

LA FORMACIÓN DE PROFESORES RESPONSABLES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Julia Blández Ángel¹, Viviana González Maura², Alejandro López Rodríguez³
y Miguel Ángel Sierra Zamorano⁴

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio que pretende analizar los resultados de un programa de intervención educativa en el que se utiliza la investigación-acción como recurso didáctico para el desarrollo de una actuación profesional responsable en el alumnado de Educación Física durante su periodo de prácticas docentes.

Se trata de un estudio cuasi-experimental de un grupo con medidas pre y post, y aquí se muestran los datos obtenidos en la Fase Piloto de la investigación.

Palabras clave: *Programas Intervención educativa, prácticas docentes.*

ABSTRACT

This article introduces a research that tries to analyse the final results of an educational intervention program. Program in which the action-research method is used as a educational strategy to develop a responsible performance in Physical Education pupils practical period.

This is a quasi-experimental work done in a group of pupils with the pre-post test. All pilot stage data and discussion are showed in the present reading.

Key words: *Educational intervention program, Practical period.*

1 Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. E.mail: jblandez@edu.ucm.es

2 CEPES. Universidad de La Habana. E.mail: vinglez@yahoo.com

3 Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (La Habana. Cuba). E.mail: alelopez48@yahoo.es

4 Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. E.mail: masierraz@edu.ucm.es

LA FORMACIÓN DE PROFESORES RESPONSABLES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.

Un profesional con tales características sería un sujeto que orienta su actuación con responsabilidad, independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades, a *la formación integral de la personalidad del estudiante*. De ahí la importancia de dirigir todo el sistema de influencias educativas en el centro universitario hacia la formación de un profesional responsable (González, 1999a; Ojalvo et al., 2001).

La formación de profesionales responsables constituye en la actualidad una exigencia y un reto a las universidades, que cada día dirigen más su atención a la formación integral del estudiante y en particular a la educación en valores (Berkowitz, 1985; Martínez, 1992a, 1992b, 1996, 1997a, 1997b y 2001; Buxarrais et al., 1989 y 1991; Magendzo, 1996; González, 1999b, 2000a y 2001; Galdona, 2000; Aldea, 2001; y Ojalvo et al., 2001).

La calidad de la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el currículum universitario sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional.

La educación en valores constituye un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

En su conceptualización psicológica el valor debe ser analizado teniendo en cuenta su naturaleza objetiva-subjetiva (González, 1999a).

El valor en tanto significación de un hecho es al mismo tiempo objetivo y subjetivo, como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar; pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano (Fabelo, 1996).

En este sentido los valores tienen además de una existencia individual, una existencia supraindividual toda vez que forman parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades de la sociedad, e histórica como sistema de valores oficialmente instituidos en una sociedad concreta.

Los valores son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses y de sus capacidades. Es decir, que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Esto ocurre porque la formación de valores

en lo individual no es lineal y mecánica, sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores.

Por tanto, si se quiere comprender cómo los valores se constituyen en reguladores de la actuación individual, se debe analizar detenidamente la naturaleza subjetiva del valor.

El valor en su existencia subjetiva individual se manifiesta como formaciones motivacionales de la personalidad que orientan la actuación del sujeto hacia la satisfacción de sus necesidades (Bozhovich, 1976; González et al. 1995; y González, 1996).

Este hecho tiene implicaciones importantes en el orden educativo, toda vez que nos permite comprender que la formación de valores en el currículum universitario no se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información del profesor al estudiante, donde el estudiante es un ente pasivo en la recepción de significados, sino que se produce en un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores.

Los valores, como reguladores de la actuación, manifiestan diferentes niveles de desarrollo, que transitan desde niveles inferiores donde existen como reguladores formales de la actuación, hasta niveles superiores donde existen como valores auténticos, personalizados, que expresan la autodeterminación del sujeto en la regulación de su actuación. Las investigaciones demuestran que los estudiantes universitarios que manifiestan niveles superiores de desarrollo de la responsabilidad logran mejores resultados en su actuación profesional (González, 1994, 2000a y 2000b; Zumbado, 2000).

La importancia de lograr a través de la educación niveles superiores de desarrollo de los valores, como reguladores de la actuación de la persona que garanticen su autonomía y autodeterminación en el enfrentamiento y búsqueda de solución a problemas personales y profesionales, es destacada por diferentes investigadores estudiosos del tema (Oser, 1992; Tungendhat, 1993; Puig, 1992a, 1992b, 1995 y 1996; Buxarrais, 1997; Cortina, 1998 y 1999; Galdona, 2000; Aldea, 2001; Martínez, 2001; y Samaniego, 2001).

Las investigaciones referidas evidencian la tendencia cada vez más acentuada a comprender la educación en valores como un proceso de educación de la personalidad, en la medida que se centra la atención en el estudio de la función reguladora de los valores en la actuación, y en la necesidad de diseñar un sistema de influencias educativas dirigidas a potenciar su desarrollo.

La responsabilidad en la actuación profesional es definida como una formación psicológica de la personalidad que orienta la actuación del estudiante hacia el cumplimiento de las tareas profesionales con autocrítica, compromiso y satisfacción.

Se asume además que la responsabilidad como valor construido por el sujeto manifiesta diferentes niveles de desarrollo, que se expresan en la calidad de la regulación de la actuación profesional, los cuales transitan desde niveles inferiores donde la responsabilidad no existe o existe como valor formal, hasta niveles superiores donde la responsabilidad se expresa como un valor auténtico a través de la autodeterminación en la actuación profesional.

Lo expresado anteriormente fundamenta la necesidad de la presente investigación, a través de la cual se pretende potenciar el desarrollo del valor responsabilidad del alumnado en la actuación profesional, a través de la concepción de un Prácticum orientado a la reflexión y a la crítica del desempeño profesional, utilizando la metodología de la investigación-acción como estrategia de aprendizaje.

En la Universidad, el Prácticum deviene un componente fundamental en la educación en valores de los estudiantes y en particular, en la formación del valor responsabilidad en la actuación profesional, constituyéndose como un elemento integrador entre la universidad y la sociedad, facilitando la necesaria unidad entre la teoría y la práctica.

El fin principal de la I-A es mejorar la práctica docente (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990 y 1993; Blández, 2000; Pérez Serrano, 2002; etc.).

En la actualidad estamos asistiendo a una nueva corriente educativa, que nos ofrece una imagen diferente del profesorado, apoyada en la idea del docente reflexivo (Shön, 1992 y 1998), el docente crítico (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990), la del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1990), y la del profesor investigador (Stenhouse, 1996).

Entre las aportaciones más significativas de la investigación-acción podemos destacar las siguientes (Blández, 2000): forma un profesorado reflexivo; permite que los docentes investiguen; aumenta la autoestima profesional; refuerza la motivación profesional y rompe con la soledad docente. Se puede decir que los conceptos clave de la investigación-acción como son: cambio, colaboración, cooperación, motivación, compromiso, reflexión, investigación, son aspectos que están íntimamente ligados a la responsabilidad profesional.

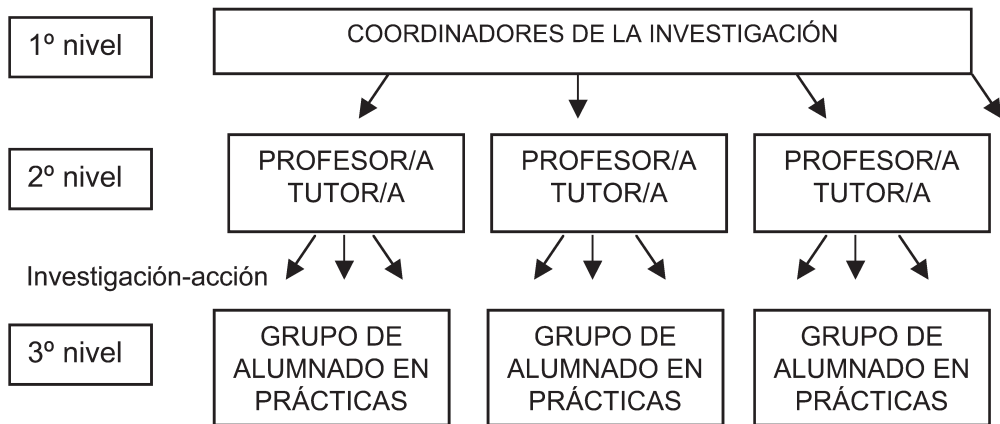
Por todo ello, en la presente investigación se parte de la siguiente hipótesis:

- La utilización de la investigación-acción por parte del alumnado de Educación Física en sus prácticas didácticas como un proceso reflexivo y crítico contribuye al desarrollo de una actuación profesional responsable.

Y los objetivos que se pretenden desarrollar son:

- Elaborar las técnicas para el diagnóstico del valor responsabilidad.
- Aplicar un programa de intervención basado en la utilización de la investigación-acción por parte del alumnado de Educación Física durante el Prácticum.
- Orientar al alumnado de Educación Física durante el practicum en la aplicación de la investigación-acción.
- Evaluar la efectividad del programa de intervención como estrategia para el desarrollo del valor responsabilidad.

A continuación, se explicará brevemente las características del programa de intervención. Su estructura organizativa es la siguiente:



En un primer nivel están situados los coordinadores de la investigación (2 en Cuba y 2 en España), el segundo nivel está formado por el profesorado universitario que tiene a su cargo un grupo de alumnos/as en prácticas, y el tercer nivel está representado por el alumnado.

La función de los coordinadores es poner en marcha y hacer un seguimiento del programa de intervención.

La función de los profesores tutores es la de ir orientando y guiando a su grupo de estudiantes en la aplicación de la metodología de investigación-acción durante el desarrollo de las prácticas. Para ello se establecen las siguientes fases:

1. Selección del tema e identificación del problema

Unos quince días después de iniciado el periodo de prácticas didácticas, cada profesor/a tutor/a de la Universidad se reúne con su grupo de estudiantes para analizar las experiencias docentes que hubieran tenido a lo largo de esas dos semanas. De todos los problemas detectados, cada grupo debe seleccionar uno.

2. Diseño del plan de acción

Una vez determinado el problema, el grupo debe diseñar un plan de acción, es decir buscar una solución.

3. Puesta en marcha del plan de acción

Una vez determinado el problema que quieren solucionar y diseñado el plan de acción, cada alumno/a debe ponerlo en marcha en su centro escolar.

4. Análisis y revisión del plan de acción

Pasados 15-20 días en el que cada estudiante ha desarrollado el plan de acción en su centro escolar, cada profesor/a tutor/a vuelve a reunirse con su grupo de estudiantes, para analizar los resultados y decidir si continúan con dicho plan, introducen algún cambio o buscan nuevas estrategias.

Con esta etapa se cierra un ciclo de planificación-acción-observación-reflexión, a la vez que se iniciaba un nuevo ciclo.

5. Puesta en marcha del plan de acción revisado

Cada estudiante vuelve a su centro escolar, pone en marcha el plan de acción revisado.

Se continua con el proceso de análisis y revisión del nuevo plan, para volver a ponerlo en práctica, y así sucesivamente hasta encontrar una solución al problema.

MÉTODO

Participantes

La población estuvo constituida por el total de alumnos que cursaban el 3^{er} año de la Licenciatura en Cultura Física del Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (ISCFMF) de la Habana (35 estudiantes) y del 3^{er} curso de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (FEUCM) (82 estudiantes).

Para esta investigación se tomó una muestra intencional, teniendo en cuenta la disposición de estudiantes y tutores a participar en ella.

La muestra estuvo constituida por:

- 41 estudiantes de 3^o curso pertenecientes a la titulación de Maestro-Especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la U.C.M. (FEUCM), tutelados por 7 profesores universitarios (tenían a su cargo entre 4 y 8 estudiantes).
- 23 estudiantes de 3^o año pertenecientes a la Licenciatura de Cultura Física, en el Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo (ISCFMF), tutelados por 6 profesores universitarios (tenían a su cargo entre 2 y 8 estudiantes).

Aparatos

Para determinar el nivel operativo del constructo «responsabilidad profesional» se establecieron un conjunto de indicadores que caracterizaban este concepto y se aplicaron diversas técnicas de diagnóstico.

Dada la variedad de indicadores y técnicas se presenta a continuación un esquema, que posteriormente se detallará:

INDICADORES		TÉCNICAS PARA EL DIAGNÓSTICO
De contenido	Conocimiento Autocrítica Satisfacción Compromiso Cumplimiento	Cuestionario Composición Completar frases Dilemas profesionales
De funcionamiento	Autoperfeccionamiento Perspectiva temporal Flexibilidad Reflexión Perseverancia	Escalas valorativas Diarios

Los indicadores son de dos tipos: «de contenido» y «de funcionamiento». Los primeros hacen referencia a que se posea una correcta concepción del valor responsabilidad, y los segundos, a que se llevan a cabo actuaciones que manifiesten un dominio pragmático de dicho valor durante el ejercicio profesional.

Indicadores de contenido

- ***Conocimiento del valor responsabilidad del estudiante universitario en la actuación profesional.***
Se expresa en la posibilidad del estudiante de caracterizar la responsabilidad en la actuación profesional.
- ***Autocrítica en relación con la actuación profesional responsable.***
Se expresa en la posibilidad del estudiante de reconocer cuánto se acerca o se aleja su actuación profesional de la significación social de la actuación profesional responsable.
- ***Satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales.***
Se expresa en la manifestación de vivencias afectivas de agrado en relación con el cumplimiento de las tareas profesionales.
- ***Compromiso con el cumplimiento de las tareas profesionales.***
Se expresa en la implicación personal del estudiante en la realización de las tareas profesionales sentidas como necesidad.
- ***Cumplimiento de las tareas profesionales.***
Se expresa en el logro de los objetivos previstos para el desarrollo de las tareas profesionales.

Indicadores de funcionamiento

- ***Tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable.***
Se expresa en la elaboración de planes, propósitos y proyectos dirigidos a lograr una actuación profesional responsable.
- ***Perspectiva temporal en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***
Se expresa en la proyección temporal de la responsabilidad en la actuación profesional que puede ser a corto o a largo plazo.
- ***Flexibilidad en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***
Se manifiesta en la posibilidad del estudiante de expresar de diferentes formas y en diferentes situaciones su responsabilidad en la actuación profesional.
- ***Reflexión personalizada en torno a la actuación profesional responsable.***
Se expresa en la posibilidad del estudiante de argumentar con criterios propios el sentido que para él tiene actuar con responsabilidad en su profesión.
- ***Perseverancia en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***
Se expresa en la dedicación y realización de esfuerzos en el cumplimiento de las tareas profesionales.

Niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional

Se han establecido 5 niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional a partir de la integración de los indicadores anteriores.

NIVELES DE DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL	
Nivel Superior (NS)	Desempeño profesional responsable.
Nivel Alto (NA)	Tendencia a un desempeño profesional responsable.
Nivel Medio (NM)	Desempeño profesional medianamente responsable.
Nivel Bajo (NB)	Tendencia a un desempeño profesional irresponsable.
Nivel Inferior (NI)	Desempeño profesional irresponsable.

A continuación presentamos una caracterización de los niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional que permiten orientarnos en su diagnóstico.

- ***Nivel superior (NS) Desempeño profesional responsable.***

Los estudiantes que se encuentran en este nivel se caracterizan por manifestar todos los indicadores de contenido de la responsabilidad en un sentido positivo, es decir conocen el valor responsabilidad en la actuación profesional, manifiestan autocrítica en cuanto a la expresión de la responsabilidad en su actuación profesional, compromiso y satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales. Los indicadores de funcionamiento se manifiestan en un *alto grado* de expresión en tanto manifiestan los 5 indicadores funcionales siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable o al menos 4 de ellos.

- ***Nivel Alto (NA) Tendencia al desempeño profesional responsable.***

Los estudiantes que se encuentran en este nivel se caracterizan por manifestar todos los indicadores de contenido de la responsabilidad en un sentido positivo, es decir, conocen el valor responsabilidad en la actuación profesional, manifiestan autocrítica en cuanto a la expresión de la responsabilidad en su actuación profesional, compromiso y satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales y los indicadores de funcionamiento se manifiestan en un *nivel medio* de expresión, es decir, de los 5 indicadores siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable se manifiestan sólo 3 de ellos.

- ***Nivel Medio (NM) Desempeño profesional medianamente responsable.***

Los estudiantes de este nivel expresan su desempeño profesional medianamente responsable a través de 2 situaciones.

En el primer caso, pueden manifestar todos los indicadores de contenido en un sentido positivo, es decir, conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales y los indicadores de funcionamiento con una tendencia a un *nivel bajo* de

expresión, es decir de los 5 indicadores siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable, sólo se manifiestan 2 de ellos.

En el segundo caso de los indicadores de contenido siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales manifiestan al menos 3 indicadores y los indicadores funcionales pueden presentarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

- ***Nivel Bajo (NB) Tendencia al desempeño profesional irresponsable.***

Los estudiantes de este nivel de los indicadores de contenido siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales, manifiestan al menos 2 indicadores y los indicadores funcionales pueden presentarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

- ***Nivel Inferior Desempeño profesional irresponsable.***

Los estudiantes de este nivel de los indicadores siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales, manifiestan al menos 1 indicador o ninguno. Los indicadores de funcionamiento pueden manifestarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

Técnicas utilizadas para el diagnóstico de los niveles de desarrollo de la responsabilidad del estudiante en la actuación profesional

Para el diagnóstico de los niveles de desarrollo de la responsabilidad del estudiante en la actuación profesional se diseñaron las siguientes técnicas:

- ***Composición***

La composición es una técnica abierta e indirecta a través de la cual es posible explorar la manifestación de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante en su actuación profesional a través de las ideas expresadas en el desarrollo del tema.

El carácter abierto e indirecto de la composición facilita la libre y espontánea expresión de las reflexiones y vivencias del estudiante en relación con el tema que se propone y a través de ellas pueden explorarse la manifestación de los indicadores que se estudian, no obstante estos pueden no manifestarse en la composición, es por ello que se recomienda su utilización combinada con otras técnicas que exploren de forma directa la manifestación de los indicadores tales como el cuestionario y los dilemas profesionales.

La consigna para aplicar la composición debe ser lo más general posible, es decir, no indicar al estudiante sobre qué aspectos debe tratar su composición, sino por el contrario, plantearles que expresen libremente todo lo que el título le sugiera. No debe plantearse límites para el desarrollo de la composición.

En el diagnóstico inicial el tema de la composición fue «Ser profesor de Educación Física» y en el diagnóstico final «Yo como profesor de Educación Física».

- **Cuestionario**

El cuestionario es un método de investigación científica que procura la información acerca del fenómeno objeto de estudio a través de preguntas.

Para la exploración de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante en su actuación profesional en el diagnóstico inicial y final se diseñaron diferentes cuestionarios que combinan diversos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, directas e indirectas. A modo de ejemplo presentamos en el apéndice 1 el que se diseñó para el diagnóstico inicial de los estudiantes españoles.

Dicho cuestionario estaba formado por 10 preguntas.

La pregunta 1 es una pregunta introductoria, neutra, que tiene como objetivo como su nombre lo indica, introducir al estudiante en el cuestionario, a través de la reflexión acerca de su vida estudiantil, no obstante por su carácter abierto puede ser útil en tanto pueden aparecer en las respuestas los indicadores que se estudian.

Las preguntas 2, 5, 8, 9 y 10 corresponden a la Técnica de Ladov para evaluar el indicador satisfacción profesional López y González (2002).

La pregunta 3 pretende evaluar el conocimiento de la actuación responsable y la reflexión personalizada al respecto.

La pregunta 4 pretende evaluar la autocrítica y la tendencia al autoperfeccionamiento en la actuación responsable.

Las preguntas 6 y 7 pretenden evaluar flexibilidad, compromiso, reflexión, autocrítica, perseverancia.

No obstante el carácter abierto de la mayoría de las preguntas permite que puedan manifestarse otros indicadores además de los que se pretende evaluar a través de una pregunta específica.

- **Completar frases.**

«Completar frases» al igual que la composición es una técnica abierta que permite explorar a partir de las ideas, juicios, opiniones que el estudiante expresa al completar las frases que se presentan, la manifestación de los indicadores que se estudian.

En el instrumento diseñado se combinan frases de inducción general, es decir, frases que no inducen al estudiante a referirse a un contenido específico, tales como:

Quisiera _____

Desearía _____

Lo que más me gusta _____

También se utilizan frases de inducción particular, es decir, frases que inducen al estudiante a pronunciarse acerca de un contenido específico tales como:

Impartir clases _____

El profesor de Educación Física _____

La responsabilidad del profesor _____

Las frases de inducción particular se refieren a contenidos relacionados con el desempeño profesional así como a la responsabilidad en la actuación profesional.

La presencia de juicios, valoraciones relativas al contenido profesional y en particular a la responsabilidad en la actuación profesional en frases de inducción general resultan valiosas para el diagnóstico en tanto revelan la fuerza motivacional de los indicadores que se manifiestan en ellas.

Tanto a través de las frases de inducción general como particular se pueden manifestar los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad que se estudian.

- **Dilemas profesionales.**

Los dilemas profesionales diseñados presentan situaciones conflictivas de la práctica profesional en las que los personajes (profesores de Educación Física) asumen decisiones no responsables en su actuación profesional. A partir del análisis de las situaciones presentadas los estudiantes deben emitir juicios valorativos acerca de la actuación profesional de los profesores a través de los cuales pueden explorarse la manifestación de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad que se estudian.

Se diseñaron 4 dilemas profesionales, 2 fueron aplicados en el diagnóstico inicial y 2 en el diagnóstico final. A continuación presentamos uno de estos dilemas:

Mónica es una profesora de Educación Física recién diplomada muy preocupada por impartir todos los contenidos del Diseño Curricular Base. En 6° de Educación Primaria cuando comenzó la unidad didáctica de Expresión Corporal se encontró con un fuerte rechazo por parte del grupo, hasta el punto que parte del alumnado se negó a continuar con esas clases. Mónica expuso su problema al equipo directivo del Centro y estas personas le aconsejaron que no se enfrentara al alumnado y que cambiara la unidad didáctica de Expresión Corporal por otra más convencional.

Mónica habló con el alumnado para intentar convencerle de las ventajas de esta actividad, para informarles que es un contenido obligatorio ya que figura en el Decreto de Curriculum, y para proponerles que ellas mismas y ellos mismos participaran en la elaboración de actividades más participativas y divertidas.

A pesar de todo esto el alumnado sigue rechazando este contenido, por lo que Mónica decide seguir los consejos del Equipo directivo del centro.

¿Estás de acuerdo con la actuación de Mónica? ¿Por qué?

¿Qué hubieras hecho en su lugar? ¿Por qué?

- **Las escalas valorativas como registro de observación**

La escala valorativa es una técnica muy útil para registrar la frecuencia de expresión de los indicadores de la responsabilidad en la conducta del estudiante a través de la observación. Constituye un recurso auxiliar para la sistematización e integración de la información recogida en el proceso de observación y posibilita constatar de una forma más precisa la presencia en la conducta del estudiante de los indicadores que se exploran.

En la investigación se utilizó una escala valorativa (ver apéndice 2) para recoger la información registrada a través de la observación de los tutores acerca de la expresión de los indicadores de la responsabilidad del alumnado durante el proceso de desarrollo del practicum.

La expresión conductual de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante se registra en una escala atendiendo a su frecuencia de manifestación. Por ejemplo, en la escala de 5 puntos que utilizamos, la frecuencia de manifestación del indicador se evalúa de la siguiente forma:

- 5 cuando el indicador se manifiesta siempre.
- 4 cuando se manifiesta casi siempre.
- 3 cuando se manifiesta a veces.
- 2 cuando se manifiesta casi nunca.
- 1 cuando nunca se manifiesta.

La ubicación de la frecuencia de manifestación del indicador en la conducta del estudiante se determina por tendencia. Por ejemplo si se realizan 10 observaciones de la actuación del estudiante durante el período que se analiza, para obtener una frecuencia 5 (siempre) el indicador tendría que manifestarse en las 10 ocasiones en que se realiza la observación, para obtener frecuencia 4 (casi siempre) tendría que manifestarse entre 9 y 7 ocasiones, para la frecuencia 3 (a veces) tendría que manifestarse entre 6 y 4 ocasiones, para la frecuencia 2 (casi nunca) entre 3 y 1 ocasión y para 1 (nunca) en ninguna ocasión.

Los tutores observarán la expresión de los indicadores de la responsabilidad en la actuación de cada estudiante durante el período de práctica docente e integrarán la información obtenida, atendiendo a su frecuencia de manifestación en la escala valorativa tal y como se explicó en párrafos anteriores.

- **Los diarios personales**

Los estudiantes, durante sus prácticas didácticas han de elaborar un diario personal en el que deben reflejar todas sus impresiones, opiniones, vivencias, etc. respecto al proceso de investigación.

Procedimiento

Se trata de un estudio cuasi-experimental de un grupo con medidas pre-post.

Para verificar la influencia del programa de intervención sobre el desarrollo del valor responsabilidad en la actuación profesional, se procedió a realizar el diagnóstico en tres momentos esenciales:

- *Primer momento: Diagnóstico inicial del nivel de desarrollo de la responsabilidad.*

Este momento se ubica antes de iniciar el período de práctica docente y se denominó Diagnóstico inicial. En este momento se aplica un sistema de técnicas con el objetivo de evaluar cómo se manifiesta el nivel de desarrollo del valor responsabilidad profesional de los estudiantes antes de comenzar la práctica docente a través de la aplicación de las siguientes técnicas. Composición, Cuestionario, Frases a completar, Dilemas profesionales.

- *Segundo momento: Diagnóstico de la expresión de los indicadores de la responsabilidad durante el desarrollo de la práctica docente.*

Este momento tiene lugar durante el transcurso de la práctica docente y la aplicación de programa de intervención. En él se explora la expresión de los indicadores del valor responsabilidad a través de la escala de observación y los diarios.

- *Tercer momento: Diagnóstico final del nivel de desarrollo de la responsabilidad.*

Este momento tiene lugar al finalizar el período de práctica docente y tiene como objetivo evaluar los cambios ocurridos en el nivel de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional en los estudiantes durante el período de práctica docente y su comparación con el diagnóstico inicial. Para el diagnóstico final se aplicaron las siguientes técnicas: Composición; Cuestionario; Frases a completar; Dilemas profesionales.

Las técnicas de diagnóstico inicial y final nos permiten valorar los efectos del programa de intervención sobre el nivel de responsabilidad profesional, mientras que la escala de observación y los diarios nos proporcionan información sobre la evolución que han experimentado los estudiantes durante el programa de intervención.

El periodo de prácticas con el que se ha contado para desarrollar este programa de intervención ha sido de 13 semanas para los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y 16 semanas para los estudiantes del Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo de la Habana.

RESULTADOS DE LA FASE PILOTO DE LA INVESTIGACIÓN

Diferenciaremos dos tipos de resultados: Los relacionados con el desarrollo del valor responsabilidad; y los relacionados con el Programa de intervención como recursos didáctico

Resultados con respecto al desarrollo del valor responsabilidad:

- En los dos grupos estudiados se observa una tendencia al desarrollo de la responsabilidad durante el período de práctica docente (ver tabla 1). El grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (FEUCM) transita de un *desempeño profesional medianamente responsable*, constatado en el diagnóstico inicial y expresado en la ubicación mayoritaria del alumnado en el *nivel medio* de desarrollo de la responsabilidad, a una tendencia a la manifestación de un *desempeño profesional responsable* en el diagnóstico final, expresada en la ubicación mayoritaria del alumnado en los *niveles alto y superior* de desarrollo de la responsabilidad. El grupo de alumnos del Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo de la Habana (ISCFMF) evidencia el desarrollo de la responsabilidad en el tránsito de un *desempeño profesional medianamente responsable con tendencia a irresponsable* en el diagnóstico inicial, que se expresa en la ubicación mayoritaria del alumnado entre los *niveles medio y bajo* de desarrollo de la responsabilidad, a un *desempeño profesional medianamente responsable con tendencia a responsable* en el diagnóstico final, que se expresa en la ubicación mayoritaria del alumnado entre los *niveles medio y alto* de desarrollo de la responsabilidad.

TABLA 1
NIVELES DE DESARROLLO DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE

Niveles	FEUCM		ISCFMF	
	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final
	Número (%)	Número (%)	Número (%)	Número (%)
Superior	2 (4,87 %)	15 (36,58 %)		
Alto	7 (17,07 %)	9 (21,95 %)	3 (13,04%)	7 (30,43 %)
Medio	22 (53,65 %)	16 (39 %)	9 (39,13 %)	10 (43,47 %)
Bajo	8 (19,51 %)	1 (2,43 %)	8 (34,78 %)	5 (21,73 %)
Inferior	2 (4,87 %)		3 (13,04 %)	1 (4,34 %)
Total	41 (100 %)	41 (100 %)	23 (100 %)	23 (100 %)

- La tendencia al desarrollo de la responsabilidad durante el período de práctica docente se observa en los cambios ocurridos en los indicadores de contenido y funcionamiento del valor responsabilidad como regulador de la actuación profesional del alumnado (ver Tabla 2).

En este sentido es interesante destacar:

- Que el grupo FEUCM se encuentra en el diagnóstico inicial, en lo referente de los indicadores de contenido: en el nivel más alto de expresión en el cumplimiento y compromiso de las tareas profesionales; en el nivel medio en conocimiento y autocrítica; y en el nivel bajo en la satisfacción. Y en lo referente a los indicadores de funcionamiento: en el nivel más alto en las flexibilidad, y en todos los demás en el nivel más bajo.

En el diagnóstico final se observa lo siguiente: se mantienen los del nivel alto, sube considerablemente de bajo a alto el de satisfacción y suben moderadamente de medio a alto los de conocimiento y autocrítica; en los indicadores de funcionamiento el de flexibilidad se mantiene en el nivel más alto, y los que se encontraban en el nivel bajo, destaca especialmente el de reflexión que sube hasta el nivel más alto y el de perseverancia que sube al nivel medio. El resto se queda en el nivel bajo.

- Que el grupo ISCFMF se encuentra en el diagnóstico inicial, en lo referente a los indicadores de contenido: en el nivel más alto está el de cumplimiento; en el nivel medio el de compromiso y todos los demás se encuentran en el nivel más bajo. Y en lo referente a los indicadores de funcionamiento, todos están en el nivel bajo.

En el diagnóstico final se observa lo siguiente: el de cumplimiento se mantiene en el nivel más alto, destaca especialmente el de conocimiento que sube del nivel bajo al más alto y ascienden moderadamente el de autocrítica. Los dos restantes se mantienen en sus mismos niveles de partida. En relación con los indicadores de funcionamiento, sube considerablemente desde el nivel bajo hasta el más alto los de perseverancia y flexibilidad, sube moderadamente el de reflexión personalizada, y los dos restantes se mantienen en el nivel bajo.

En conjunto se observa lo siguiente:

- En ambos grupos los indicadores, o bien se mantienen en el mismo nivel o bien aumentan. Entre los que aumentan se encuentran los indicadores de conocimiento, autocrítica, reflexión personalizada y perseverancia.

- Que en ambos grupos el nivel inicial y final del indicador de cumplimiento es alto, sin embargo, los de perspectiva mediata y tendencia al autoperfeccionamiento se mantienen siempre en el nivel bajo.

- En el orden individual la tendencia al desarrollo de la responsabilidad en ambos grupos se observa en el hecho de que en el 65,62% de los alumnos se observa el movimiento hacia niveles superiores de desarrollo (ver Tabla 3) y aún en aquellos alumnos que se mantienen en un mismo nivel de desarrollo durante el período de práctica docente, se observa en el 76,19% de los casos, cambios positivos en al menos un indicador (ver Tabla 4).

La tendencia de ambos grupos a moverse hacia un nivel superior de desarrollo de la responsabilidad se confirma al aplicar la Prueba estadística no paramétrica de

TABLA 2
EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDICADORES EN EL DIAGNÓSTICO INICIAL Y FINAL EN AMBOS GRUPOS DE ESTUDIANTES

INDICADORES		FEUCM		ISCFMF	
		D. Inicial	D. Final	D. Inicial	D. Final
De contenido	Conocimiento	MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO
	Autocrítica	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO
	Cumplimiento	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
	Compromiso	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO
	Satisfacción	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
De funcionamiento	Perspectiva mediata	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO
	Reflexión personalizada	BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO
	Perseverancia	BAJO	MEDIO	BAJO	ALTO
	Flexibilidad	ALTO	ALTO	BAJO	ALTO
	Tendencia al autoperfeccionamiento	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO

McNemar para la significación de los cambios (Siegel 1970), en la que se observan valores que muestran cambios significativos en ambos grupos (grupo FEUCM: X^2 : 28,03 y grupo ISCFM: X^2 : 7,69) a favor del desarrollo de la responsabilidad, a un nivel de significación de 0,01. Los datos evidencian además que aunque en la muestra total se observan cambios estadísticamente significativos a favor del desarrollo de la responsabilidad (X^2 : 39,09), éstos son más notables en el grupo FEUCM.

TABLA 3
CAMBIO DE NIVELES DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE DEL DIAGNÓSTICO INICIAL AL FINAL

MOVIMIENTOS	FEUCM	ISCFMF	
	Nº estudiantes (%)	Nº estudiantes (%)	Total estudiantes
Cambia a un nivel superior	30 (73,17)	12 (52,17%)	42 (65,62 %)
Se mantiene en el mismo nivel	11 (26,82)	10 (43,47%)	21 (32,81 %)
Cambia a un nivel inferior		1 (4,34%)	1 (1,56 %)

TABLA 4
CAMBIOS DE INDICADORES EN ALUMNOS QUE SE MANTIENEN
EN EL MISMO NIVEL

Nº. Alumnos que se mantienen en el mismo nivel	No cambian los indicadores	Cambia 1 indicador	Cambian 2 indicadores	Cambian 3 indicadores
(nivel superior) 2	1	1		
(nivel alto) 3	1	2		
(nivel medio) 13	3	7	2	2
(nivel bajo) 2			2	
Total 21	5 (23,80 %)	10 (47,61 %)	4 (19,04 %)	2 (9,52 %)

- Los diarios personales del alumnado en prácticas han aportado una valiosa información: por una parte nos han proporcionado datos sobre las diferentes etapas del proceso de investigación-acción; y por otra parte, nos han permitido captar la influencia de la investigación-acción en el desarrollo del valor responsabilidad. Un estudiante manifestaba en su diario lo siguiente:

«El diario me ha aportado unos momentos de reflexión que en la vida normal no tenemos y es bueno hacer. Todos deberíamos parar a pensar, en un momento del día, el porqué hemos hecho una cosa y reflexionar acerca de ello. Pienso que todo este proceso que he seguido me ha aportado madurez y confianza» (HFR.ES)
- La información que se puede obtener de los diarios respecto a los indicadores del valor responsabilidad depende en gran medida de la orientación que se le da a los diarios. Si los estudiantes se limitan a describir las actividades docentes que realizan nos estarán dando información sobre el cumplimiento de tareas y quizás el grado de compromiso con dichas tareas. Sin embargo, si reflexionan sobre sus experiencias docentes, se manifestarán también otros indicadores como la flexibilidad, la perseverancia, el grado de satisfacción, etc. A lo largo del proceso de investigación, los/las Tutores/as pueden ayudar mucho a mejorar los diarios por lo que se aconseja que en las reuniones quincenales también se hable de los diarios, se analicen y se les oriente para que aporten sus opiniones, sus vivencias, sus preocupaciones, etc. Por ejemplo, un estudiante escribió lo siguiente:

«Para terminar hemos leído algunos fragmentos de nuestro diario. Casi todos hemos tenido al mismo problema, la tutora nos ha dicho que lo hacemos demasiado descriptivo, que no es tanta descripción y sí más reflexión. Nos ha dicho que no tenemos que cambiar todo lo que hemos hecho hasta ahora, pero sí darle un giro y reflexionar más...» (FDE.ES)
- Una de las mayores aportaciones de la investigación-acción al desarrollo de los indicadores del valor responsabilidad ha sido, sin lugar a duda la reflexión, que se

ha estimulado, de forma grupal a través de las reuniones, y de forma individual a través de los diarios. En palabras de un estudiante:

«...Todas las conclusiones que estoy reflejando en este diario me están haciendo entender un poco más todo el proceso educativo, ya que es el mejor ejemplo posible. Y espero que me hagan progresar en todo lo que me vaya surgiendo o por lo menos tiene que ser bastante interesante el leerlas una vez que se han terminado las prácticas y ver en el día de mañana las cosas que me inquietaban.

También este trabajo diario me hace ser un poco más ordenado ya que me permite pensar sobre lo que hemos trabajado y permite el ir mejorando sobre la práctica docente, ya que de reflexionarlas, por lo menos ya haces algo que de otra manera no las harías o no las darías la misma importancia...» (MRA.ES)

- El proceso de investigación-acción estimula claramente el desarrollo de muchos de los indicadores del valor responsabilidad: además de la reflexión como hilo conductor del proceso; en la primera fase de análisis de la experiencia docente se promueve la autocrítica; en la fase de diseño del plan de acción o revisión del mismo se trabaja la flexibilidad y la perseverancia; la aplicación del plan de acción implica un compromiso y el cumplimiento de tareas; según se van obteniendo resultados, los participantes se sienten satisfechos de su labor docente. A continuación se presentan párrafos extraídos de los diarios en los que se pueden apreciar algunos de estos indicadores:

«En este mes mis clases han sido un desastre, creo que no me adapto al trabajo con los niños de Secundaria Básica. Mis alumnos se comportan bastante bien ya que entiendo que muchos de sus comportamientos son por la edad difícil en que se encuentran, algunos están desmotivados y creo que es porque no motivo suficientemente mis clases, me siento fatal no se que hacer, no nací para ser profesora, no tengo paciencia ni dedicación con esta tarea, quisiera poder ser mejor en esto porque en realidad mis alumnos son los más perjudicados por lo que debo esforzarme en un 100 o en un 200%, para poder lograr un desarrollo en mis alumnos y una mayor motivación hacia la Educación Física.» (CVZ.CU)

«Caso particular de Daniel:

...Se intentaron con él varias soluciones, desde el refuerzo positivo, pasando por concederle el protagonismo, para seguir con refuerzos negativos y concluir con apartarle del grupo cuando se estaban realizando las actividades

Resultados:

·Lo que más y mejor funcionaba con este niño era el refuerzo positivo...» (CET.ES)

«Otro día que no he parado, y encima no se ve lo que haces, y te piden más, menos mal que por lo menos Raquel me ha dicho que estoy trabajando mucho, y además aunque me moleste estoy aprendiendo bastante, y confían en mi el colegio mucho, y no quiero defraudarles» (CBM.ES)

«Haciendo una reflexión un poco más general puedo decir que estoy contenta. Ahora mismo me siento orgullosa de haber elegido esta profesión, las prácticas me han servido para aumentar mi motivación en este sentido. Cada vez tengo

más claro que quiero trabajar de maestra y que voy a estudiar para aprobar las oposiciones y conseguir por tanto lo que quiero.» (MGO.ES)

Resultados con respecto al Programa de intervención:

- La falta de experiencia por parte de los estudiantes respecto a la metodología de investigación-acción causó en un primer momento incertidumbre y desconcierto, no captaron las aportaciones que podía ofrecerles, e incluso algunos manifestaron que iba a ser una pérdida de tiempo. Sin embargo, a lo largo de proceso, esta idea fue cambiando, empezaron a comprender su utilidad, despertando en ellos el interés, implicándose mucho más con la experiencia y sintiéndose más satisfechos con su participación. Tenemos muchos diarios que muestran esta evolución, pero hemos seleccionado este párrafo porque creemos que resumen muy bien este sentir:

«...el primer día que sabía que teníamos que hacer esto, bueno pues lo típico, piensas que bueno, es otro trabajo aparte, más tiempo, etc., y ahora me estoy dando cuenta que para nada, que es algo que tú estás viendo y sobre todo viviendo continuamente y que te puedes poner frente a la libreta y no te cuesta nada escribir lo que has visto y lo que has sentido. Por ello, digo que para mí, que hasta que entré en esta facultad nunca jamás me había planteado eso de investigar, reflexionar, etc., pues ahora todo me parece, primero más fácil, segundo más útil y tercero fundamental para un profesor, porque en un aula ocurren infinidad de cosas que la mayoría ignoramos nosotros, los profesores sin experiencia, pero que realmente es increíble el campo de opciones que podemos tener a nuestro alrededor y que aún no está explorado por nosotros. Puede suponer un esfuerzo por el docente, pero en serio, si yo que quiero ser profesor no lucho por mejorar ¿quién lo hace? Somos serios, seguro que sí, y por ello estoy seguro que cualquiera de mis compañeros que se ha pensado para qué puede servir esto a nosotros el día de mañana estará total y plenamente de acuerdo con todo lo dicho hasta el momento.» (CPF.ES)

- Sobre la puesta en práctica del plan de acción, el alumnado menciona dos inconvenientes: el poco tiempo que hay para poder comprobar que funciona plenamente; y el llevarlo a cabo en el último trimestre del curso escolar, cuando la organización y forma de desarrollar las clases ya están muy instaladas por el profesor del Centro. Aquí presentamos la opinión de un estudiante:

«... A mí me gustaría llevar a cabo un plan de acción más a largo plazo, que realmente suponga una educación a lo largo de toda la etapa de primaria, que interiorice los valores de igualdad de oportunidades, sin discriminar a nadie según el sexo, pero supongo que las prácticas no dan para más y ya tendré tiempo de llevar a cabo este plan cuando yo sea maestro titular...» (RHG.ES)

- Las reuniones entre el profesor universitario tutor con su grupo de estudiantes son de máxima importancia para ir guiando el proceso de investigación-acción. Los estudiantes manifiestan que a través de ellas han podido: resolver dudas, intercambiar sus impresiones, compartir éxitos y fracasos, recibir apoyo...

«Me ha parecido una reunión muy importante porque se ha marcado un camino a seguir, hemos elaborado un plan de acción, ya no es todo tan ambi-

guo, ni abstracto, todo lo contrario, ahora me siento menos perdido respecto a la investigación. Además pienso que es un trabajo muy interesante a priori y desconocido para mí...» (GZJ.ES)

- El alumnado en prácticas reconoce que la experiencia les ha servido para: conocer mejor a los niños y niñas del centro escolar, comprometerse con la docencia, reflexionar sobre el proceso educativo, ser más observadores, despertar en sus alumnos/as un mayor interés y responsabilidad, aprender una metodología de trabajo que podrán utilizar en el futuro. Por ejemplo:
 - «Este trabajo de investigación me ha parecido un medio excelente de reflexión y poder profundizar en las práctica docente diaria. Gracias a ello he podido dar cuenta de muchos aspectos que rodean la docencia y que muchos de los profesionales del campo pasan por alto a menudo...» (RLP.ES)

DISCUSIÓN

- En general, el estudio realizado en esta fase de la investigación permite afirmar la viabilidad de la hipótesis planteada, toda vez que se constata que la práctica docente orientada a la reflexión sobre el desempeño profesional, a partir de la búsqueda de soluciones a los problemas detectados por el alumnado a través de la investigación-acción, contribuye al desarrollo de una actuación profesional responsable.
- Uno de los motivos fundamentales por los que el valor responsabilidad ha sufrido una mejora considerable es precisamente por el alto componente de reflexión en el que se ha desarrollado el Prácticum, especialmente a través de los diarios personales y el trabajo en grupo. Esta afirmación, expresada por el propio alumnado constata lo que los expertos en la metodología de investigación-acción vienen asegurando desde siempre (Kemmis y McTagar, 1988; Elliot, 1993; Stenhouse, 1996; etc.) Por otra parte, esta situación se ve claramente refrendada con el progreso que han sufrido varios indicadores como son los de autocrítica, reflexión personalizada, compromiso y perseverancia.
- Llama la atención que los indicadores de perspectiva mediata y la tendencia al autoperfeccionamiento expresen un nivel inicial bajo de desarrollo en ambos grupos y que no hayan sufrido ninguna variación durante el proceso. Esta situación nos invita a reflexionar en dos vías:
 - Sobre la necesidad de lograr en el programa de intervención una orientación más específica y detallada hacia la potenciación del desarrollo de estos indicadores. En este sentido, se podría incorporar en el proceso de investigación-acción reflexiones específicas encaminadas: al análisis y autoevaluación de la actuación profesional; y a la posibilidad de crear proyectos profesionales para mejorar la práctica docente y el autoperfeccionamiento como profesor.
 - Sobre la necesidad de revisar las técnicas de diagnóstico por si no midieran con la suficiente precisión estos aspectos.
- Resulta interesante que en ambos grupos el indicador cumplimiento se manifieste en un nivel alto de expresión en el diagnóstico inicial, aún cuando el comportamiento del resto de los indicadores sea diferente. Este resultado es similar al

encontrado en investigaciones anteriores (Ojalvo et al. 2001), que han constatado que cuando la responsabilidad se manifiesta en niveles medios de desarrollo, los sujetos se caracterizan por cumplir con las tareas, aunque sea de manera formal. No obstante, en el diagnóstico final el cumplimiento al asociarse al cambio favorable de otros indicadores de contenido tales como el conocimiento y el compromiso, cambia cualitativamente su expresión en tanto deja de ser un cumplimiento motivado por exigencias externas, y por tanto formal, para convertirse en un cumplimiento orientado por motivos intrínsecos y por tanto, auténtico.

- Otro indicador que también se debería revisar sería el de cumplimiento, puesto que parece llamativo que se parta del nivel más alto en ambos grupos, por lo que no se puede detectar si existe algún progreso durante el proceso.
- Aunque la muestra de esta investigación es reducida, consideramos que sus hallazgos pueden ser generalizables a otros grupos de estudiantes relacionados con la formación docente, siempre y cuando se mantengan las características de aplicabilidad del programa de intervención, entre las que destacaríamos: el número de estudiantes a cargo de cada profesor tutor no debe exceder de 8; el tiempo del Prácticum debería ser suficientemente amplio para que el alumnado pueda llevar a cabo todas las fases de la investigación-acción, estimando unas 13 semanas como mínimo; desarrollar todas las tareas que caracterizan cada una de las fases de la investigación-acción; realización de un diario por parte del alumnado; y realizar reuniones periódicas entre cada profesor tutor y los estudiantes a su cargo.
- Aunque la efectividad del programa de intervención ha sido positiva sobre el desarrollo del valor responsabilidad, sin embargo, nos surge la siguiente duda: ¿en qué grado ha influido el programa de intervención en el desarrollo del valor responsabilidad? Por una parte, consideramos que el simple hecho de tomar contacto con el mundo laboral puede despertar en los estudiantes el valor responsabilidad, y por otra parte, la forma de enfocar y guiar dicho prácticum puede variar el desarrollo del grado de responsabilidad. Por todo ello, consideramos que para constatar mejor la hipótesis, y salvaguardar con mayor fuerza la credibilidad que toda investigación debe garantizar, sería interesante incorporar en un futuro próximo un grupo control en el que no se aplicaría el programa de intervención, para observar las diferencias con el grupo experimental.

Nadie duda que la educación debe estar caracterizada por los valores, y de que entre todos ellos el de la responsabilidad es uno de los más estimados. Esta investigación aporta una vía para su implantación y desarrollo en el ámbito de la formación del profesorado. La utilización, por parte del alumnado de Educación Física en prácticas docentes, de un programa de intervención didáctica basado en la metodología de la investigación-acción, fundado en la reflexión y la autoevaluación crítica de su actuación profesional, ha servido para el desarrollo de este valor fundamental, la responsabilidad. Nos atreveríamos a sugerir la posibilidad de extender este proceso a otros ámbitos de la formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Aldea, E. (2001): Estrategias educativas para trabajar en valores. Programa Educación en Valores. *OEI. Boletín 13, febrero 2001*. Descargado el 14 de enero de 2003 de <http://www.campus-oei.org/valores/estartegias.htm>
- Berkowitz, M. W. (1985): The role of discussion in moral education. En Berkowitz, M. W. y Oser, F. (Eds.): *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.
- Blández Ángel, J. (2000): *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (2ª edición). Barcelona: INDE.
- Bozhovich, L. (1976): *La personalidad y su formación en la Edad Infantil*. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.
- Buxarrais, M. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R.; Carrillo, I.; Galcerán, M. M.; López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Paya, M.; Puig, J. M.; Trilla, J.; y Vilar, J. (1989): *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- Buxarrais, M. R.; Carrillo, I.; Galcerán, M. M.; López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Paya, M.; Puig, J. M.; Trilla, J.; y Vilar, J. (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cortina, A. (1998): *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Sta. Fé de Bogota: El Buho.
- Cortina, A. (1999): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1991).
- Fabelo, J. R. (1996): La crisis de valores: conocimiento, causas y estrategias de superación. En: Fabelo J.R. (Coord.); González, F.; Domínguez, M. I.; Batista, G.; Vitier, C. *La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones* (pp. 6-19). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Galdona, J. (2000): La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. Programa Educación en Valores. *OEI. Boletín 10*. Descargado el 23 de enero de 2003 de <http://www.campus-oei.org/valores/boletin10a01.htm>
- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- González, F. (1996): Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En Fabelo, J. R. (Coord.); González, F.; Domínguez, M. I.; Batista, G.; Vitier, C., *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espiritualidad y conciencia*. (pp. 46-57). La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

- González, V. (1994): *Motivación profesional y personalidad*. Bolivia: Universidad de Sucre. Editora Universitaria.
- González, V. (1999a): El docente universitario. ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores en el estudiante universitario? *Revista Cubana de educación Superior*, Vol. XIX, 3, 39-48.
- González, V. (1999b): La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XIX, 2, 27-36.
- González, V. (2000a): Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Cubana de educación Superior*, Vol. XX, 3, 78-84.
- González, V. (2000b): *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario. Informe de investigación*. La Habana: CEPES. Universidad de la Habana.
- González, V. (2001): *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes*. Monografía. La Habana: CEPES. Universidad de La Habana.
- González, V.; Castellanos, D.; Córdova, M. D.; Rebolgar, M.; Martínez Angulo, M.; Fernández, A. M.; Martínez Corona, N.; Pérez, D. (1995): *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López, A. y González, V. (2002): La técnica de Iadov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. *Revista Educación Física y Deportes. Revista Digit@l*, 47. Descargado el 16 de enero de 2003 de <http://www.efdeportes.com/efd47/ladov.htm>
- Magendzo, A. (1996): *Curriculum, educación para la democracia y la modernidad*. Programa Interdisciplinario de investigación en educación. —Chile. Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán— Colombia.
- Martínez, M. (1992a): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, marzo 1992, 201, 8-11.
- Martínez, M. (1992b): *La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética*. En Actas del Seminario Educación y Valores en España (pp. 119-190), Cádiz, 26-28 noviembre 1991. MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez, M. (1996): *Inteligencia y Educación* (2ª edición). Barcelona: PPU.
- Martínez, M. (1997a): La Educación Moral en el currículum. En Ortega, P. (Coord.): *Educación Moral*. Murcia: Caja Murcia.
- Martínez, M. (1997b): *Propuesta pedagógica sobre la educación en valores éticos y para la democracia*. Documento de la Conferencia de Ministros de Montevideo.
- Martínez, M. (2001): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ojalvo, V.; González, V.; Kraftchenko, O.; Viñas, G.; Castellanos, A. V.; Rojas, A. R.; (2001): *La educación de valores en el contexto universitario*. La Habana: Félix Varela.
- Oser, F. (1992): Morality in professional action: A discourse approach for teaching. En Oser, F.; Dick, A.; y Patry, J.-L. (Eds.): *Effective and responsible teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 109-125.

- Pérez Serrano, G. (2002): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Puig, J. M. (1992a): Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 5-12.
- Puig, J. M. (1992b): *Educación moral y cívica*. Madrid: MEC.
- Puig, J. M. (1995): *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: Aprendizaje.
- Puig, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Samaniego, J. (2001): *Cambiar la institución educativa para formar en valores*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional de Educación en valores, Universidad Andina. OEI.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Piados-Ministerios de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1987).
- Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (2ª edición). Barcelona: Piados. (Trabajo original publicado en 1983).
- Siegel, S. (1970): *Diseño experimental no paramétrico aplicado a las ciencias de la conducta*. La Habana. Instituto Cubano del Libro.
- Stenhouse, L. (1996): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1985).
- Tugenghat, E. (1993): *Autoconciencia y autodeterminación*. México: FCE.
- UNESCO (1998): *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Descargado el 5 de febrero de 2003 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zumbado, H. (2000): *Formación y desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante a través de la asignatura Análisis Químico de los Alimentos II en la carrera de Alimentos*. Tesis doctoral no publicada de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEPES: Universidad de La Habana.

Fecha de recepción: 14 de abril de 2005.

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2006.

APÉNDICE 1

CUESTIONARIO

Instrucciones: Como tú conoces, la Carrera de Educación Física tiene entre sus prioridades el mejoramiento de la calidad en la formación de los profesores de Educación Física, por ello a través de este cuestionario pretendemos conocer tus criterios, valoraciones respecto a la actuación profesional del profesor de Educación Física por lo que te pedimos seas lo mas sincero, claro y explicito posible en tus respuestas a las preguntas que te presentamos a continuación que serán de gran utilidad para este estudio.

1. ¿Qué ha significado para ti ser un estudiante universitario?
2. Si estuvieras de nuevo en el momento de ingresar en la Universidad ¿elegirías otra vez la carrera de Educación Física?
Si___ No___ No sé___
3. Si tuvieras que decir cuáles son los aspectos que caracterizan una actuación responsable del profesor de Educación Física en el desarrollo de sus clases y actividades con sus alumnos. ¿Cuáles señalarías y por qué?
4. De las características que has señalado:
 - a. ¿Cuáles consideras que posees?
 - b. ¿Cuáles desearías desarrollar?
 - c. ¿Cómo piensas que podrías desarrollarlas?
5. En estos momentos ¿Quisieras estudiar otra carrera?
Si___ No___ No sé___
6. Como alumno de la Carrera de Educación Física ¿ en qué situaciones consideras que te ha sido más difícil actuar responsablemente?
7. ¿Cómo valoras la conducta que has asumido en esos momentos?
8. ¿Te gusta ser profesor de Educación Física?
___ Me gusta mucho.
___ Me gusta más de lo que me disgusta.
___ Me es indiferente.
___ Me disgusta más de lo que me gusta.
___ No puedo decir.
9. ¿Qué es lo que más te gusta de tu profesión de Educación Física?
10. ¿Qué es lo que más te disgusta de tu profesión de Educación Física?

APÉNDICE 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre del estudiante: _____

- *Manifiesta en su actuación profesional el conocimiento del valor responsabilidad.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa autocrítica en la valoración de su responsabilidad en la actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Cumple las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta compromiso en el cumplimiento de las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta planes, proyectos profesionales que expresan la intencionalidad de mejorar la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta planes y proyectos profesionales a largo plazo.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Argumenta con convencimiento y criterio propios la importancia y necesidad de lograr una actuación profesional responsable.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa con flexibilidad la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa perseverancia en la manifestación de la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre