nosotros y nos han tratado de una manera bastante cordial>>; <<...destacar su presencia y conocimientos>>; <<...siempre han estado ahí para todo lo que hemos necesitado y nunca han puesto una pega en nada. Han sido muy comprensibles con todos nosotros y creo que eso es un ejemplo para nosotros>>; <<...siempre con ganas, ilusión, entrega, disposición y con mucho conocimiento.>>; <<...siempre están en tutoría para ayudarnos en todas nuestras posibles dudas o simplemente para respondernos para otros trabajos.>>

6. CONCLUSIONES INACABADAS

Al igual que el proyecto no lo podemos dar por cerrado, ya que se ha transformado en una espiral que cada curso crece y se enriquece, esta evaluación no concluye, se transforma en el punto de partida para comenzar el próximo proyecto: “Formas Docentes, Formar Personas” (7ª edición). Desde esta idea vamos a tratar de recoger aquellas percepciones que hemos construido desde este informe y que, pensamos, pueden enriquecer la nueva andadura.

Es necesario abrir nuevos caminos que orienten y fundamenten el proyecto; profundizar en el enfoque cooperativo de la enseñanza debe ser un objetivo claro de cara al próximo curso. Analizar la posibilidad de adaptar enfoques educativos como el de las Comunidades de Aprendizaje que están funcionando en la enseñanza no universitaria, y que podrían ser transferibles al ámbito de nuestra Facultad.

Respecto a los aprendizajes que declaran aprender nuestros estudiantes, la idea de “utilidad” que expresan es de suma importancia, especialmente al estar ligada a la breve, pero intensa vivencia en el aula real. Es en este punto donde debemos hacer especial hincapié. Formalizar mediante convenio la relación con los centros, abrir la puerta a la realización de talleres y actividades voluntarias en horario extraescolar, ampliar la experiencia de docencia directa, en definitiva: provocar la conexión Facultad-contexto social. Es imprescindible seguir potenciando la autonomía que les facilite construir su propio “banco de propuestas”, al tiempo que sepan reflexionar sobre el “para qué” de la educación física en la escuela.

En cuanto a la metodología utilizada, los alumnos la han vivenciado como algo “novedoso” y valioso. El éxito lo perciben en construir desde la práctica, pero acompañada

de la reflexión, la crítica y el debate. La “teoría” sólo cobra sentido si adquiere significatividad en el proceso de aprendizaje. Para acceder a ella, el problema lo encontramos en las propuestas que hacemos de lectura. Hasta ahora hemos intentado que se vinculen constantemente con los aprendizajes que se está desarrollando, pero esto no es suficiente. Hay que ir más allá, provocar un acercamiento a la lectura por necesidad y no por obligación (como sucede en algunos casos). La solución es compleja, pero evidentemente debe romper con la propuesta actual y redefinir el papel que han de jugar en el proceso.

Oír la voz de nuestros estudiantes es otro de los retos que tenemos. Las limitaciones son muchas (grupos muy numerosos, falta de formación previa adecuada, miedos instalados de difícil superación, etc.). La estrategia, pensamos, debe pasar por seguir fomentando el trabajo en pequeños grupos, provocar en el aula de práctica el mayor número de exposiciones del estudiante, facilitar debates en grupo reducido para pasar posteriormente al gran grupo, asignar temáticas a los alumnos para que opinen sobre ellas... No somos pesimistas, pero tampoco (vista la realidad que tenemos) podemos mostrar gran optimismo. Para poder obtener resultados significativos, este debiera ser un reto compartido por todo el equipo docente de la titulación.

En cuanto a la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestro proyecto, creemos que es un pilar básico que hay que seguir potenciando. El alumnado es favorable a su utilización, incluso les gustaría que fuera ampliado a otros espacios. Por nuestra parte pensamos que hay que seguir profundizando en las herramientas actuales, mejorando sus prestaciones. Nuestra propuesta pasa por mejorar la web, fusionando las dos actuales en una sola propuesta; dotarla de capacidad suficiente para poder ser, no sólo de información y descarga, y convertirse en una verdadera “columna” de las propuestas y aprendizajes de los estudiantes.

¿Qué hacer con las tutorías? Evidentemente, es una estrategia que hay que seguir potenciando. Los límites se veían claros en el informe, no los vamos a repetir, pero tendremos que buscar propuestas, quizás menos individualizadoras, pero que aumenten los tiempos y la cercanía con el estudiante. La tutoría ha de cobrar especial presencia en los primeros pasos del proyecto, momento en el que se siente más perdido y precisa de mayor apoyo por parte del docente.

Que el proyecto es un espacio de trabajo desde los valores que toda sociedad democrática debe tener, pensamos que ha quedado visible desde las percepciones del alumnado. Que hay que seguir insistiendo en esta dirección, es algo que tenemos claro. Pero dentro de esta dinámica, la transversalización de la Carta de la Tierra en el proyecto nos parece fundamental. Junto a esta línea de trabajo, no debemos olvidar que el área en la Educación Primaria ha de dar también respuesta a las competencias básicas de la etapa, que, en gran medida, también tienen su reflejo en la Carta de la Tierra.

El punto de mayor fricción del proyecto lo encontramos en la evaluación (especialmente en la calificación), es aquí donde parte de lo construido se ha puesto en tensión. La solución es compleja, estamos pidiendo que valores como la dignidad, el respeto, la justicia, la honestidad queden al descubierto, y que ninguno de ellos flaquee en el intento. Pero hay que hacer una labor de “concientización” previa mucho más intensa, además de facilitar criterios más visibles al alumno. Quizás estos criterios se hagan más visibles desde un seguimiento de acción tutorial que permita que los estudiantes sean más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y de sus implicaciones. La solución

es compleja, llevamos siete años buscándola, pero si es cierto que a lo largo de ellos hemos ido mejorando esta parte, para nosotros irrenunciable, del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, L. (1993). Ethical issues in teaching. *Quest*, n.45, 69-77.
- Barbero, J. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En L. Martínez y N. Bores (Coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Calvo, C. (2003). Latinoamérica eutópica. En A. Elizalde (Coord.) *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- De La Torre, E.; Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, n.23, 50-56
- Devís, J. y Peiró C. (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En L. Martínez, y N. Bores, (Coords.), *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández Balboa, J. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En J. Fernández Balboa (Coord.), *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport*. Albany, NY: SUNY Press.
- Fernández Balboa, J. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, vol.47, n.1, 91-114.
- Fernández Balboa, J. (1993a). *Critical pedagogy: Making critical thinking really critical*. Analytic Teaching. vol.13, n.2, 61-72.
- Fernández Balboa, J. (1993b). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, n.34, 74-82.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Kirk, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En S. Evan, B. Davies, y J. Wright (Coords.), *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil.
- Kirk, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica para la formación del profesor de Educación Física. En M. L. Martín y J. C. Narganes, (Dirs.), *Actas del Congreso Internacional: La Educación Física en el Siglo XXI. Jerez de la Frontera*: Editorial FEDE.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 2, 155-157.
- López, V. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.

- López, V. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Revista Efdportes.com*, <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>, año 10, nº 94. Página web visitada 25 de marzo de 2012.
- López, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, n.17, 21-37.
- Mclaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI*. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Editorial Graó.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.18, n.3, 127-143.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2006). *Proyecto de investigación presentado para optar al cuerpo de Catedrático de Universidad*. Material multicopiado.
- Muros Ruiz, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en educación física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Pascual, C. (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. n.15, 18-25..
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.43, 123-135.
- Pascual, C. (1999). La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. En *Revista Conceptos*, 6. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204 Página web visitado el 20 de marzo de 2012 a las 17.45 horas.
- Richards, L. (1999). *Using Nvivo in Qualitative Research*. Melbourne (Australia): Qualitative Solutions and Research Pty.
- Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, n.57, 85-95.
- Rivera, E.; De La Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Conferencia presentada al I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico* (http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html) Web visitada el 27 abril de 2012-
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.
- Trigueros, C.; Rivera, E. y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Tandem*, n.20, 45-55.
- Valles Martínez, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.