

Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz

Twenty Years of In-service Teacher Education, Action Research and Programming Based On «Action Domain of Motor Skills»

*Víctor Manuel López Pastor. **Carlos Ruano Herranz, Álvaro Hernangómez Gómez, Ana María Cabello Dimas, Beatriz Hernández Sánchez, Beatriz Sánchez García, Gustavo García Marcos, Héctor Roldán Fuentetaja, Javier Herrero Herrero, Joaquín Barrios Martín, Jorge Egidio Plaza, Jorge González Ruanes, Juan Sáez Laguna, Leticia Álvarez Romano, Luís Alberto Gonzalo Arranz, M^{ra} Jesús Muñoz Molina, Miguel Ángel Ramos Benito, Miguel Pedraza González, Roberto Vacas San Miguel, Sara Regidor Sanz, Diego Lucía Otero

Grupo de Trabajo de Segovia de Investigación-Acción en Educación Física que desarrolla su labor con el apoyo del CFIE de Segovia y el Centro Buendía

*Universidad de Valladolid, **Docentes de diferentes Centros Educativos de las provincias de Segovia, Madrid y Ávila

Resumen. El objetivo de este artículo es revisar la experiencia acumulada por un grupo de profesores que lleva veinte años desarrollando dinámicas de investigación-acción (I-A) y analizar cómo ello influye en el desarrollo profesional y en la mejora de su práctica docente. Desde hace diez años el grupo organiza toda su programación de Educación Física en Primaria en base a los Dominios de Acción Motriz, al entender que actualmente es la mejor forma de organizar los contenidos de aprendizaje. La metodología de trabajo está basada en la sucesión de espirales y ciclos de I-A y en diferentes instrumentos cualitativos de recogida de datos, principalmente el grupo de discusión comunicativo. Los resultados muestran las diferentes fases de I-A por las que ha ido pasando el grupo en estos 20 años y la estructura de funcionamiento actual. También se realiza un análisis de las principales ventajas e inconvenientes encontrados en este tiempo: (a) la participación en grupos de trabajo de I-A supone un fuerte estímulo y ayuda en el desarrollo profesional docente; (b) parece ser un elemento importante en la mejora de la calidad docente del profesorado implicado en el mismo, así como un fuerte apoyo para ir solucionando los problemas que surgen en la práctica educativa; (c) favorece el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa en el área de EF. Al final del artículo se presentan una serie de reflexiones y conclusiones sobre las implicaciones de mantener un grupo de trabajo de estas características durante tanto tiempo.

Palabras clave. Investigación-Acción, Formación Permanente del Profesorado, Educación Física, Desarrollo Profesional Docente, Dominios de Acción Motriz.

Abstract. The aim of this paper is to revise the experience of a group of teachers that spent twenty years developing Action Research (AR) dynamics, and analyze how it influenced their professional development and the improvement of the quality of their teaching. In the past ten years the group has organized its programming in Primary physical education based on «Action domain of motor skills», with the understanding that, currently, it is the best way to structure their learning contents. The working methodology is based on a succession of AR spirals and cycles, and in different qualitative tools of data collection, particularly through the communicative discussion group. The results show the different AR phases and spirals the group has gone through in these 20 years and the current practice group structure. This article also includes an analysis of the main lessons, in terms of strengths and weaknesses, learned during this time: (a) the involvement in AR working groups meant a strong encouragement and support in teaching professional development; (B) it also seemed to be an important element in the enhancement of the quality of the teaching practice of the teacher involved in the project, as well as a strong support to solve the problems that arise in educational practice; (C) in addition, it promoted teaching development and improved the quality of education in the field of PE. To end, we address some reflections and conclusions about the implications of sustaining a working group of this nature for this long.

Key Words. Action Research, In-service Teacher Education, Physical Education, Professional Teacher Development.

Introducción

La creación y desarrollo de este grupo de trabajo está muy relacionada con el establecimiento de relaciones más estrechas entre teoría y práctica educativa, formación inicial y permanente, escuela y universidad y mejora de la práctica y desarrollo profesional. De esta manera, la investigación educativa está dirigida a la mejora de la práctica educativa y al desarrollo profesional del profesorado. Para ello, la I-A ha resultado ser la metodología más coherente, útil y eficaz que hemos encontrado, además de tener un gran potencial transformador.

La estrecha relación entre teoría y práctica: «Pocas cosas hay tan prácticas como una buena teoría»

A lo largo de los veinte años que llevamos trabajando como docentes hemos podido comprobar cómo gran parte del profesorado considera que la teoría y la práctica educativa son aspectos independientes, separados e incluso opuestos. Consciente o inconscientemente, lo que predomina en la mayoría del profesorado son estructuras conceptuales de «Teoría vs. Práctica». Este enfoque implica que las actividades, documentos, propuestas, diálogos, debates y personas pueden ser cla-

sificados como «prácticos» o como «teóricos». También, que unas personas son las encargadas de las cuestiones teóricas (profesorado universitario) y otras de las cuestiones prácticas (profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria). Ejemplos de esta argumentación son afirmaciones como las siguientes, recogidas en cursos y jornadas de formación permanente del profesorado:

«eso es sólo teoría»; «eso no es posible de llevar a la práctica»; «quiero más práctica y menos teorías inútiles»; «la práctica es lo que vale»... (Cuaderno de Campo, 2010-2015).

Este tipo de planteamientos conducen a la creencia de que los conocimientos que se reciben en la Formación Inicial del Profesorado son fundamentalmente teóricos, eminentemente técnicos y completamente desconectados de la práctica (Pérez Gómez, 1997). Se trata de planteamientos propios de una Racionalidad Técnica (López-Pastor, 1999a; López, Monjas & Pérez, 2003), que diferencia, separa y jerarquiza entre los diferentes tipos de profesionales, las funciones que desempeñan y los tipos de conocimiento que generan. Por ejemplo, los «expertos» vs. «técnicos aplicadores». Los «expertos» serían los investigadores, los diseñadores de propuestas curriculares cerradas. Los «técnicos aplicadores» serían los encargados de ponerlos en práctica en la escuela (Stenhouse, 1987; Carr, 1993, 1996), esto es, el profesorado de EF de primaria y secundaria.

Consideramos que esta separación entre teoría y práctica es una forma de conocimiento poco adecuada, que sólo sirve para disminuir la calidad educativa de los centros escolares y de la investigación. Por eso

consideramos más adecuado entender la práctica educativa como Praxis, como práctica reflexiva (Brockbank & McGill, 2002; Perrenoud, 2004; Schön, 1992), como unión de teoría y práctica, como reflexión y acción (Freire, 1970), en la que se avanza a través del aprendizaje dialógico. Creemos que para poder avanzar en la práctica educativa es necesario establecer conexiones continuas entre teoría y práctica, entre formación inicial y permanente, entre escuela y universidad, entre investigación educativa e innovación en los centros. La práctica educativa debería estar sólidamente basada en los resultados de la investigación educativa, en evidencias demostrables de cuáles son las mejores prácticas educativas, las «prácticas de éxito» que generan los mejores resultados educativos en todo el alumnado (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008; Flecha, 2015). En cambio, muchas prácticas educativas siguen estando basadas en ocurrencias, en vez de en evidencias (Flecha, 2015), en tradiciones sin fundamento, en prejuicios y charlas de cafetería, en vez de en un conocimiento profesional sólido y fundamentado.

La creación y el desarrollo del grupo de trabajo de I-A es una respuesta necesaria para poder avanzar en esa dirección de una forma coherente, útil y eficaz.

La importancia de investigación-acción y la colaboración en la Formación del Profesorado

Los autores que más nos han influido a la hora de desarrollar procesos de investigación en el aula y dinámicas colaborativas de I-A han sido Stenhouse (1984, 1987) y Elliott (1986, 1990, 1993). Respecto a la metodología de investigación en el aula, cuando comenzamos a funcionar como grupo de I-A, encontramos referencias útiles en Hopkins (1989), Latorre y González (1987), Walker (1989), Woods (1987) y, últimamente, en Latorre (2003).

El autor que más aportaciones ha realizado en España sobre la temática de la I-A en EF es probablemente Fraile (1995, 2004a, 2004b), que lleva 20 años defendiendo el interés que tiene para el profesorado de EF la realización de procesos de formación colaborativa con otros compañeros, de cara a conseguir una mayor autonomía y desarrollo profesional (Fraile, 1995). Posteriormente, explica cómo favorecer el desarrollo profesional en el ámbito del profesorado de EF, a partir de la idea de un docente que investigue sobre su práctica (Fraile, 2004a). Define la I-A como un proceso de investigación, principalmente cualitativa, que se desarrolla como una espiral introspectiva, constituida por los ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y luego una nueva planificación. Defiende que este tipo de procesos facilita la educación autorreflexiva que emprenden los docentes en situaciones educativas, de cara a mejorar su intervención como enseñante. Por tanto, entiende que en la formación del profesorado de EF será preciso incidir en aquellas capacidades que fomenten el trabajo colaborativo, la acción reflexiva y crítica de su formación, capacitándola para que lleguen a actuar de forma grupal y autónoma. Este autor también ha estado dos décadas muy implicado en el desarrollo de un grupo de I-A formado por profesorado de EF de Valladolid, que ha llevado a cabo procesos sistemáticos de I-A en el aula y publicado diferentes trabajos sobre dicha experiencia (Fernández-Sánchez, Fraile & Fuentes, 2004; Fraile, 1995). En un estudio posterior, Fraile (2004b) analiza si este tipo de programas de formación permanente del profesorado de EF, basados en procesos de I-A, puede representar una alternativa a la formación tradicional de dicho profesorado. Su estudio encuentra los siguientes cambios profesionales: (a) mayor autonomía profesional; (b) elaboración de materiales curriculares específicos para el propio contexto escolar; (c) un intento de superar el modelo educativo técnico, a partir del empleo de una metodología activa para el desarrollo integral de los estudiantes; y, (d) incorporar a la actividad docente un nuevo modelo de EF colaborativo y democrático.

En Blández (2000) podemos encontrar uno de los manuales más utilizados en España sobre el tema de la I-A en EF, en el que va explicando los aspectos básicos de la aplicación de esta metodología en grupos de trabajo y seminarios permanentes. Los procesos de I-A parecen especialmente indicados para la formación permanente del profesorado como, por ejemplo, el estudio de casos llevado a cabo por Macazaga

(2004) sobre el proceso formativo de un grupo de profesores de EF a través de espirales y ciclos de I-A en Bilbao. También pueden encontrarse algunas experiencias ligadas a la formación inicial del profesorado (FIP) de EF. Por ejemplo, Tabernero & Márquez (1997) analizan las relaciones chico-chica en las clases de FIPEF. Entre las más actuales, Toja (2001) analiza el desarrollo de un programa de formación inicial del profesorado de EF basado en la utilización de la I-A como estrategia de formación e investigación, ligado al INEF de la Coruña y, por su parte, Lozano (2007) realiza un estudio similar en la facultad de educación de Cáceres. También pueden encontrarse referencias sobre las propuestas del Seminario de EF en Educación Infantil de la Escuela de Magisterio de Segovia (López-Pastor, 2004, 2008), que desarrollan experiencias y material curricular para esta etapa a través de espirales y ciclos de I-A.

La investigación-acción en la Formación Permanente del Profesorado y los procesos de desarrollo profesional

La I-A también ha demostrado ser útil en la formación permanente del profesorado de EF en diferentes contextos educativos, así como en procesos de desarrollo profesional docente. Por ejemplo, Pedraza y López-Pastor (2015) presentan un estudio cualitativo que analiza la influencia de un grupo de trabajo de I-A en el desarrollo profesional de maestros de EF que ejercen su labor docente en la Escuela Rural. Los resultados muestran que: (a) los maestros de EF que ejercen su labor docente en la escuela rural pasan por situaciones difíciles y complicadas los primeros años, y que la pertenencia a grupos de I-A les ayuda a que la adaptación a este contexto educativo sea más rápida y fácil; (b) la metodología de I-A genera procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica docente, influye positivamente en su desarrollo profesional y supone un apoyo.

Además, la I-A también se ha aplicado en otras líneas de formación permanente, como el desarrollo de materiales curriculares sobre diferentes contenidos y etapas en EF. Por ejemplo, Fraile et al. (1992) elaboran materiales curriculares para trabajar el bloque de expresión corporal mediante ciclos de I-A; Fernández-Río, Medina, Garro y Pérez (2001) presentan un ejemplo de I-A aplicado al bloque de contenidos de condición física en enseñanza secundaria. Posteriormente, Fernández-Río & González (2004) presentan una experiencia de I-A en la que pueden comprobar las ventajas de utilizar una metodología de tipo cooperativo sobre uno de tipo tradicional en EF. A partir de los resultados encontrados, defienden que la I-A puede y debe convertirse en uno de los elementos más importantes con los que debe contar el docente a la hora de reflexionar para poder mejorar su práctica diaria.

A tenor de las publicaciones aparecidas, una de las temáticas que más parece haber sido trabajada a través de ciclos y espirales de I-A es la evaluación en EF. Es un tema que el Grupo de Trabajo de I-A en EF de Segovia ha trabajado de forma sistemática durante las dos últimas décadas (López-Pastor, 1999, 2006; López et al., 2006, 2008; López-Pastor, González-Pascual & Barba, 2005), experimentando y contrastando mediante ciclos de I-A las ventajas de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en EF en cualquier etapa y contexto educativo. Por su parte, Lleixà, Torralba & Roberto (2010) llevan a cabo un proceso de I-A para construir y validar procedimientos de evaluación de competencias en EF en Primaria, ligado a procesos de formación permanente del profesorado. Como principales características de una buena evaluación de competencias establecen las siguientes: (a) establecer situaciones problemáticas; (b) permitir la integración y transferencia de aprendizaje; y, (c) aplicar la respuesta a contextos diferentes. Posteriormente, Navarro & Jiménez (2012) llevan a cabo procesos de I-A con profesorado de EF de Primaria en torno a la implementación de sistemas de evaluación formativa en EF. En este estudio presentan el desarrollo de un estudio de caso con 4 de estos maestros, constatando el valor de autodiagnóstico del instrumento diseñado y un cambio docente hacia postulados más formativos. Por último, Herranz, y López-Pastor (2014, 2015) llevan a cabo una espiral de I-A de tres años de duración en un centro educativo para demostrar la viabilidad de llevar a cabo procesos de la autoevaluación y evaluación compartida en EF en la etapa de Educación Primaria. También analizan las ventajas que supone para la

mejora del aprendizaje del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, así como para el desarrollo profesional de los docentes implicados.

En lo relativo al desarrollo profesional docente y los procesos de innovación en centros educativos, en Guillén & Peñarrubia (2013) podemos encontrar una experiencia de desarrollo práctico de las Actividades en el Medio Natural en un colegio de la ciudad de Zaragoza, basada en un proceso de I-A colaborativa. Los resultados muestran como se pasa de realizar experiencias puntuales, centradas especialmente en las campañas de semana blanca, con una reducida participación del alumnado, a desarrollar un programa de actividades en el medio natural en el centro, adaptado a sus propias características contextuales. También se analizan los factores necesarios para establecer una dinámica de trabajo colaborativo entre el profesorado de un centro educativo.

A nivel internacional también pueden encontrarse numerosos trabajos sobre la I-A, y su relación con el desarrollo profesional docente. Kemmis (2009) afirma que la I-A modifica las prácticas de las personas, así como la comprensión de sus prácticas y las condiciones en las que trabajan. Asimismo, considera que la I-A es una meta-práctica, dado que es una práctica que ayuda a cambiar y transformar otras prácticas. Li (2008) defiende el potencial que la I-A tiene para la formación permanente y el desarrollo del profesorado. O'Grady (2008), también remarca el poder de la I-A como modelo de desarrollo del profesorado y defiende que la I-A permite fortalecer las relaciones entre teoría y práctica, dado que la teoría ayuda a desarrollar mejores prácticas y la práctica ayuda a generar teoría. McGee (2008) presenta una experiencia que utiliza la I-A como vía de desarrollo continuo del profesorado y se analiza su funcionamiento. Dicho funcionamiento guarda ciertas similitudes con el funcionamiento del grupo de I-A sobre el que gira este trabajo, tanto en las cuestiones ideológicas y metodológicas sobre la I-A, como en la forma de desarrollar el proyecto: situado en la práctica y sobre la práctica, ciclos de revisión y reflexión sobre la práctica, estableciendo relaciones entre teoría y práctica como forma de reconstruir el conocimiento profesional, promover una cultura del aprendizaje y basarse en la colaboración entre el profesorado participante. Armour & Yelling (2007) presentan un trabajo sobre el desarrollo de un proyecto de I-A, orientado al desarrollo profesional del profesorado de EF en ejercicio. El trabajo presenta los resultados de la última fase de un proyecto de dos años, recopilados a través de diez estudios de caso, en entrevistas individuales, cuadernos de los profesores y una entrevista final grupal. Los resultados ponen el énfasis en la importancia del aprendizaje colaborativo entre el profesorado que participó en el proyecto.

Objetivos del trabajo

El principal objetivo de este trabajo es revisar la experiencia acumulada por un grupo de trabajo de profesores de EF que llevan veinte años realizando dinámicas de I-A y analizar hasta qué punto ha sido útil como vía para su desarrollo profesional docente, la mejora de su práctica docente y la mejora de los proyectos educativos que llevan a cabo en sus centros.

Los principales objetivos del grupo de I-A son: (1) promover una práctica reflexiva y de una mayor calidad educativa; (2) fomentar el desarrollo profesional del profesorado que forma parte del grupo y la mejora de su práctica docente; (3) desarrollar programaciones y materiales curriculares para trabajar la EF en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Además, el grupo tiene unas finalidades complementarias: (4) llevar a cabo proyectos de I-A de forma grupal e individual, en los diferentes centros docentes en que ejerce el profesorado que forma parte del grupo de trabajo; (5) crear dinámicas de trabajo colaborativo entre el profesorado, de forma que permitan un mejor análisis de las prácticas que se llevan a cabo, tomar decisiones de cara a la mejora de la calidad educativa de las mismas y el desarrollo del profesorado implicado; (6) posibilitar la participación del profesorado de diferentes etapas del sistema educativo, independientemente de su situación y experiencia profesional.

Metodología

La metodología básica de investigación educativa utilizada por el grupo de trabajo a lo largo de estos 20 años ha sido el desarrollo de sucesivas espirales de I-A, basados, fundamentalmente, en las propuestas de Carr & Kemmis, (1988), Kemmis (1988), Kemmis & McTaggart (1988) y Latorre (2003). Cada espiral de I-A ha tenido una duración entre dos y cuatro años, con las fases presentadas en la tabla 1.

Tabla 1.
Fases a seguir dentro de cada espiral de I-A

Fase	Acciones a realizar
0- Decisión del problema a investigar	Una vez finalizado la anterior espiral de I-A se discute y acuerda por todo el grupo el siguiente problema de la práctica educativa a investigar. El criterio utilizado es seleccionar un problema a investigar que sea de utilidad e interés para mejorar la práctica docente de todo o la mayor parte del profesorado que forma parte del grupo de trabajo.
1- Plan.	Diseño del plan de actuación anual, especificando las actividades a realizar, la metodología de trabajo e instrumentos de obtención de datos a utilizar, acordando el calendario de reuniones a celebrar y los diferentes tipos de informes y documentos a elaborar. Se reparten las diferentes responsabilidades de forma individual o en pequeños grupos (entre dos y tres personas).
2- Acción	Ir desarrollando el plan de actuación práctica acordado por el grupo.
3- Observación	Las metodologías más habituales para la obtención de datos son: cuaderno del profesor, cuaderno del alumno, realización de fotos y/o vídeos sobre la práctica docente, fichas de observación, listas de observación grupal e individual y fichas de sesión con espacios para la recogida de información.
4- Análisis individual	A partir de los datos recogidos, cada profesor elabora el correspondiente informe sobre el material curricular o el desarrollo práctico acordado
5- Análisis colectivo	Puede tener dos fases: (a) la presentación en el grupo de trabajo, de modo que permita y favorezca el debate sobre la experiencia práctica, el análisis colectivo y la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan. Toda esta información se recoge en las actas de las reuniones realizadas; (b) el trabajo posterior sobre los informes individuales y las actas de las reuniones, para la elaboración de los informes finales del grupo de trabajo y la elaboración de materiales curriculares para su publicación y difusión. Este último trabajo se lleva a cabo a través de grupos reducidos coordinados, de modo que el trabajo sea más eficaz y cada persona tenga un papel claro en el mismo.
6- Difusión	Difusión de resultados encontrados y materiales curriculares elaborados en diferentes niveles: (a)-Al final o al principio de cada curso se recopila una carpeta digital con todos los materiales curriculares elaborados el curso o cursos anteriores. (b)-La difusión externa la solemos realizar a través de comunicaciones a congresos, publicación de libros de material curricular y artículos en revistas especializadas, impartición de talleres, cursos y ponencias invitadas, etc.

Latorre (2003) da una gran importancia a la fase de difusión de resultados dentro de la I-A, tanto para someter nuestro trabajo al juicio crítico de la comunidad profesional y científica (criterio de rigor), como para que nuestros resultados puedan ser de utilidad a la comunidad profesional y ser transferidos a otros contextos con la finalidad de lograr mejoras educativas (criterio de utilidad y evolución del conocimiento). Este último criterio guarda muchas coincidencias con lo que Dadds (2008) denomina «Validez Empírica Externa», que hace referencia a la influencia de un proyecto de I-A en las audiencias externas al propio proceso.

Dadds (2008) defiende la utilización del concepto de «Validez Empírica» y su relevancia para ser utilizado por la comunidad de investigadores. Este autor considera que la Validez Empírica puede ser de dos tipos: (a) «Interna», cuando hace referencia a cómo el desarrollo de proyectos de I-A afecta a los participantes en el mismo; (b) «Externa», la que hace referencia a cómo esos proyectos y trabajos han influido en las audiencias que no participaron directamente en el proyecto, pero que también pueden aprender y/o verse beneficiados por él. En este sentido, nuestro grupo de I-A siempre ha realizado un gran esfuerzo en la difusión de los resultados encontrados en las diferentes espirales de I-A desarrolladas. En el apartado de resultados explicamos con detalle los informes y materiales generados en cada espiral.

Contextualización del grupo de I-A

El «Grupo de Trabajo de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia» tiene su sede en la Facultad de Educación de Segovia y, actualmente está avalado por el Centro de Formación e Innovación

Educativa (CFIE) de Segovia (Consejería de Educación), así como por el Centro Buendía (Universidad de Valladolid). Sus finalidades y objetivos han sido explicados anteriormente.

Para ayudarnos a ir desarrollando estas finalidades, nuestro grupo de I-A ha funcionado todos estos años de acuerdo a los siguientes «Principios de Actuación»:

-Entendemos que es importante establecer fuertes relaciones entre la Formación del Profesorado, la Escuela y la Práctica Educativa, pero no para reproducirla de forma irreflexiva, sino para comprender mejor la escuela y asumir el reto de reelaborarla, adaptarla y mejorarla: «Serán los profesores los que trasformarán la escuela, cuando la comprendan» (Stenhouse, 1987);

-Establecer una necesaria y constante relación bidireccional entre teoría y práctica. Entendemos que se trata de una relación recíproca, dado que las dos se necesitan mutuamente para poder generar prácticas educativas de mayor calidad. Consideramos que las prácticas no poseen validez por sí mismas, pues cuando se realizan de forma irreflexiva suelen conducir a la mera reproducción. O dicho de otra forma: «hay pocas cosas más prácticas que una buena teoría»;

-Lograr la mayor coherencia posible entre la reflexión y la acción. Entendiendo como reflexión: lo vivido, lo pensado, lo leído, lo escuchado, lo hablado, etc. y sus implicaciones en la acción educativa cotidiana. Como bien explica Freire (1997), no se trata simplemente de «practicar», sino de actuar siendo coherente con lo reflexionado. Entendemos que, en educación, la búsqueda de coherencia entre la reflexión y la acción es una cuestión ética.

En este momento, el grupo de I-A lleva veinte años funcionando de forma ininterumpida, en los que ha desarrollado seis grandes espirales de I-A, subdivididos en macro-ciclos anuales y ciclos mensuales (ver Tabla 2). La composición del grupo de I-A ha variado mucho en estos años. El primer año el grupo estaba compuesto por 5 personas. El grupo fue creciendo poco a poco, hasta llegar a las 37 personas. A partir de ahí el grupo ha tenido fluctuaciones entre las 8 y las 25 personas. Actualmente hay 21 personas implicadas en el mismo. En estos 20 años han pasado por el grupo de I-A más de ochenta personas. La evolución de las circunstancias vitales (hijos, cambios de centro o domicilio, estudios, oposiciones, etc.) hace que haya altas y bajas todos los cursos. En el apartado de resultados se explica con detalle la evolución del grupo en cuanto a componentes, espirales de I-A y proyectos desarrollados.

Evolución del grupo y revisión de las espirales y ciclos de I-A desarrolladas

En este apartado vamos a presentar la evolución del grupo en cuanto a componentes, proyectos y espirales de I-A desarrollados, así como las principales ventajas, problemáticas y posibles soluciones encontradas en cada caso. Para cada proyecto y temática hemos desarrollado ciclos de I-A de entre dos y seis años de duración. En la Tabla 2 presentamos un resumen de todo ello.

Primera fase (1994-1995): «el difícil comienzo»

En una primera fase el grupo tenía pocos componentes y muy dispersos geográficamente. Desempeñábamos nuestra labor docente en tres provincias diferentes, por lo que durante dos cursos tuvimos que realizar las reuniones durante los fines de semana, en domicilios particulares. En cambio, estábamos muy convencidos de los beneficios del trabajo colaborativo, lo cual nos permitió superar estas dificultades.

Durante esta fase desarrollamos nuestro primer espiral de I-A, centrada en la temática de «la Evaluación Formativa y Compartida en EF». Tuvo una duración de dos cursos y estaba subvencionada por un proyecto oficial de investigación del Ministerio de Educación. El principal objetivo del proyecto era el desarrollo de sistemas e instrumentos de evaluación formativa en EF, cobrando especial importancia los procesos de autoevaluación y evaluación compartida. Estos modelos surgieron como alternativa educativa al modelo tradicional de evaluación-calificación en que habíamos sido formados, pero en el que no creíamos, por su escaso valor formativo. La propuesta ha sido difundida a través

Tabla 2.
Evolución del grupo de trabajo en los 20 años de funcionamiento.

FASES Y AÑOS componentes	Espirales I-A y difusión	Ventajas y Problemas	Soluciones encontradas
Primera fase: "El difícil comienzo" (1994, 1995)	1ª- La evaluación Formativa y Compartida en Educación Física (López et al., 1999a, 2005, 2006a, 2008; López, Barba & Gala, 2008)	VENTAJAS -Nos conceden un proyecto de investigación en una convocatoria oficial del Ministerio de Educación. -Existe una buena relación personal y todos estamos muy convencidos de los beneficios del trabajo colaborativo. PROBLEMAS Pocos componentes y muy dispersos geográficamente (3 provincias).	Reuniones en fines de semana, en domicilios particulares. Entre una y dos al mes. Elaboración de un libro con los resultados encontrados y los instrumentos y técnicas desarrolladas.
Segunda fase: "La estabilidad" (1996-2001)	2ª-La Educación Física en la Escuela Rural y el Profesorado Itinerante (López et al., 1999b, 2006b), 3ª-La Atención a la Diversidad en Educación Física. (Pérez, López, Iglesias et al., 2004).	VENTAJAS Estabilidad profesional y geográfica de los componentes del grupo y buena relación personal. PROBLEMAS -Integración de las personas que se incorporan al grupo. -Coordinación entre el profesorado de las diferentes etapas educativas. -Formarse en las nuevas temáticas de estudio	-Las reuniones se realizan de forma regular, cada dos semanas. -Cada 2-3 años comenzábamos una nueva espiral de I-A, definiendo un nuevo problema.
Tercera fase: "Los problemas del crecimiento" (2002-2009).	4ª-Elaboración de material curricular para infantil, primaria y secundaria. (Barba, López et al., 2006; López et al, 2004; Monjas et al., 2006). 5ª-Desarrollo de programaciones y material curricular para Infantil, Primaria y Secundaria	VENTAJAS -Crecimiento del grupo, que amplía las posibilidades de trabajo. -Tener profesorado de todas las etapas educativas y con buenas relaciones personales entre sí. PROBLEMAS -Parte de los componentes del grupo permanecen fijos, pero parte varían cada año, debido a circunstancias personales. -Notables diferencias en la implicación del profesorado, que dificulta el trabajo del grupo y genera tensiones.	-El alto número de componentes nos lleva a cambiar la organización del grupo. Combinamos el trabajo en gran grupo con el trabajo mediante subgrupos más pequeños. Cada subgrupo trabaja por temas y líneas de trabajo diferentes, pero realizamos reuniones de gran grupo mensuales. -Se fijan unos compromisos mínimos a cumplir por toda persona que quiera formar parte del grupo.
Cuarta Fase: "Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física" (2009-2015)	Entre 8 y 30, básicamente de educación primaria y universidad.	6ª-Desarrollo de una programación didáctica de EF para primaria basada en "Dominios de Acción Motriz", que incluye numerosas UDD secuenciadas y temporalizadas para cada curso (Manrique, Vacas & Gonzalo, 2011; López, Monjas & Manrique, 2011; López, Ramos, Hernández & Esteban, 2014).	VENTAJAS -Estabilidad profesional y geográfica de la mayoría de los componentes del grupo y buena relación personal. -Incorporación al grupo de nuevos compañeros y logro de una mayor estabilidad en los componentes. -Generar un proyecto de formación permanente de larga duración (3 cursos) para abrir el grupo a nuevos compañeros y generar un mayor impacto en la realidad escolar cercana. -Realizar puntualmente talleres prácticos de formación permanente, para las nuevas UDD. PROBLEMAS -Integración de las personas nuevas que se incorporan al grupo y no han trabajado nunca por DAM en EF. -Hay diferencias en la implicación del profesorado, que dificulta el trabajo del grupo y genera tensiones

de diferentes libros y artículos (López et al., 1999a, 2005, 2006a, 2008; López, Barba & Gala, 2008), así como en numerosas comunicaciones, ponencias en congresos profesionales y la impartición de cursos monográficos.

Las principales ventajas de esta fase fueron: la concesión de un proyecto de investigación en una convocatoria oficial del Ministerio y la existencia de una buena relación personal. También influyó positiva-

mente el hecho de que todos estábamos muy convencidos de los beneficios del trabajo colaborativo.

Los principales inconvenientes eran el escaso número de componentes (5) y la gran dispersión geográfica que teníamos, dado que trabajábamos en tres provincias diferentes (Segovia, León y Valencia), situadas lejos de la sede central (Segovia). Los problemas se solucionaron realizando las reuniones durante los fines de semana, en domicilios particulares, aproximadamente una o dos al mes, con un calendario previamente establecido. También ayudó a mantener la implicación con el grupo el proyecto de elaborar un libro monográfico con los resultados encontrados y los instrumentos y técnicas de evaluación desarrolladas.

La valoración final del funcionamiento del seminario fue muy positiva, tomándose la decisión unánime de continuar trabajando al curso siguiente en una nueva espiral de I-A (informes finales de evaluación de los cursos 1993 y 1994).

Segunda fase (1996-2001): «la estabilidad»

A partir del tercer año los componentes del grupo se estabilizaron laboral y geográficamente y al grupo fueron incorporándose nuevos profesores, oscilando entre los 8 y los 20 componentes, según el año. Las reuniones se realizaban de forma regular, cada dos semanas. Durante esta fase desarrollamos dos espirales de I-A.

La primera se centró en la temática de «La EF en la Escuela Rural y el Profesorado Itinerante» y también comprendió dos años. Lo elegimos por tratarse de un contexto educativo del que no existía apenas información ni material curricular específico, escasa o nula formación inicial y en el que algunos de los componentes del grupo trabajaban. El principal objetivo del proyecto era cubrir este vacío informativo y formativo. Se llevaron a cabo tres acciones secuenciadas: (1) análisis de las características, limitaciones, posibilidades y estrategias de actuación en dicho contexto; (2) elaboración de documentos escritos y audiovisuales sobre las características y posibilidades de la práctica docente; (3) elaboración y experimentación de material curricular específico; organización de cursos específicos y recopilación, publicación y difusión de experiencias sobre la temática (López et al., 1999b, 2006b), que se han convertido en las obras de referencia básica en español. La propuesta ha sido difundida a través de libros, artículos y comunicaciones en congresos profesionales y hemos sido invitados a impartir numerosos cursos monográficos de formación permanente del profesorado, así como ponencias y mesas redondas en congresos profesionales.

La segunda se centró en la temática de la: «La Atención a la Diversidad en EF». Tuvo una duración de tres años. El principal objetivo del trabajo era aprender a abordar la atención a la diversidad del alumnado en las clases de EF, tanto en lo que se refiere al alumnado con necesidades educativas específicas como la que se refiere a la diversidad natural de todo el alumnado. Para ello elaboramos una «guía de actuación» que incluía algunos estudios de casos concretos, el material curricular desarrollado y una guía documental sobre la temática (Pérez, López, Iglesias et al., 2004). Dentro de este ciclo comenzamos a trabajar de forma específica sobre la integración del alumnado inmigrante en las aulas, influidos por la considerable llegada de este tipo de alumnado a nuestro contexto geográfico en esos años y por tratarse de una temática que el profesorado, por falta de formación, no sabía cómo afrontar (López et al., 2004b). Al igual que en las espirales anteriores, los resultados encontrados se difundieron a través de artículos y comunicaciones en diferentes jornadas y congresos profesionales; también hemos sido invitados a impartir conferencias y cursos monográficos sobre la temática.

Las principales ventajas de esta fase fueron la buena relación personal y profesional, así como la estabilidad profesional y geográfica de los componentes del grupo, dado que ya trabajábamos y vivíamos todos en Segovia. Esto nos permitió realizar las reuniones de forma regular, cada dos semanas y en días laborables.

Por otra parte, los problemas a superar fueron: la integración del nuevo profesorado que se incorporaba al grupo, la necesaria coordinación que hubo que establecer entre el profesorado de diferentes etapas educativas y la necesidad de formarse en las nuevas temáticas que fueron elegidas como objeto de estudio.

Las soluciones encontradas fueron elegir temáticas de estudio que fueran del interés de todo el grupo, pero que resultarían especialmente útiles al profesorado del grupo que se estaba encontrando con mayores dificultades en su práctica docente.

Tercera fase (2002-2009): «no siempre es bueno ser tantos»

En esos años el grupo de I-A fue creciendo paulatinamente hasta estar entre 30 y 40 componentes cada curso. Esta situación tan masificada nos obligó a buscar otras formas de organización, para poder garantizar la viabilidad y utilidad del grupo. Durante esta fase llevamos a cabo dos espirales de I-A.

La primera se dedicó a la «Elaboración de Material Curricular para el trabajo de la motricidad en Infantil, Primaria y Secundaria». Este ciclo tuvo una duración de cinco años. Los dos primeros años nos dedicamos fundamentalmente a acumular información sobre el proceso de diseño del material curricular (UDD sobre diferentes contenidos) y su posterior puesta en práctica y evaluación de la misma. Los tres últimos años nos dedicamos, además de continuar contrastando y mejorando el material, a elaborar y organizar todo el material acumulado, de cara a su difusión entre la comunidad profesional (Barba, López et al., 2006; López et al., 2004; Monjas et al., 2006). La propuesta ha sido difundida a través de libros, artículos, comunicaciones, talleres y cursos en jornadas y congresos.

La segunda se centró en el «Desarrollo de Programaciones y Material Curricular para Infantil, Primaria y Secundaria». Se elaboró una programación curricular completa para el área de EF a lo largo de todas las etapas de educación obligatoria, secuenciando los aprendizajes a adquirir por cursos: Educación Infantil (3-6), Educación Primaria (7-12), Educación Secundaria Obligatoria (13-16). La dinámica se basaba en ir poniendo en práctica toda la programación desarrollada, analizando los resultados obtenidos con las diferentes unidades didácticas. Es un trabajo que necesitaba mucho tiempo, debido a que cada año teníamos que realizar un doble trabajo: (a) analizar el desarrollo global de la programación en cada etapa y curso; (b) centrarnos en unas pocas, para elaborarlas con el suficiente grado de calidad y garantías para su difusión posterior entre la comunidad profesional.

Las principales ventajas de esta fase fueron: el notable crecimiento del grupo, que ampliaba enormemente las posibilidades de trabajo; contar con profesorado de todas las etapas educativas y mantener muy buenas relaciones personales entre los componentes del grupo. Pero se nos presentaron, principalmente, tres problemas: (a) los cambios en la composición del grupo cada año, debido a la evolución de las situaciones personales (hijos, oposiciones, estudios, etc.); (b) la organización de un grupo tan numeroso para que las reuniones y las dinámicas de trabajo fueran viables y eficaces; (c) los diferentes niveles de implicación en el grupo, que dificultan el correcto funcionamiento del mismo. La solución que encontramos fue combinar el trabajo en gran grupo con el trabajo mediante subgrupos más pequeños. Cada subgrupo trabajó por temas y líneas de trabajo diferentes. El gran grupo se reunía aproximadamente una vez al mes, para diferentes cuestiones: temas de organización interna del grupo, realizar intercambios de información sobre la evolución y avances de cada subgrupo, talleres prácticos sobre algún tema o tertulias dialógicas sobre un texto previamente leído. También se acordaron unos compromisos mínimos para poder formar parte del grupo de trabajo, que hacen referencia a la asistencia a las reuniones y los plazos de entrega de informes y documentos.

Cuarta fase (2009-2015): «Programar por Dominios de Acción Motriz en EF»

El objetivo fundamental de esta fase ha sido completar y profundizar en las espirales de I-A iniciadas en la fase anterior, con el objetivo de desarrollar una programación secuenciada y detallada de EF en Primaria, incluidas todas y cada una de las UDD a utilizar cada uno de los seis cursos. El aspecto más importante de esta fase es que toda la programación está organizada fundamentalmente de acuerdo a la propuesta de bloques de contenidos denominada «Dominios de Acción Motriz» (Larraz, 2002, 2009). El grupo ha tenido la suerte de poder organizar

varios cursos intensivos impartidos por Alfredo Larraz (en los años 2008, 2011 y 2015), en los que este maestro de EF nos ha ido explicando detalladamente la lógica interna de esta forma de programar, además de compartir numerosas experiencias y materiales curriculares desarrollados por él durante sus últimos 20 años de práctica docente.

Como explicábamos antes, son dos ciclos que nos están llevando mucho tiempo, debido a que requiere generar mucho material curricular e ir puliendo poco a poco la programación secuenciada y la experimentación y evaluación sistemática de las UDD que se van acumulando curso a curso.

En los primeros años de esta fase el grupo se fue reduciendo curso a curso, hasta quedar sólo 6-7 personas. Ante esta situación decidimos implicarnos con el centro de profesores de la provincia (CFIE de Segovia) en la generación de un Itinerario Formativo de tres años de duración, que implica la realización de las siguientes fases (ver tabla 3).

Tabla 3.
Fases del nuevo Itinerario Formativo de medio y largo plazo.

Año y curso académico	Organización y desarrollo
-Primer curso (2013-2014).	-Realización de un curso de formación dirigido a todo el profesorado de EF de la provincia, de 30 horas de duración. El curso era de carácter teórico-práctico, en el que se explicaban los fundamentos básicos de la programación por Dominios de Acción Motriz y se realizaban numerosos talleres prácticos sobre algunas UDD de cada uno de los seis dominios de acción motriz. El curso fue impartido por el profesorado del grupo de trabajo que acumulaba mayor experiencia en el mismo, encargándose de cada taller la persona o personas que más se habían especializado en cada UD. -De forma paralela al curso se organizaron dos seminarios (por proximidad geográfica), de forma que todo el profesorado que participaba en el curso pudiera aplicar en su centro todas las UDD que se iban facilitando y tener reuniones regulares en que poner en común los problemas encontrados y las posibles soluciones a cada uno de ellos.
Segundo curso (2014-2015).	Realización de un grupo de trabajo con el profesorado que el año anterior había realizado las dos actividades y quería seguir participando en el proyecto de formación. Al ser un grupo de trabajo existía la obligación de presentar material curricular contrastado al finalizar el curso. Tuvimos varias bajas y algún alta respecto al primer curso del proyecto de formación.
Tercer curso (2015-2016).	Se mantiene la dinámica de grupo de trabajo, para seguir avanzando en la elaboración, aplicación y mejora de las UDD pendientes. La idea es mantener la estructura básica de funcionamiento del curso anterior.

Este nuevo proyecto de formación a medio y largo plazo ha supuesto un fuerte revulsivo para el grupo. El primer año participaron 25 profesores de EF en el curso y en los dos seminarios. El segundo año el grupo de trabajo estaba formado por 21 profesores.

Las principales características de este nuevo ciclo han sido las siguientes: (a) la mayoría de los componentes del grupo han ido mejorando su estabilidad profesional y se mantiene una buena relación personal entre ellos. Esto facilita mucho el trabajo; (b) la incorporación al grupo de nuevos compañeros ha mejorado mucho la capacidad de trabajo y la amplitud de puntos de vista, (c) poco a poco se va consiguiendo una mayor continuidad y estabilidad de un grupo más numeroso de profesores, lo que es muy beneficioso para el grupo y su funcionamiento; (d) generar un proyecto de formación permanente de larga duración (3 cursos) ha facilitado la apertura del grupo a nuevos compañeros y ha ayudado a generar un mayor impacto en la realidad escolar cercana; (e) la integración de las personas nuevas que se incorporan al grupo y no han trabajado nunca por DAM en EF no siempre es fácil. Pasar de programar por los bloques de contenidos tradicionales a hacerlo por DAM requiere tiempo y reestructurar todo el planteamiento profesional previo. Lógicamente, el proceso de adaptación puede durar más o menos tiempo, según la disposición de cada persona.

La programación anual secuenciada basada en Dominios de Acción Motriz.

Este trabajo está basado en una de las propuestas más completas y elaboradas que existen en estos momentos sobre Dominios de Acción (DAM), que es la desarrollada por Larraz (2002, 2009). Se utiliza el concepto de DAM como herramienta clasificatoria de las situaciones motrices de la Educación Física escolar. La idea fundamental es que cada conducta motriz tiene una partitura o gramática concreta, que responde a una lógica interna determinada y exclusiva de ese grupo de actividades.

Según este patrón, las conductas motrices se pueden agrupar en seis categorías o dominios de acción, que son las que se exponen a continuación:

-Dominio de Acción Motriz 1. Situaciones motrices sin incertidumbre del medio y sin interacción con compañeros ni adversarios: atletismo, natación, patinaje, gimnasia. . .

-Dominio de Acción Motriz 2. Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno: lucha, mini-tenis, bádminton. . .

-Dominio de Acción Motriz 3. Situaciones de cooperación: juegos cooperativos, acrosport, combas colectivas, etc.

-Dominio de Acción Motriz 4. Situaciones de colaboración y oposición: juegos tradicionales por equipos, juegos deportivos colectivos, deportes colectivos, etc.

-Dominio de Acción Motriz 5. Situaciones con incertidumbre del medio externo: actividades en el medio natural (escalada, esquí, orientación, senderismo, etc.).

-Dominio de Acción Motriz 6. Situaciones con finalidad artístico-expresiva y/o rítmico-expresiva: expresión corporal, danzas, teatro de sombras, teatro de luz negra, dramatización, etc.

Agrupar las experiencias motrices por rasgos comunes ayuda a conseguir los siguientes aspectos:

(a) Que el docente de EF organice de forma lógica sus programaciones; (b) equilibrar los contenidos de aprendizaje; (c) garantizar que el alumnado tenga diferentes experiencias motrices de cada uno de los DAM a lo largo de toda su etapa formativa, de forma que se enriquezca notablemente su bagaje motor, su cultura motriz y aumente la posible adherencia a la realización de actividad física regular. Por tanto, trabajar con una programación por DAM ayuda a conseguir un perfil de alumnado bien formado en nuestra área al terminar la etapa educativa.

Como profesores de EF, el conseguir un equilibrio en el desarrollo de los contenidos es complejo, especialmente si no tomamos como referencia una clasificación lógica. A través de los DAM podemos seleccionar contenidos para secuenciar por niveles educativos; consiguiendo de este modo afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio para todas las personas implicadas en él.

Como puede comprobarse en las tablas 4 y 5, la secuenciación a veces es por cursos y a veces por ciclos. Dejamos cierta flexibilidad para que el profesorado del grupo de trabajo (unas 20 personas) pueda adaptarlo mejor a su contexto (escuela urbana, escuela rural, especialistas con plaza estable, en expectativa, interinos, tutores que sólo dan EF a su grupo, EF en inglés, normativa de la comunidad autónoma, etc.). En algunos contenidos entendemos que es mejor trabajarlos por ciclos, para afianzar esos aprendizajes.

La primera unidad didáctica («Comenzamos el curso con buen pie») pertenece al DAM nº 3 (actividades físicas cooperativas). La finalidad es empezar el curso generando un buen clima de aula, buenas sensaciones, un ambiente óptimo, a través de la puesta en práctica de dinámicas de grupos y el trabajo cooperativo; también establecer y acordar las bases sobre las que se va a desarrollar el trabajo de todo el curso. Dedicar las primeras semanas del curso a trabajar estos aspectos es muy positivo de cara a que se dé un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso. Por «establecer y acordar las bases» entendemos: normas de actuación y comportamiento, el programa de la asignatura (objetivos, contenidos, unidades didácticas, metodología, sistema de evaluación y de calificación, utilización de cuaderno de clase, etc.), rutinas de trabajo en clase, . . .

Otro criterio que consideramos de gran importancia es ajustarnos a las condiciones climatológicas de nuestro entorno (mucho frío en invierno, con heladas y nevadas habituales y bastante calor en verano). Aprovechamos los meses más duros de invierno para hacer el trabajo de expresión y comunicación, así como UD que pueden hacerse en interior (gimnasios, aulas libres, salas multiusos, etc.). Además, en muchos casos el trabajo de expresión corporal que hacemos en diciembre tiene una mayor funcionalidad, dado que se realiza una representación pública en los festivales de navidad que muchos centros llevan a cabo, añadiendo un plus de motivación para el alumnado.

En febrero se trabajan dos DAM, según los cursos. En los dos

Tabla 4.
Programación de unidades didácticas por DAM del GT de I-A de Segovia (primer trimestre)

Curso	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1º	“Comenzamos el curso con buen pie-I” DAM 3	“Habilidades Gimnásticas I” DAM 1	“Desarrollamos nuestras HFB de forma Cooperativa I” DAM 3	“Teatro de sombras” DAM 6
2º			“Desarrollamos nuestras HFB de forma Cooperativa II” DAM 3	“Expresión Corporal” DAM 6
3º	“Comenzamos el curso con buen pie-II” DAM 3	“Aprendemos a correr a ritmo” DAM 1	“Desarrollamos nuestras HFB de forma Cooperativa III” DAM 3	“Teatro de sombras-II” DAM 6
4º		“Habilidades Gimnásticas II” DAM 1	“Desarrollamos nuestras HFB de forma Cooperativa IV” DAM 3	“Batuka” o “Danzas del Mundo” DAM 6
5º	“Comenzamos el curso con buen pie-III” DAM 3	“Aprendemos a correr a ritmo” DAM 1	“Combas II” DAM 3/6	“Teatro de sombras-III” DAM 6 o Acrosport (DAM6/3)
6º		“Atletismo III” DAM 1	“Acrosport” DAM 3/6 o “Retos cooperativos” DAM 3	“Teatro de luz negra” DAM 6

casos el criterio es la conexión con actividades sociales de referencia. De primero a cuarto de primaria se llevan a cabo UDD de Atletismo I y II (DAM 1), porque en esta época comienzan los juegos escolares de esta modalidad deportiva (los domingos, en las pistas de atletismo de la ciudad) y, de esta manera, el alumnado puede hacer una transferencia de lo aprendido en la escuela a una situación real. En quinto y sexto curso se realiza la UD de Rugby-tag (DAM 4) porque coincide con el torneo de las 6 naciones, lo que permite realizar la conexión en la escuela con esa actividad social de referencia.

En marzo y abril la mayoría de las UDD están relacionadas con el DAM 4 (Juegos populares, tradicionales y del mundo, juegos y deportes de invasión, juegos colectivos, juegos de bate y campo, etc.). La razón cronológica es que corresponde con la llegada de la primavera y una climatología más propicia para llevar a cabo este tipo de unidades, que en la mayoría de los colegios deben realizarse al aire libre, al no disponer de pabellón cubierto. También se debe a que este DAM no había sido trabajado en los meses anteriores. En algunos cursos aparecen puntualmente UD de otros DAM, o bien que pueden pertenecer a dos dominios, según como se enfoquen. Es el caso de la UD de Combas y de la Acrosport. En los dos casos se busca equilibrar el trabajo de los 6 DAM a lo largo del curso.

En mayo y junio, de forma general, predominan las UDD relacionadas con el DAM 5, de actividades en el medio natural. Son meses propicios para este tipo de actividades, ya que suele predominar el buen tiempo y el calor. En muchos casos se aprovecha para realizar diferentes tipos de salidas de fin de curso, como proyecto final de la UD. Por ejemplo, un recorrido en bicicleta de montaña por el entorno, una actividad de orientación, rutas de senderismo, excursiones en piragua, etc.

En mayo se trabajan también UDD de Danza con el alumnado de

Tabla 5.
Programación por DAM del GT de I-A de Segovia-II (2º Y 3º trimestre).

curso	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1º	“Danzas del mundo y danzas infantiles” DAM6	“Atletismo-I” DAM 1	“Juegos Populares y Tradicionales” DAM 4	“Juegos Colectivos con Balón” DAM 4	“Juegos pop. Y trad.” DAM 2	“AFN” DAM 5
2º	“Lucha” DAM 2		UD. Juegos del Mundo DAM 4			
3º	“Raquetas 1x1” DAM 2	“Atletismo-II” DAM 1	“Combas I” DAM 1/3	“Juegos de bate y campo” DAM 4 “Juegos de invasión” DAM 4	“Actividades Físicas en la Naturaleza (AFN)” DAM 5	“AFN” DAM 5
4º	“Juegos del mundo” DAM 2		“Acrosport” DAM 3/6			
5º	“Shuttleball” DAM 2	“Rugby-Tag” DAM 4	“Baloncesto” DAM 4	“Voleibol” DAM 4	“Danzas del mundo” DAM 6	“AFN” DAM 5
6º	“Bádminton” DAM 2		“Balonmano” DAM 4	“Juegos de bate y campo-II” o “Deportes de invasión” DAM 4	“Danzas colectivas” DAM 6	

5º y 6º curso, dentro del DAM 6. Se trata de un contenido que comienza a tener importancia a estas edades como actividad social de referencia y que no ha sido trabajado de forma específica en cursos anteriores, por lo que se aprovecha este momento del año para incluirlo. En algunos casos también son útiles para preparar Festivales de fin de curso, actuaciones en las fiestas del colegio, etc.

Funcionamiento actual del Grupo de trabajo a lo largo del curso académico

La primera reunión de cada curso se dedica a planificar el trabajo del año, organizar los subgrupos y establecer el calendario de reuniones y talleres. También se revisa la programación anual secuenciada por cursos y, a veces, se realizan pequeños retoques y mejoras respecto al curso anterior. A partir de ahí, cada subgrupo se organiza para ir elaborando el material o la unidad didáctica que le haya correspondido. Todas las personas del GT van poniendo en práctica las unidades didácticas (UDD) programadas para cada mes, para poder realizar los ciclos de I-A sobre las temáticas acordadas.

Las reuniones que se llevan a cabo a lo largo del curso pueden dedicarse a diferentes cosas. Por ejemplo, revisar la puesta en práctica de las UDD del mes anterior, planificar y tomar decisiones sobre las intervenciones docentes del siguiente mes, decidir de qué materiales hay que hacer los informes este curso y poner fechas de entrega, etc. Este trabajo presencial en grupo se combina con un trabajo individual y/o en pequeños grupos (2-4 personas) entre las diferentes reuniones, que incluye la realización de lecturas, la elaboración de material curricular nuevo, la recogida de información sobre la puesta en práctica, la elaboración de informes, etc.

De vez en cuando también se organizan «talleres», cuando se considera necesario dotarse de recursos prácticos y ejemplificaciones para poder llevar a cabo una propuesta concreta (teatro de sombras, danzas del mundo, iniciación deportiva, acrosport, capoeira, danzas de paloteo, malabares, etc.). En este tipo de sesiones nos reunimos en el gimnasio de un centro educativo y llevamos a cabo sesiones prácticas simuladas, en las que el profesorado del grupo hacemos de alumnos mientras un compañero hace una «sesión modelo» y nos va explicando porque realiza cada actividad, en qué orden y qué tipo de problemas y soluciones pueden aparecer. Tras la vivencia nos sentamos en corro y se analiza más a fondo como adaptarla a cada contexto específico.

Las últimas sesiones del curso se utilizan para presentar al gran grupo los informes y materiales elaborados por cada subgrupo y realizar una evaluación general del año, con el objetivo de detectar los puntos débiles y tomar decisiones de mejora para el curso siguiente.

La importancia de conseguir un clima de trabajo positivo en el grupo: el lado invisible pero necesario

Consideramos que el buen funcionamiento de un grupo de trabajo se basa en gran medida en la consecución de un buen clima de trabajo. Conseguir una dinámica de grupo positiva, basada en unas buenas relaciones entre los componentes, redundará en beneficio de las acciones y actividades que tengan lugar en el mismo. Esto coincide con los planteamientos encontrados en Dadds (2008), que analiza la importancia de lo emocional en los procesos de investigación educativa y cómo los proyectos de I-A pueden ayudar a mejorar notablemente el clima afectivo y emocional entre los participantes.

En nuestro caso, para conseguir un buen clima de trabajo, hemos utilizado las siguientes estrategias y dinámicas de trabajo:

-Promover momentos más distendidos (talleres y actividades prácticas, encuentros, excursiones en el medio natural, comidas, cenas, ...) donde se facilite la creación de vínculos y relaciones apropiadas en el grupo.

-El respeto a las diferencias y situaciones individuales es un aspecto básico para un buen funcionamiento en el grupo de trabajo. Es habitual que, en muchas ocasiones, se produzca una sensación de desequilibrio en el trabajo dentro del grupo. Puede parecer que unos hacen mucho y otros no contribuyen en la misma medida. Es conveniente pactar un compromiso mínimo con el grupo y, a partir de ahí, que cada persona haga y aporte según sus posibilidades. Es importante comprender que cada persona es distinta, lo que puede suponer ritmos de trabajo diferentes; o bien, que se produzcan momentos y situaciones personales que afecten a la capacidad de trabajo.

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

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

Discusión

Puede considerarse que la evolución del grupo de trabajo y las sucesivas espirales de I-A generadas cumplen los dos tipos de Validez Empática citados por Dadds (2008):

A-La Validez Empática Interna hace referencia a la utilidad del trabajo realizado para los participantes en el proceso de I-A y su satisfacción con el mismo. En este sentido, podemos tener en cuenta varios aspectos: (1) el grupo mantiene un clima agradable de trabajo, basado en la amistad y el respeto entre sus componentes; en el apartado anterior hemos analizado la importancia de trabajar este aspecto para conseguir un mejor funcionamiento de un grupo de I-A; (2) respecto a la satisfacción por el trabajo realizado y por la utilidad del mismo, algunos participantes manifiestan que la pertenencia al grupo ha sido clave para ellos, a la hora de poder desarrollar una programación curricular con cierta lógica y coherencia.

B- La Validez Empática Externa hace referencia a la utilidad que para el resto de la comunidad profesional pueda tener el trabajo generado por el grupo de I-A. En este sentido, entendemos que los materiales elaborados por el grupo de I-A han influido positivamente en las audiencias y generado un alto interés por los mismos. Esto puede apreciarse en las numerosas citas que pueden encontrarse en la literatura especializada sobre las diferentes publicaciones y trabajos del grupo, así como por las numerosas invitaciones que hemos recibido para impartir talleres y cursos de formación permanente del profesorado, así como ponencias en jornadas y congresos profesionales. Entendemos que es positivo que los grupos de trabajo difundan el material elaborado, para facilitar el intercambio de experiencias y materiales con otros compañeros.

En las sesiones de evaluación que se llevan a cabo al principio y final de cada curso académico, los participantes manifiestan que el grupo supone una posibilidad de seguir ampliando el horizonte formativo, desde un enfoque que busca la coherencia entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la reflexión sobre la misma. Desde el debate suscitado en las reuniones y del diseño y puesta en práctica de los materiales generados, surgen ideas y procesos para ir mejorando paulatinamente el desarrollo profesional de los docentes implicados. Este tipo de valoraciones coincide con lo encontrado en otros estudios sobre cómo la I-A influye positivamente en el desarrollo y autonomía profesional del profesorado, a la vez que sirve para mejorar la práctica educativa (Li, 2008; McGee, 2008; O'Grady, 2008; Osses, 2008). Por otra parte, tanto la evolución como los resultados obtenidos por el grupo coinciden con lo señalado por Somer y Zeichner (2009), que tras realizar un meta-análisis de 46 publicaciones sobre proyectos de I-A, encuentran que la I-A está sirviendo para generar conocimiento nuevo y prácticas novedosas, demostrando ser especialmente eficaz para la realización de reformas educativas a nivel local.

Conclusiones

Tras estos 20 años de funcionamiento, consideramos que el grupo de I-A nos ha ayudado a avanzar en los siguientes planteamientos educativos:

(a)-Promover el desarrollo profesional del profesorado de EF que forma parte del grupo, mediante la generación de dinámicas colaborativas estables de Formación Permanente.

(b)-Establecer una necesaria y constante relación bidireccional entre teoría y práctica. Se trata de una relación recíproca, las dos se necesitan mutuamente para mejorar la calidad de la práctica educativa. Constantemente buscamos una coherencia entre la reflexión y la acción. Entendiendo como reflexión lo vivido, lo pensado, lo leído, lo escuchado, lo hablado, etc. y sus implicaciones en la acción educativa cotidiana. Como bien explica Freire (1997), no se trata simplemente de «practicar», sino de actuar siendo coherente con lo reflexionado.

Por otra parte, a partir de la experiencia acumulada tras veinte años de trabajo colaborativo, creemos que hay aspectos importantes a tener en cuenta cuando se quiera generar este tipo de dinámicas:

(1)-El trabajo colaborativo entre el profesorado es importante y beneficioso para la calidad de la práctica educativa y para el desarrollo profesional del profesorado. Son dos aspectos que están estrechamente unidos. Ahora bien, el trabajo en equipo no es fácil ni ocurre de forma espontánea. Es algo que se aprende, se mejora y perfecciona a base de practicarlo y de ir corrigiendo errores.

(2)-Mantener un grupo de I-A durante tanto tiempo no es una tarea fácil. Implica un trabajo extra y cierto esfuerzo por parte de todos: empatía y disposición abierta, creación de material, seguimiento de propuestas, elaboración de informes, calendario de reuniones, acostumbrarse al trabajo colectivo, etc.

(3)-El buen funcionamiento del grupo de trabajo se basa, especialmente, en la existencia de un clima positivo y en las buenas relaciones personales entre los participantes. Probablemente sea uno de los factores más importantes para que un grupo pueda mantener una trayectoria tan larga y superar los problemas con los que se ha ido encontrando para desarrollar su labor.

(4)-El trabajo docente no es algo inmóvil. Las necesidades y características de los contextos educativos van cambiando. El trabajo colaborativo permite evolucionar como docente y hacer frente a estas particularidades.

La experiencia acumulada nos demuestra que la I-A colaborativa encierra un gran potencial para avanzar hacia prácticas educativas de mayor calidad, así como para mejorar el conocimiento práctico y la labor docente de todo el profesorado implicado. Es una forma útil, agradable y eficaz de desarrollo profesional.

La finalidad que nos guía es la de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en nuestras clases, e intentar avanzar hacia una educación cada vez más formativa y humanizada. Este camino ha sido posible gracias al trabajo colaborativo entre los diferentes componentes del grupo. Suele resultar más agradable y efectivo navegar juntos que mantenerse solos a flote, especialmente cuando las aguas de la práctica educativa se vuelven agitadas y turbulentas.

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

Esperamos que las aportaciones realizadas en este trabajo, desde la experiencia acumulada de 20 años, puedan ser de utilidad para otros grupos de I-A, especialmente para los grupos interesados en generar dinámicas de I-A de larga duración.

Cómo prospectiva futura, nos gustaría continuar con nuestro ya largo proyecto de cerrar una programación secuenciada para los seis cursos de primaria basada en los dominios de acción motriz e ir difundiendo algunas de las unidades didácticas que han demostrado tener un mayor éxito en su aplicación práctica. Como línea de investigación complementaria, podría ser interesante profundizar en la vivencia personal que genera formar parte de un grupo de I-A en función de las diferentes situaciones personales y contextuales.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto I+D titulado: «*La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*». Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.

Referencias

- Armour, K. M. & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (2), 177-200.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Barba, J.J. & López, V.M. (Coords.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde. Barcelona.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carr, W. (Coord.) (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Paideia.
- Dadds, M. (2008). Empathic validity in practitioner research. *Educational Action Research*, 16 (2), 279-290.
- Elliott, J. (1986). *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Fernández-Río, J.; Medina Gómez, J.F.; Garro García, J. & Pérez González, M. (2001). Un ejemplo de investigación-acción aplicado al bloque de contenidos de condición física en enseñanza secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1 (2), 84-99 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista2/artcondfis.htm>
- Fernández-Río, J.; González-González, C. (2004). La investigación-acción y la metodología cooperativa, perspectiva innovadora en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 58-68.
- Fernández-Sánchez, M. A.; Fraile Aranda, A.; Fuentes Blanco, J. M. (2004). Análisis de una experiencia formativa de un grupo de docentes de educación física a través de un seminario de investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80, 111-134.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Fraile Aranda, A. (1995). La investigación-acción, instrumento de formación para el profesorado de Educación Física. *Apuntes: Educación física y deportes*, 42, 46-54
- Fraile Aranda, A. (2004a). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 15, 37-49.
- Fraile Aranda, A. (2004b). El seminario colaborativo, una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 101-122.
- Fraile Aranda, A. et al. (1992). *Materiales Didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Área Educación Física (expresión corporal)*. Madrid: MEC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Guillén Correas, R.; Peñarrubia Lozano, C. (2013). Incorporación de contenidos de Actividades en el Medio Natural mediante la investigación-acción colaborativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 23-28.
- Herranz, M.; López-Pastor, V.M. (2014). ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria? un estudio de caso longitudinal (1ª parte). *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 133, 11-18.
- Herranz, M.; López-Pastor, V.M. (2015). ¿Es viable llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria? un estudio de caso longitudinal (2ª parte). *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 134, 29-36.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Isabel Martín, M. & López Pastor, V.M. (2007). Teatro de sombras en Educación Infantil: un proyecto para el festival de navidad. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50.
- Kemmis, K. & McTaggart, T. (1988). *Como planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, K. (2009). Action Research as a practice-based practice. *Education Action Research*, 17-3, 463-474.
- Larraz Urgelés, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física*. (consultado 5-5-2008) (http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf).
- Larraz Urgelés, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Latorre, A. & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Li, Y. L. (2008). Teachers in Action Research: assumptions and potentials. *Educational Action Research*, 16(2), 251-260.
- Lleixà, T.; Torralba, M.A.; Roberto, S. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimento*, 16(4), 33-51.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (1999a). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (1999b). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Segovia: Pastopas-Diagonal.
- López Pastor, V.M.; Mojas Aguado, R.; Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2004). *La Educación Física en Educación Infantil. Una propuesta y algunas experiencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- López Pastor, V.M. et al. (2004b). Alumnado inmigrante y Educación Física: algunas cuestiones básicas para la educación física intercultural. La experiencia de un seminario sobre esta temática. En *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza. (CD- R)
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2006a). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2006b). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, Víctor M. (2008). La importancia del trabajo colaborativo para el tratamiento de la motricidad infantil. Una propuesta integral a partir del aprendizaje inducido. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 137-150.
- López Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 36-40.
- López Pastor, V.M.; Barba Martín, J.J.; Gala Valverde, A. (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física». En Fraile Aranda, A. (coord.). *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física* (163-208). Barcelona: Graó.
- López Pastor, V. M. et al. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 11-18.
- López-Pastor, V. M. et al. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López Pastor, V.M.; González Pascual, M.; Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba Martín, J.J.; González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 26, 457-477.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R.; Manrique, J.C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action-Research*, 19(2), 153-170.
- López-Pastor, V. M.; Ramos, M. A.; Hernández, B.; Esteban, J. A. (2014). Educación física, desarrollo profesional colaborativo e investigación-acción. Un proyecto de formación a dos años basado en la colaboración entre docentes de educación física». En C. Velazquez; J. Roanes; F. Vaquero, *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (132-141). Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Lozano Pino, J. J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. (Tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Macazaga López, A. M. (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de casos* (Tesis Doctoral). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Manrique, J. C.; Vacas, R., Gonzalo, A. (Coord.) (2011). *Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en educación primaria*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- McGee, A. (2008). Critical Reflection of Action Research used for professional development in a Middle Easter Gulf State. *Educational Action Research*, 16(2), 235-250.
- Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Experiencias y materiales curriculares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro Adelantado, V.; Jiménez Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8 (27), 63-79.
- O'grady, K. (2008). How far down can you go? Can you get reincarnated as a floorboard? Religious education pedagogy, pupil motivation and teachers intelligence. *Educational Action Research*, 16(3), 361-378.
- Osses, S. (2008). Towards Teacher's Professional Autonomy Through Action Research *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Pedraza, M. A.; López-Pastor, V.M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57, 1-16.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(125-140).
- Pérez, D.; López, VM.; Iglesias, P. (Coords.) (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramstad, E (2008). Collaborative Knowledge production model in the field of organizational development. *Educational Action Research*, 16(2), 261-278.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action Research for Educational Reform: remodelling Action Research theories and practices in local context. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taberner, B. & Márquez, S. (1997). Análisis de las relaciones chico-chica en las clases de E.F. Un ejemplo práctico de investigación-acción en la formación inicial del profesorado de EF. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4 (1), 34-39.
- Toja Reboredo, B. (2001). *Estudio de un programa de formación en pre-servicio en Educación Física: la investigación-acción como estrategia de formación e investigación* (Tesis Doctoral). La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Woods (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

