



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL

**LA INVESTIGACION-ACCION COMO VIA DE
DESARROLLO PROFESIONAL EN EL
PROFESORADO DE EDUCACION FISICA EN
LA ESCUELA RURAL**

Presentada por Miguel Ángel Pedraza González
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

*A Sara,
compañera, amiga y maestra.*

Agradecimientos

Esta tesis es fruto de un trabajo personal en el cual han influido muchas personas.

Entre ellas destaco en primer lugar a mi director, Víctor. Muchos son los argumentos que puedo utilizar para agradecer todo lo que has hecho por mí, en especial por creer en este proyecto y volcarte en él de forma constante y firme, enseñándome en todo momento, el camino a seguir y haciendo que no caiga en lo fácil. Para mí, has sido una figura esencial en mi formación y por ende, en mi vida, por ello intento seguir tus consejos siempre que puedo e interpretar, sin ceder en el intento, la información que dejas en los márgenes. Gracias por todo.

En segundo lugar, quiero agradecer a Luis Torrego la oportunidad que me brindó. Siempre has tenido una puerta abierta, me alegro de haber abierto una de ellas; no lo olvidaré.

En tercer lugar quiero agradecer la colaboración en esta tesis a Juan, Laura, Enrique, José Luis, Barba, Javier, Carlos Velázquez, Marlin, María y Pilar, que con su apoyo, sus testimonios y su tiempo, son protagonistas de la misma. Con vuestras palabras me habéis recordado porqué somos maestros y seguimos en ello. Gracias.

No quiero olvidarme de todos aquellos que me prestaron su ayuda en algún momento, familia, amigos, compañeras de trabajo, bibliotecarios de magisterio, también a mis compañeros de doctorado, ellos y ellas, todos son parte de mi formación como persona y por tanto, partícipes en esta tesis.

Por supuesto a Sara, incansable e inagotable fuente de serenidad, paciencia y cariño. Argumentos más que válidos para mi sustento.

Hoy puedo decir que culmina un ciclo, un gran ciclo que ha durado más de cuatro años y en el cual he invertido mucho tiempo personal y social. Cuando miro atrás, veo ilusión, determinación, desafío, pero también disgustos, sacrificios... Ahora, solo veo satisfacción por un trabajo bien hecho, por el aprendizaje, por el esfuerzo y por su recompensa.

Esta tarea no ha sido fácil, ha monopolizado mi tiempo, mi espacio, me ha creado ansiedad e inseguridades, cansancio físico y mental, dolores de cabeza, de espalda... además de soledad, mucha soledad; como dice mi compañero Enrique, en esto de investigar se está muy solo. Por ello escribo estos agradecimientos entre lágrimas, atravesado por miles de emociones y

sentimientos, esperando decidir y afrontar mi futuro y ser firme en todas mis decisiones y razones.

He leído, he escrito, he buscado información, he visitado bibliotecas, he preguntado, he tenido dudas, he pensado, he soñado, he terminado.

A todos y todas, gracias.

ÍNDICE

<i>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO</i>	1
1. Presentación	1
2. Objeto de estudio	2
3. Estructura de la Tesis	3
<i>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</i>	5
Parte I: La Investigación-Acción como medio para el Desarrollo Profesional	5
1. Introducción	5
2. ¿Qué es la Investigación-Acción?	6
2.1. Orígenes de la Investigación-Acción	10
2.2. Características de la Investigación-Acción	14
2.3. Modalidades de la Investigación-Acción	18
2.4. Los ciclos de la Investigación-Acción y sus fases.....	21
3. La Investigación-Acción y su relación con el Desarrollo profesional del profesorado	23
4. Investigación-Acción en Educación Física.....	25
Parte II: La Escuela Rural y la Educación Física	29
1. Introducción	29
2. La Escuela Rural y sus características	30
2.1. Situación geográfica y demográfica de España.....	30
2.2. La política del olvido.....	31
2.3. Las concentraciones (escolares) y el transporte escolar	32
2.4. La creación de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) ¿un cambio de mentalidad?.....	35
2.4.1. Características de un Colegio Rural Agrupado	36
2.5. La Escuela Rural en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	38
2.5.1. Evolución y situación de los CRA en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	39

2.5.2. El caso de la provincia de Segovia.....	41
3. La situación de la Educación Física en la Escuela Rural.....	43
3.1. Características habituales del área de Educación Física en los centros rurales	47
3.2. Búsqueda de soluciones, ventajas y posibilidades	56
 Parte III: Desarrollo Profesional del Profesorado en Educación Física... 61	
1. Introducción.....	61
2. La formación permanente del profesorado	62
3. Desarrollo profesional docente	67
3.1. El profesor como investigador de su propia práctica	69
4. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en el área de Educación Física.....	73
5. Los Grupos de Trabajo en la formación permanente del profesorado de Educación Física.....	80
5.1. El Grupo de Trabajo internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia.....	83
5.2. La Praxiología motriz y su aportación al Grupo de trabajo.....	86
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	91
1. Introducción.....	91
2. Diseño de investigación.....	92
2.1. ¿Qué es un Estudio de Caso?	92
2.2. Tipos de Estudio de Caso	94
2.3. Diseño metodológico del Estudio de Caso.....	95
2.4. Procedimiento y fases del estudio en esta tesis	99
2.5. Estudio de Caso y Educación Física.....	101
3. Metodología de Investigación	103
3.1. Participantes	105
3.2. Técnicas de recogida de información.....	106
3.2.1. Historias de Vida.....	106
3.2.2. Entrevistas.....	109
3.2.3. Documentación del grupo de trabajo: Actas y otros documentos	112
3.2.4. Diario del Investigador	113

3.3. Técnicas de análisis de datos.....	115
3.4. Credibilidad de la investigación.....	116
3.4.1. Criterios de Credibilidad en este estudio	118
4. Cuestiones ético-metodológicas de la investigación	121
 <i>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DEBATE</i>	125
1. Introducción.....	125
2. Análisis por Categorías.....	126
3. Resultados y debate	128
 <i>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	171
1. Introducción.....	171
2. Revisión de objetivos.....	171
3. Conclusiones generales.....	178
4. Interés de la Tesis y prospectiva.....	179
 Referencias bibliográficas.....	181
Referencias legislativas.....	200
 ANEXOS	203

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Historias de vida

Anexo 2: Entrevistas

Anexo 3: Actas de reunión del Grupo de Trabajo Internivelar de I-A en EF de Segovia

Anexo 4: Tabla del Análisis por Categorías

Anexo 5: Muestra escaneada del Diario del Investigador

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Las tres modalidades de I-A presentadas por Carr y Kemmis (1988). Tomado de Latorre (2003: 31).....	20
Tabla 2: Datos numéricos de centros rurales, localidades, unidades de escolarización y número total de alumnos en escuela rural española organizados por Comunidades Autónomas (Consejo Escolar del Estado: MEC, Curso 2007/2008).....	40
Tabla 3: Distribución de los CRA de la provincia de Segovia (Datos actualizados de los cursos 2008/2009 y 2009/2010).....	42
Tabla 4: Resumen de las características de la Escuela Rural. A partir de López (2006a: 35 y 38)	56
Tabla 5: Ventajas y posibilidades de la Educación Física en la Escuela Rural. A partir de López (2006a: 41).....	57
Tabla 6: Número de CFIE en Castilla y León ordenados por provincias. Curso 2008/2009.....	65
Tabla 7: Evolución de los CFIE en Castilla y León desde el año 2002 hasta 2008.....	65
Tabla 8: Características de los tipos de profesional según Hoyle (1972). A partir de Stenhouse (1991: 195)	70
Tabla 9: Proceso de teorización sobre teoría y práctica según Whitehead (1995). Tomado de Latorre (2003: 14).....	71
Tabla 10: Recopilación de grupos de trabajo de EF en España y temáticas principales. A partir de López y Gea (2010).....	81
Tabla 11: Características principales de los Dominios de Acción y algunos ejemplos. Tomado de Larraz (2008).....	87
Tabla 12: Programación de Aula para segundo ciclo de EF. Propuesta por el Grupo de Trabajo internivelar de I-A en EF de Segovia.....	89
Tabla 13: Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos. Tomado de McKernan (1999: 98).....	96
Tabla 14: Enfoques de la investigación cualitativa. Adaptado de Sandín (2003:143).....	105
Tabla 15: Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Tomado de Guba (1983: 153).....	117
Tabla 16: Experiencia docente de los casos estudiados y experiencia en Escuela Rural.....	119
Tabla 17: Categorías y subcategorías encontradas tras el análisis de la información recogida.....	127

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Figura 1: Triángulo de Lewin (1946). En Latorre (2003: 24).....	24
Cuadro 1: Preguntas de las historias de vida.....	109
Cuadro 2: Preguntas de la Entrevista.....	112

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

BOE: Boletín Oficial del Estado
CFIE: Centro de Formación e Innovación Educativa
CPR. Centro de Profesores y Recursos
CRA: Colegio Rural Agrupado
DAM: Dominio de Acción Motriz
E: Entrevista
EC: Estudio de Caso
EF: Educación Física
GT: Grupos de Trabajo
GT-Sg: Grupo de Trabajo Internivelar de I-A en EF de Segovia
HV: Historia de Vida
I-A: Investigación-acción
LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LRU: Ley de Reforma Universitaria
MRP: Movimiento de Renovación Pedagógica
RD: Real Decreto
UD: Unidad Didáctica

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

1. Presentación

Esta Tesis doctoral forma parte de un proceso comenzado hace cinco años y que culmina con la realización de este documento. Desde hace cuatro años formo parte del Grupo de Trabajo permanente de profesores de Investigación-Acción (I-A) en Educación Física (EF) de Segovia, pero antes ya estuve más tiempo. Pensando en un cómputo real, podría decir que he estado en el grupo al menos 7 años, pero con un parón entre medias. El propósito de este grupo es realizar un proyecto docente conjunto y así poder llevarlo a la práctica y después debatir sobre los resultados obtenidos. Además el grupo sirve para analizar la importancia de la EF en el momento actual, de esta manera se generan ciclos anuales de trabajo. Con los ciclos se elabora material curricular que después queda recogido en una programación de aula. A su vez, se concreta en unidades didácticas adaptadas a todas las etapas, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria.

El Grupo de Trabajo (GT-Sg) es interdisciplinar, esto hace que toda la dinámica que se genera sea más diversa y enriquecedora, por los diferentes puntos de vista, lo cual repercute en la mejora de nuestras prácticas. Se trata de un grupo consolidado, con una trayectoria de 16 años, en el que todo el programa de trabajo está pactado y asumido por todos; sabemos cuáles son los objetivos y cuál es nuestra función; además, regularmente se realizan revisiones de puntos fuertes y debilidades para generar procesos de mejora.

En una publicación sobre la evolución del GT-Sg se afirma que:

Nos une el interés por trabajar sobre distintas temáticas de la práctica educativa de la EF que nos resultan problemáticas, o sobre las cuales

necesitamos formación y recursos; así como el interés por compartir experiencias y conocimiento profesional. (López et al, 2005: 1)

La razón que me lleva a formar parte de este grupo es principalmente profesional. Estar en contacto con compañeros que ejercen la misma labor que yo y por tanto, conocer sus inquietudes, posibilidades, cómo resuelven las dificultades, además de aportar un sin fin de ideas a las sesiones diarias de EF. Esta razón también incluye las ganas de aprender y seguir desarrollando mi labor docente.

En el momento en el que me planteo realizar mi Tesis Doctoral, pienso en la manera que tiene el grupo de influir en el desarrollo profesional de mis compañeros; es decir, si el proceso de Investigación-acción que hemos desarrollado durante todos estos años sirve para mejorar, comprender y/o analizar las prácticas docentes de cada uno de nosotros en nuestros centros educativos y para crecer como docentes.

Parte del GT-Sg está formado por maestros que ejercen su docencia en la Escuela Rural (ER). Por ello he decidido estudiar como ha sido su desarrollo profesional como docentes y cómo ha influido el GT-Sg en dicha evolución. La ER es un contexto educativo singular y con una identidad propia, muy diferente a las escuelas urbanas; sus particularidades son las que la hacen especial. Por tal motivo, muchos autores de la literatura especializada (Barba, 2003; Cortés et al, 2002; Fernández, 2001; Gracia, 2002; López, 2006; Ruiz-Omeñaca, 2007; Uriel, 2002) resaltan las características especiales que este medio tiene con respecto a la docencia. La vinculación de estos profesionales con el grupo es de vital importancia para conocer si realmente el trabajo realizado en conjunto supone una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la ER.

2. Objeto de Estudio

El Objeto de estudio de esta investigación es:

“Conocer cómo influye el funcionamiento de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de docentes de Educación Física que ejercen su labor en la Escuela Rural”.

Los objetivos que nos planteamos son seis:

1. Realizar un estudio de casos con docentes de Educación Física en la Escuela Rural sobre la influencia del grupo de Investigación-acción en su desarrollo profesional.

2. Analizar cómo vivencian su realidad como maestro de Educación Física en la Escuela Rural a través de sus experiencias previas en la asignatura de Educación Física y la valoración de la Formación Inicial recibida.
3. Conocer cómo viven su desarrollo profesional los docentes de Educación Física que ejercen su tarea en la Escuela Rural.
4. Definir cuáles son las características principales del Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-acción en Educación Física de Segovia.
5. Analizar la influencia del Grupo de Trabajo en su desarrollo profesional en general y, en la Escuela Rural en particular.
6. Conocer cómo influye la metodología de Investigación-acción en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en la Escuela Rural.

3. Estructura de la Tesis

Esta tesis se divide cinco capítulos, el apartado de referencias Bibliográficas y unos Anexos.

En el primer capítulo se muestran la *Introducción y Objetivos* de la Tesis.

En el segundo capítulo se presenta el *Marco Teórico* donde se ha fundamentado nuestro estudio, que incluye tres apartados:

- *Metodología de Investigación-acción (I-A)*. Donde se explica qué es, cuáles son sus principales características y modalidades, para después concretar la relación existente entre este tipo de metodología y el desarrollo profesional del profesorado en Educación Física.
- *Escuela Rural y Educación Física*. En este caso hemos hecho un recorrido histórico partiendo de las singularidades de este contexto, a través del cual podremos comprender la situación social, económica y cultural del país y su transformación en la actualidad. Algunas de las carencias de la ER dependen de cada comunidad, por esto hemos investigado las características propias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, donde, en la actualidad, existen más Colegios Rurales Agrupados (CRA), concretando en los datos obtenidos en la

provincia de Segovia. Por último, mostramos la información recogida sobre las particularidades de este medio y su incidencia en la EF.

- *Formación Permanente del Profesorado.* Se trata de un requisito muy importante para su desarrollo como profesionales en nuestra área de estudio. Haciendo mención especial a la labor y características de los grupos de trabajo en dicha formación y haciendo particular hincapié en la estructura y funcionamiento del Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en EF de Segovia, eje central de esta tesis.

En el tercer capítulo se muestra el *Diseño* de investigación a través del estudio multicaso. Este método nos permite centrar la información que queremos estudiar y comprender e interpretar sus características. Dentro de la *Metodología* incluimos datos referentes a las características de nuestros participantes: la descripción de los instrumentos de recogida de información, el análisis de los datos, los criterios de credibilidad del estudio y, las cuestiones ético-metodológicas, haciendo hincapié en las garantías de confidencialidad y anonimato de toda la información recogida, así como de su posterior análisis y la utilidad del estudio.

En el cuarto capítulo se muestran los *Resultados* recogidos. En nuestro caso hemos agrupado la información en torno a las cuatro categorías y nueve subcategorías encontradas en el análisis (ver anexo 4). Los resultados y datos empíricos se muestran intercalados con referencias a otros estudios y trabajos sobre la temática. De esta forma podemos contrastar la información obtenida con otras investigaciones similares dentro de este ámbito.

El quinto y último capítulo muestra las *Conclusiones*, que contienen las respuestas a los objetivos propuestos en esta tesis, una recapitulación final y futuras investigaciones ligadas a la Escuela Rural y el área de EF.

Posteriormente se incluyen las referencias bibliográficas y, por último, se realiza un índice de Anexos con los datos empíricos recogidos. Dichos anexos se presentan en formato CD-R, que se adjunta en la solapa de la contraportada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Parte I: La Investigación-Acción como medio para el Desarrollo Profesional

1. Introducción

Latorre (2003) afirma que la teoría y la práctica han coexistido separadas durante mucho tiempo. Para este autor, la teoría ha sido vista como un conjunto de conocimientos sobre la naturaleza del mundo obtenido por medio de la investigación científica, posibilitando así la construcción de un cuerpo de conocimiento que explique el mundo. El papel de la teoría consiste en iluminar la práctica e indicar a las personas que están en ella qué camino seguir y cómo utilizar el conocimiento científico para lograr los fines educativos de la manera más eficaz. Aun podemos encontrar la idea de que la teoría, elaborada por los investigadores en educación, es quien guía a la práctica, llevada a cabo por los profesionales de los centros educativos, maestros y profesores.

En esta misma línea podemos encontrar otros autores (Elliott, 1993 Fraile, 1995b; López, 2010) afirmando que tanto la teoría como la práctica deben tener un espacio común que sirva para reflexionar y replantear lo ocurrido en la acción educativa. Esta idea puede sugerir avanzar hacia una educación innovadora fuera de los límites tradicionales y ser considerada un punto de partida como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, como objeto de transformación (Latorre, 2003).

Una forma de relacionar la teoría con la práctica es a través de la Investigación-acción (Blández, 1996; Elliott, 1990, 1993; Fraile, 1995b; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; López et al. 2005; Pérez-Serrano, 1990), sobre todo en relación a la construcción del conocimiento profesional que los profesores poseen y utilizan en sus tareas de enseñanza. Esta metodología representa una forma de entender la investigación integrando la actuación de los profesores a nivel participativo, colaborativo, democrático y crítico y también donde docentes y alumnos abordan colaborativamente sus problemas del aula.

Según Fraile (1995b) existe un alejamiento entre investigadores y maestros, ya que estos últimos no son los responsables de la investigación educativa llevada a cabo dentro de su aula, diferenciándose las funciones de producir el conocimiento, por un lado, y por otro, la de aplicarlo. Se trata, por tanto, de una investigación abierta, participativa y democrática, centrada en problemas prácticos, dirigida a mejorar las situaciones y no solo hacia la descripción y comprensión de las mismas.

La Investigación-acción puede constituir una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y de calidad de la educación (Pérez-Serrano, 1990).

2. ¿Qué es la Investigación-acción?

Responder a qué es Investigación-acción, I-A, no es una tarea fácil (Latorre, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996). Existen múltiples definiciones, prácticas y sentidos, no habiendo criterios unificadores entre sí. Podemos encontrar definiciones como: investigación en el aula, profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa o investigación crítica, que designan modelos de I-A con características comunes. Para Latorre (2003), una primera definición que podemos utilizar es que la I-A en educación se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas, con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y replanteamiento. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2003).

La I-A se basa en el estudio de la realidad educativa que normalmente se contextualiza dentro del aula; es susceptible de llevarse a cabo por distintos miembros de la comunidad educativa (alumnos, maestros, padres, etc.). Pero lo verdaderamente importantes es su concepción práctica (Elliott, 1990). De manera muy general, podemos decir que su objetivo principal se basa en reflexionar sobre la práctica educativa para poder cambiarla; es decir, se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. En relación con la educación, se concibe como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, que tiene la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003).

Para Elliott (1993) la I-A se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su práctica. Supone hacer una reflexión sobre los medios y los fines educativos, donde se integra la teoría con la práctica. Se trata del estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es decir, realizar una acción sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos.

Para Goyete y Lessard-Hebert (1988) los principales objetivos de la I-A son:

- Identificar y diagnosticar los problemas que surgen en el aula ante los enfoques de investigación-descubrimiento.
- Desarrollar y comprobar hipótesis prácticas acerca de cómo pueden resolverse los problemas de la enseñanza previamente identificados.
- Aclarar los objetivos, valores y principios, mediante la reflexión.
- Elaborar actividades con objeto de modificar las circunstancias del grupo.
- Habituarlos hacia la práctica de reflexión social desde la investigación.

Otros aspectos relevantes son los expuestos por Kemmis y McTaggart (1988). Según estos autores la I-A es:

- Participativa, las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.

- Colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas, de personas que participan y colaboran en las fases del proceso de investigación.
- Se trata de un proceso sistemático de aprendizaje práctico.
- Induce a teorizar sobre la propia práctica.
- Realiza análisis críticos de diferentes situaciones.
- Comienza en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Además, estos autores plantean cuatro cosas que no son I-A:

- No es reflexionar acerca del trabajo, la I-A es sistemática, colaboradora y basada en la reflexión grupal.
- No es simplemente la resolución de problemas; hay que plantearse el problema y mejorar a través de los cambios.
- No es una investigación acerca de otras personas, esta investigación considera a los participantes miembros activos del estudio y no simplemente como objetos.
- No es el “método científico” aplicado a la enseñanza; la I-A es un proceso con una evolución que puede cambiar dependiendo del contexto en que se dé.

Kemmis (1992) explica que la I-A es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las etapas del proceso de investigación. Los principales beneficios de la I-A son la mejora y transformación de la práctica social para llegar a su comprensión, también acercarse a la realidad, y sobre todo crear un modelo de formación del profesorado que aúne los sistemas de investigación, acción, formación y creación de conocimiento (Kemmis y McTaggart, 1988). Estos autores analizan la I-A como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones o contextos en que éstas tienen lugar.

De esta forma, tal y como menciona McKernan (1999), la Universidad de Deakin se ha ganado la reputación de contribuir al avance de la I-A en educación. Las unidades de I-A forman parte de varios programas educativos incluso de doctorado. Alguno de los objetivos que plantean para esta formación del profesorado son:

- Aprender la teoría y la práctica de la I-A.
- Desarrollar la capacidad para ser reflexivo en medio de la acción.
- Explorar la epistemología de la investigación.
- Desarrollar capacidades de aprendizaje reflexivo.

Estas cuestiones nos hacen pensar que la I-A no sólo se trata de un método de investigación sino que además representa una forma de pensar y actuar en contra del positivismo. Por ello la I-A se dirige a las personas investigadas en primera persona, donde la postura del investigador es tanto subjetiva como objetiva, ya que el investigador se dirige a sí mismo y a los investigados como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva (Kemmis, 1992).

Para Rodríguez, Gil y García (1996), la I-A se concibe desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores.

Otro rasgo característico de la I-A es la necesidad o imperativo de integrar la acción. Según Latorre (2003) el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. Hacer algo para mejorar una práctica es un rasgo de la I-A que no se da en otras investigaciones. La intención es lograr una mejora en consonancia con los valores educativos explicitados en la acción. En suma, la I-A es diferente a otras investigaciones, ya que:

- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- El foco reside en los valores del profesional más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Como proceso de cambio, la I-A pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la I-A está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas (Latorre, 2003).

2.1. Orígenes de la Investigación-Acción

Podemos situar el nacimiento de la I-A en la década de los años 40 de la mano de Kurt Lewin (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Pérez-Serrano, 1990). Sus orígenes, tal y como explica Blández (1996) estaban muy alejados del mundo educativo y se basaban en la psicología de grupos. En principio, este sistema, surgió para dar respuesta a determinadas situaciones en las que intervenían grupos para intentar modificar acciones que requerían una toma de decisiones, y así poder tratar temas complejos donde no se podían utilizar los procedimientos experimentales clásicos conocidos hasta el momento. Según Pérez-Serrano (1990) los principios sobre los que se asienta la I-A, desarrollados por Lewin en 1946, fueron: su carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social.

Estas ideas iniciales pronto se trasladaron al campo educativo, siendo desarrolladas años más tarde por Corey, que por aquel entonces era profesor del *Teachers College of Columbia University*. Su idea, marcada en gran medida por las ideas de Lewin, proponía un método para mejorar las prácticas educativas en los centros. De esta manera, definió la I-A como el tipo de investigación que se lleva a cabo en situaciones escolares y que es diseñada para ayudar a la gente que allí trabaja a comprender si está actuando correctamente o no (Corey, 1953).

Años más tarde, Lewin también apuntó sus ideas hacia el campo educativo. Los objetivos que presentó para el desarrollo de la I-A, incluían, entre otros, la mejora de la calidad de la enseñanza, el desarrollo de una cultura profesional común y, el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas por parte del profesorado. Este autor fue el primero en exponer el modelo de I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (Lewin, 1992).

Siguiendo a Contreras (1994b), en los años posteriores, se produciría un retroceso de la I-A derivado de las aportaciones positivistas a la educación, ya que estas corrientes separan claramente la teoría de la práctica. La I-A no volvió a resurgir de nuevo hasta la década de los 70 en diferentes partes del mundo, a través de autores como Carr y Kemmis (1986), Elliott (1990,

1993), Kemmis (1992), Kemmis y McTaggart (1988) y Stenhouse (1987, 1991), entre otros.

Desde Inglaterra, Stenhouse (1987) fue uno de los grandes impulsores de la I-A. Este autor, fue el primero en promover la figura del profesor como investigador. Pensaba que bajo esta concepción, toda la práctica docente se encontraría ligada a una actitud investigadora. Su idea, tal y como explica Contreras (1994 a,b), gira en torno a que las acciones educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse.

Otro de los grandes impulsores de la I-A fue Elliott (1986, 1990, 1993), discípulo de Stenhouse. Definió la I-A de forma general, como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Para dicho autor, las teorías no se hacen válidas de manera aislada y después se aplican en la práctica, sino que se hacen válidas a través de la práctica en sí misma. Dentro del campo educativo, la I-A sirve al profesor para conocer de cerca el problema o los problemas del aula, explorarlos y definirlos concretamente. Después se analizan utilizando la auto-reflexión, tomando parte de esta última fase todos los implicados en el proceso, es decir, este proceso total de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en marcha y control de los efectos, se llama “*action-research*” (Investigación-acción) y proporciona el nexo necesario entre la auto-evaluación y el desarrollo profesional (Elliott et al. 1986).

Elliott et al. (1986), después de analizar el modelo de Lewin, hizo una revisión general del ciclo en espiral inicialmente diseñado para aportar que la exploración debería de servir más para buscar hechos que para analizarlos, estando representada en todos los momentos del ciclo. Además, la puesta en marcha del plan debería ser evaluada de antemano y comprobar si de verdad el ciclo está en marcha. Podemos encontrar más información del modelo en la obra de Elliott et al. (1986), Investigación-acción en el aula.

Por otro lado, Carr y Kemmis¹ (1988), conceptualizaron la I-A considerando que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Estos mismos autores, recogen la opinión de Habermas dentro de su Teoría Crítica, y añaden que se trata de una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su

¹ Stephen Kemmis trabajó junto con Wilfred Carr, Colin Henry y Robin McTaggart, el equipo de la Universidad de Deakin en Australia en los años 80 para intentar reconceptualizar la I-A (Contreras, 1994a y McKernan, 1999).

entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. Estos autores definen la Investigación-acción como un conjunto de actividades dirigidas hacia el desarrollo curricular, la mejora de programas escolares y la planificación educativa. Estas actividades primeramente serán puestas en práctica, después observadas y reflexionadas y, por último, cambiadas por todos los miembros que conforman el contexto educativo (Contreras 1994a).

En el trabajo realizado por Pérez-Serrano (1990) encontramos las diferentes corrientes o tendencias sobre la I-A que se han producido en diferentes zonas geográficas, destacando la corriente francesa, a través de autores como Delorme y Barbier. La corriente anglosajona, con Stenhouse (1987) y Elliott (1986). La corriente americana, representada por Lewin (1946), Goyete y Lessard-Hebert (1988), Dewey (1933). Y, por último, la corriente australiana, a través de Corey (1953), Carr y Kemmis (1986, 1988).

En España, la I-A no surgió como un movimiento sólido hasta la década de los años 80 (Fraile, 1995a), donde se da a conocer a través de la celebración del Congreso de Didáctica en 1982, celebrado en Murcia como indica Pérez-Gómez (1990). En dicho congreso participó Elliott en detrimento del fallecido profesor Stenhouse. Tal y como plantea Pérez-Gómez (1990) en el prólogo de la obra de Elliott (1990), "La Investigación-acción en Educación", todas las ideas plasmadas tuvieron una muy buena acogida entre los asistentes. Lo cual supuso un nuevo enfoque en la docencia. En palabras del propio Pérez Gómez, las ideas de Elliott han ido, de forma progresiva, formando parte del acervo cultural de una didáctica renovadora en su teoría y en su práctica que se va consolidando en nuestro país (Blández, 1996).

Más tarde, según indica Fraile (1995a), se realizaron en España varios congresos y reuniones de trabajo sobre I-A, destacando: Los métodos y técnicas de I-A en la escuela (Málaga, 1984), los seminarios y reuniones sobre I-A (Murcia, 1985; Salamanca, 1986, Valladolid, 1989), y la Conferencia sobre investigación en el aula en septiembre de 1985 en Manises (Valencia). Sobre esta última conferencia podemos encontrar las particularidades en la obra que editó la Generalitat Valenciana al respecto, Elliott et al. (1986).

En dicha conferencia, dirigida por el equipo docente e investigador del *Centre for Applied Research in Education* (C.A.R.E.) o Centro de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de East Anglia en Norwich (Reino Unido), se desarrollaron los siguientes objetivos:

- Desarrollar la comprensión de la I-A como una forma de desenvolvimiento profesional por parte del docente.

- Estudiar y discutir las posibilidades de aprendizaje profesional en contextos específicos.
- Aportar y analizar criterios de evaluación de métodos y estrategias en el aula.

Cabe destacar la creación de la primera Cátedra de Investigación-acción para el área de Doctorado en la Universidad de Barcelona, tal y como apunta Blández (1996). Esta autora también nos explica que a partir de este momento, muchos autores como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Coll Salvador, utilizarían las líneas maestras de este nuevo movimiento para asentar las bases psicopedagógicas de la LOGSE a partir de la década de los años noventa.

Para Tesouro et al. (2007) los principales objetivos de la I-A educativa en la actualidad, son: el desarrollo curricular, el autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación y la política de desarrollo.

Según las autoras, podemos considerar que todos los objetivos tienen en común la identificación de estrategias de acción que son incorporadas, las cuales más tarde se someten a observación, reflexión y cambio. Este proceso hace que se pueda considerar la I-A como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social o educativa proporcionando, entre otras ventajas, autonomía. Cabe decir sin embargo que pese a todas estas ventajas, no siempre todos los colectivos de docentes están interesados en participar de una propuesta de I-A.

Para Latorre (2003: 27) son metas de la I-A:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando tanto el cambio como el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al conjunto del profesorado.

2.2. Características de la Investigación-Acción

Existen varias características comunes que definen la I-A (Latorre, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996), estas son:

- En la I-A hay que considerar el carácter preponderante de la acción y el papel tan activo que los sujetos desempeñan al participar en la investigación. Este papel toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista entre teoría y práctica.
- La I-A se concibe desde una óptica democrática y comunitaria, por tanto no puede llevarse a cabo de forma aislada. En palabras de Kemmis y McTaggart (1988) la I-A es participativa y colaboradora; surge de preocupaciones compartidas por un grupo.
- Como investigación se presenta desde una perspectiva alternativa a la positivista, buscando la interpretación a un problema real dentro de la práctica.

Según Elliott (1993) la investigación-acción educativa tiene las siguientes características:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. Es decir, examina problemas que resultan difíciles para el profesorado.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines de la educación, es decir, sobre los valores que la sustentan.
- Es una práctica reflexiva, ya que se parte de una autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta forma, los problemas requieren una solución práctica.
- Integra la teoría en la práctica, puesto que el desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.
- Supone dialogar con más profesionales a través de la elaboración de informes sobre la propia práctica, por lo que es importante establecer un flujo libre de información dentro del grupo.

- Utiliza la metodología del EC en un intento por contar una historia. Este EC se comunica desde la perspectiva de los participantes.

Otra característica a tener en cuenta sería el carácter democrático y su perspectiva comunitaria y de implicación grupal a la hora de tomar decisiones. La I-A no se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal, ya que se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1993).

Para Pérez-Serrano (1990: 53) existen varios puntos esenciales sobre lo que es I-A, destacando:

- Propone un cambio y una transformación y mejora de la realidad social así como de la acción educativa.
- Implica la colaboración, transformación y mejora de un grupo social.
- Se desarrolla a través de una espiral introspectiva, formada por ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y replanificación.
- Forma parte de un proceso sistemático.
- Es participativa.
- Parte de la práctica construyéndose desde la realidad.

Teniendo en cuenta la ambigüedad del término I-A, Parra (1995), sintetiza cuáles pueden ser las características principales de la I-A educativa, destacando las ideas más relevantes de la siguiente forma:

- La I-A analiza las situaciones educativas problemáticas o susceptibles de mejora. Estas situaciones son consideradas así por el profesorado y requieren una respuesta práctica.
- Su propósito es profundizar en la comprensión que el profesor tiene de su problema para poder encontrar la solución más acertada.
- La teoría se construye desde la acción, para su posterior comprensión. La acción emprendida para cambiar la situación

contribuye a lograr una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

- Para el autor, la I-A explica lo que sucede en forma de estudio de caso, de forma descriptiva y narrativa; por tanto, es de tipo naturalista y no formalista.
- En la I-A el principal investigador es el profesor, pero también admite otros profesionales externos que pueden estar presentes durante el proceso de la investigación.
- La relación entre el profesorado y los investigadores ha de ser cooperativa e interdisciplinaria y recíproca. El profesorado, mediante su conocimiento de la tarea y su experiencia; y los investigadores, mediante las herramientas metodológicas adecuadas y las interpretaciones objetivas.
- La función principal del observador externo es la de estimular y orientar la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas. Además, deben ser totalmente objetivos y garantizar que su actividad no interfiera o determine la comprensión de la situación analizada.

Por tanto, para el autor, la I-A es práctica y a través de la misma se transforma la realidad ya vivida para generar nuevas prácticas y/o conocimientos (Parra, 1995). Para Fuente y Gómez (1991) una de las características más importantes de la I-A es que se trata de un proceso continuo de autorreflexión, que intenta dar respuesta a la necesidad de conocer, mejorar y solucionar problemas surgidos de la realidad educativa, es decir, de la propia práctica diaria.

Por otro lado, Blández (1996) expone las ventajas de la Investigación-acción, destacando que ésta:

- *Aumenta la autoestima profesional*, ya que implica la participación activa por parte de los docentes, teniendo en cuenta aspectos como su experiencia y su opinión, ya que estas aportaciones construyen y desarrollan las investigaciones.
- *Rompe con la soledad del docente*, ya que se comparten las experiencias prácticas y se vivencian de forma global en el grupo, al tener la posibilidad de compartir con otros profesionales las dificultades y las incertidumbres que se dan

dentro del aula y resolverlas colectivamente. Los fracasos se viven de forma positiva como punto de partida para resolverlos.

- *Refuerza la motivación profesional*, haciendo frente a la apatía, la depresión y desmotivación. La I-A refuerza el interés por mejorar la práctica docente.
- *Permite a los docentes que investiguen*, ya que la experiencia docente queda siempre dentro del aula.
- *Destaca la formación de un profesorado reflexivo*, ya que los cuatro pilares fundamentales en que se asienta la I-A (planificación, actuación, observación y reflexión), son acciones difíciles de llevar a cabo y conllevan una gran responsabilidad, lo cual supone un reto al profesorado.

Otra característica interesante es la que destaca Tesouro et al. (2007), indicando que se trata de un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social. De la misma manera Rodríguez-Pulido (1997), explica que el profesor es la persona que debe realizar una reflexión constante de su propia práctica, de esta manera puede interpretar el contexto donde se haya y posteriormente planificar su acción, reflexionar y evaluar.

En Latorre (2003: 26 y 28) podemos encontrar las características de la I-A señaladas por Lomax (1995) y Pring (2000):

a) Lomax (1995) atribuye a la I-A los siguientes rasgos:

- Trata de buscar una mejora a través de la intervención.
- Implica al investigador como el foco principal de la investigación.
- Es participativa, implicando a otros investigadores.
- Es una forma rigurosa de indagación que es capaz de generar teorías a través de la práctica.

b) Por otra parte Pring (2000) señala cuatro características significativas de la I-A:

- *Es cíclica y recursiva*, es decir, se repiten secuencias en pasos similares.

- Es *participativa*, el proceso de investigación es conocido y pactado por todos los participantes del proceso.
- Es *cualitativa*, ya que su principal lenguaje es lo verbal y no solo los números.
- Es *reflexiva*, ya que es crítica sobre el proceso y los resultados.

2.3. Modalidades de Investigación-Acción

Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que es preciso considerar los diferentes métodos de I-A a la hora de realizar una investigación, destacando la *I-A del Profesor*, la *I-A Participativa* y la *I-A Cooperativa*. Sin duda el concepto más utilizado es el de Investigación-acción, ya que ésta tiene amplias raíces en el campo educativo, pero es necesario conocer las características de cada una. A continuación realizamos una breve descripción de las mismas:

- *Investigación-acción del profesor* (Elliott, 1990; 1993): dentro de los centros educativos, la I-A analiza las situaciones humanas y sociales experimentadas por los profesores. Su propósito principal es que se profundice en la comprensión del problema. Inicialmente se adopta una postura teórica y después se construye un guión contextualizando toda la acción. Este método interpreta lo ocurrido desde el punto de vista de los que están implicados en el proceso.
- *Investigación-acción Cooperativa*: se trata de un método que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (por ejemplo un centro de investigación y una escuela) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional. Según Bartolomé (1992) los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa son:
 - Su carácter cooperativo.
 - La participación amplia en el proceso.
 - El carácter simultáneo y complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

Para Elliott (1993) la aparición a gran escala de la I-A Cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del currículum centrada en el profesor, constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes.

- *Investigación-acción Participativa*: se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social (de Miguel, 1989). Uno de sus objetivos principales es producir conocimiento llegando a la unión de teoría y práctica y potenciar el carácter educativo de la investigación desde una perspectiva comunitaria.

Latorre (2003), considera que existen tres tipos de I-A: *técnica*, *práctica* y *crítica-emancipatoria*. A continuación mostramos un resumen de las mismas:

- La I-A *técnica* tiene como propósito hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por expertos.
- La I-A *práctica* otorga un protagonismo activo y autónomo al profesorado que es quien selecciona los problemas de la investigación y lleva el control de todo el proceso.
- La I-A *crítica-emancipatoria* se centra en la praxis educativa intentado profundizar en la emancipación del profesorado; es decir, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar. Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y de la práctica educativa.

En la Tabla 1 mostramos las tres modalidades de I-A y sus características, presentadas por Latorre (2003: 31).

Tabla 1:
Las tres modalidades de I-A presentadas por Carr y Kemmis (1988). Tomado de Latorre (2003: 31)

TIPOS DE I-A	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACION ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador)
Práctica	Igual que la técnica más la comprensión de los prácticos y la transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión	Cooperación (consulta del proceso)
Emancipatoria	Igual que la práctica más la emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción y su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y el sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración

Como indica Latorre (2003: 32), para Carr y Kemmis (1988) solo la investigación *emancipatoria-crítica* es la verdadera I-A. Por otro lado, autores como Zuber-Skerrit (1992) señalan que cada una de las tres es válida si el fin de la investigación es el desarrollo profesional y la mejora de la práctica docente.

Para McKernan (1999: 35) existen tres tipologías y modelos de I-A:

- *I-A Científica*: o también técnico-científica, centrada en la resolución de problemas a través del método científico. El modelo inicial de I-A aplicado por Lewin (planificación, identificación de hechos y ejecución) es el ejemplo característico de esta visión.
- *I-A Práctico-deliberativa*: una parte del control y la medición (tomados del modelo anterior) se cede a cambio de la interpretación humana; su meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos. Podemos situar en esta visión los modelos de Stenhouse y Elliott.
- *I-A educativa crítica-emancipadora*: rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, permitiendo descubrir significados interpretativos de las acciones educativas y organizar la acción

para superar las limitaciones. Situamos en este tipo de investigación los trabajos de Carr, Kemmis y McTaggart.

Cada una de estas topologías lleva consigo un tipo de ciclo que las caracteriza. Cada ciclo contiene una serie de fases o procesos temporales (McKernan, 1999), que mostramos a continuación en el siguiente epígrafe.

2.4. Los ciclos de la Investigación-Acción y sus fases

Lewin (1946) fue el primero en diseñar un modelo de I-A; su investigación estaba compuesta por una serie de pasos de acción: planificación (idea general o problema a resolver); identificación de hechos (reconocimiento de cómo resolver el problema); ejecución (la acción planeada se pone en práctica); y, por último, el análisis de la acción y su posterior deliberación conjunta.

Kemmis y McTaggart (1988) parten de la descripción de Lewin sobre la I-A como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Esta naturaleza cíclica reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles, ya que dada la complejidad de las situaciones sociales reales es imposible prever todo lo que ocurrirá en la práctica. Según estos autores, para llevar a cabo la I-A, un grupo y sus miembros deben emprender las siguientes fases (Kemmis y McTaggart, 1988):

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para la mejora de aquello que ya está ocurriendo.
- Una actuación para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

Siguiendo a Elliott (1993) el ciclo básico de actividades con forma de espiral consiste en:

- Identificar una idea general.
- Reconocimiento de la situación.

- Efectuar una planificación general.
- Desarrollar la primera fase de la acción e implementarla.
- Evaluar la acción y revisar el plan general.

Y a partir de aquí se van formando bucles en espiral para desarrollar las investigaciones; con lo cual la espiral de la I-A sigue el siguiente proceso: planificación, acción y observación, reflexión, plan revisado, acción y observación (2), reflexión (2)... (Carr y Kemmis, 1988). Podemos resumir esta espiral considerando la planificación inicial como el punto más alto, seguido de la acción, después la observación y volviendo al comienzo, la reflexión y el replanteamiento de la acción anterior, de tal manera que se pueda volver a generar un nuevo ciclo. Por tanto, cada fase no es un momento aislado, sino que forma un todo en el proceso de investigación. Cada parte genera un feed-back continuo, que alimenta al proceso de acción, y este a su vez a la planificación, formando de nuevo un bucle o espiral.

Según Elliott (1993: 90) este modelo en espiral puede hacer pensar que es posible fijar de antemano la idea general, el reconocimiento solo sirve para descubrir hechos y que la implementación es un proceso lineal. Para ello establece una revisión del modelo elaborando una nueva espiral más completa que la anterior.

Por lo tanto las fases para realizar una I-A serían las siguientes (Elliott, 1993):

- *Identificación y aclaración de la idea general*, que consiste en un enunciado que relacione una idea con la acción, es decir, se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar. Los criterios más importantes para seleccionar la idea general son: (a)-que la situación de referencia influya en el propio campo de acción. (b)-que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia.
- *Reconocimiento y revisión*, para describir los hechos de la situación y aclarar la naturaleza del problema. Y además, explicar los hechos de la situación, para detectarlos, describirlos y elaborar hipótesis.
- *Estructuración del plan general*, para manejar debidamente el flujo de información a través de varios conceptos clave, como confidencialidad, negociación y control.

- *Desarrollo de las siguientes etapas de acción*, a través de diferentes técnicas que nos ayuden a llevar a cabo el estudio.
- *Implementación de los siguientes pasos*, para asegurar el paso correcto al ciclo siguiente.

Para McKernan (1999: 49) en el modelo de proceso temporal de I-A se realiza un primer ciclo, donde el primer paso es identificar un problema que requiere mejora; una vez analizado el problema se realiza una evaluación de necesidades y se desarrolla un plan de acción; este plan se pone posteriormente en práctica y se evalúa. En esta etapa se trata de comprender cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción. Con esta reflexión el profesional se convierte en profesor-investigador y estará en condiciones de realizar un segundo ciclo.

Pérez-Serrano (1990: 99) realiza el proceso de I-A a través de los siguientes puntos:

- Parte de la realidad educativa.
- Diagnóstico de la situación problema. Organización del grupo.
- Planteamiento del problema. Objetivos.
- Hipótesis-acción. Realización de la investigación. Recogida y análisis de la realidad.
- Resultados e implicaciones.
- Propuesta de acción o solución.

Una vez que hemos visto los ciclos de la I-A de la mano de los principales autores sobre el tema, pasamos a ver qué relación existe entre este tipo de método y el desarrollo profesional del profesorado en general y, en particular, el de Educación Física.

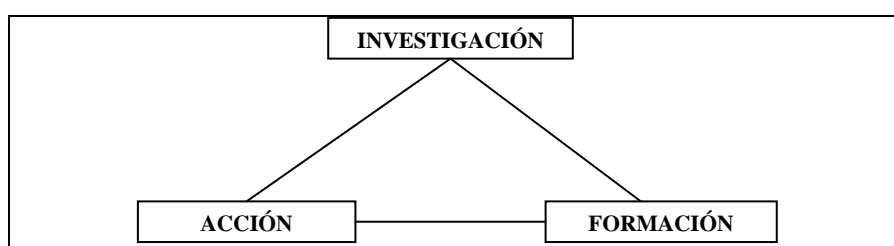
3. La Investigación-Acción y su relación con el desarrollo profesional del profesorado

Podemos situar la I-A educativa a partir de los trabajos realizados por Stenhouse (1987) a través del “*Humanities Project*”, donde se incluía la figura del profesor como investigador. Según Stenhouse (1991: 79) la

investigación no puede perfeccionar la enseñanza sin ayudar al profesor a desarrollar destrezas en un contexto de criterio. Este autor piensa que si los docentes han de experimentar en sus propias aulas habrá que otorgarles el tiempo suficiente para planificar y reflexionar sobre su práctica.

Para Tesouro et al. (2007), en todo proceso de I-A relacionado con el desarrollo docente, hace falta considerar el triángulo de Lewin (1946) donde los tres elementos (investigación, acción y formación) quedan interrelacionados y se retroalimentan unos de otros. En su investigación destacan que la metodología de la I-A se trata de un buen recurso para mejorar los procesos de Enseñanza y Aprendizaje que se dan en las escuelas, así como para conseguir una mejor formación de los maestros.

Figura 1:
Triángulo de Lewin (1946). En Latorre (2003: 24)



En España, a partir de los años 90 se desarrollaron una serie de investigaciones relacionadas con la I-A.

Pérez-Serrano (1990) recoge en su obra la aplicación de la I-A al campo social y de la educación, estableciendo qué es la I-A, sus características y proceso, hasta la formación del profesorado basada en este tipo de metodología. En este último punto destaca que el profesor debe responder a los cambios sociales y prepararse para utilizar las nuevas tecnologías de la información, del desarrollo y de la difusión del conocimiento.

En el trabajo realizado por Jiménez-Benedit, Cerrón y Bautista (1990) se ponía de manifiesto que el uso de la metodología de la I-A desarrolla el conocimiento práctico de los docentes, sobre todo mediante los procesos de reflexión y diálogo, ya que eran los momentos donde se veía si la práctica llevada a cabo era la adecuada o no. También destacamos un Symposium realizado en la ciudad de Zaragoza en el año 1992, sobre la incidencia de la metodología de la I-A en el alumnado con discapacidades en las aulas.

Santos y Sánchez (2003: 109) realizan un estudio centrado en el desarrollo profesional de los educadores a través de la I-A, que pretende encontrar un

método para lograr el desarrollo profesional de los educadores que incrementen su formación profesional.

4. Investigación-Acción en Educación Física

Dentro del campo de la EF, la I-A como metodología ha sido un medio de formación del profesorado y de profesionalidad docente. Para Fraile (1995a) este término exige que los métodos y las técnicas que empleen en sus prácticas diarias se apoyen en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos; además ha de acompañarse de discusión, reflexión, acción, superando así el carácter individualista tradicional.

Para García-Ruso (1997) la situación de la investigación en el campo de la EF ha tenido un escaso apoyo desde antes de la implantación de la reforma educativa. Esta autora realiza un estudio cuyo principal objetivo es la búsqueda e indagación acerca de la manera de formar maestros especialistas en EF que sean profesionales reflexivos y críticos y que a su vez investiguen a través de la I-A sobre su práctica docente diaria; para ello recoge las aportaciones sobre investigación colaborativa en el profesorado de EF, señalando los pioneros en esta materia, como: Thorpe, Bunker, Almond, Schwager, Anderson, Schempp y Martinek y, en España, Blández (1996), Fraile (1993), García-Ruso (1993) y Viciano (1993).

A continuación realizaremos un recorrido analizando algunas de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre la metodología de la I-A y su mejora en la práctica docente, relacionando su contenido con las finalidades de nuestra tesis.

A partir de los años noventa encontramos varias investigaciones que introducían el concepto y método de la I-A en la EF de España (Blández, 1996; Fernández-Río y otros (2001); Fraile, 1991, 2002; Fraile y Romo, 1991; Gómez-Rijo, 2010; López et al. 2005, 2007, 2010; Lozano-Pino, 2007, 2009).

Una de las primeras investigaciones en el campo de la EF en España fue la realizada por Fraile y Romo (1991). Estos autores formaban parte del seminario permanente de profesores de EF en el Centro de formación de Profesorado de Valladolid, donde desarrollaron un taller de I-A para mejorar la calidad docente, crear hábitos de reflexión entre el profesorado y la elaboración de nuevas propuestas curriculares. Para ello realizaron un ciclo de investigación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Definición del problema a partir de la observación de la práctica.

- Elaboración de estrategias para resolver el problema.
- Puesta en práctica.
- Evaluación y reflexión de lo acontecido.

En este caso comenzaban a surgir los primeros estudios de investigación sobre la propia práctica a través de esta metodología. Además de este aspecto, el estudio aporta al desarrollo de esta tesis la idea del seminario colaborativo entre profesores y su mejora en la práctica a través de la I-A.

Además Fraile (1991), realiza un análisis sobre la situación de la formación del profesorado en la época, considerando la metodología emergente de la Investigación-Acción como el método más adecuado para el desarrollo docente, ya que se trata de mejorar la práctica diaria, actuar reflexivamente y trabajar en grupo. De esta forma surge un seminario de profesores que comparten ideas, problemas, materiales y experiencias, de acuerdo a los nuevos planteamientos curriculares de la reforma educativa que se gestaba en aquel momento. Fraile (2002, 2004) utiliza la I-A como método realizando un programa de formación para cambiar el enfoque tradicional existente en la formación docente. A través de la I-A los docentes pueden observar, replantear su práctica, diseñar propuestas y evaluarlas, además de favorecer su desarrollo profesional y su práctica docente de forma colaborativa. Este último aspecto es muy importante dentro del desarrollo de nuestro estudio, ya que gracias al trabajo colaborativo es posible llegar a compartir no solo sus prácticas diarias, sino también sus perspectivas profesionales, considerando las diferencias y competencias individuales, ya que la heterogeneidad es un factor que enriquece al grupo (Fraile, 2004: 106). Otro aspecto importante de la investigación de Fraile que incide en el desarrollo de esta tesis es la utilización del estudio de caso como metodología de investigación; de este modo nos ofrece la posibilidad de revisar la realidad del seminario tal y como se va desarrollando, analizar este proceso con sus fases y ciclos e interpretar el papel desempeñado por los participantes (Fraile, 2004: 109). Entre las conclusiones del estudio encontramos una mejora en la autonomía profesional a través de la elaboración de material curricular; la actualización de contenidos, superando así el modelo técnico y, la realización de una actividad docente democratizadora.

Blández (1996) propone una investigación para buscar nuevos ambientes de aprendizaje en EF para el 2º ciclo de Educación Primaria, caracterizada por una metodología no directiva en la que el alumnado va construyendo su propio aprendizaje guiado por el docente que centra sus estrategias didácticas en la manipulación de los dos elementos fundamentales del

entorno, el espacio y los materiales y estimulando en el profesorado participante un proceso de reflexión crítica sobre su práctica docente, con el fin de mejorarla. Blández y otros (2004, 2006) utilizan la I-A dentro de la formación inicial a través de prácticas reales que supongan un proceso reflexivo y crítico contribuyendo a desarrollar una actuación profesional responsable. De esta forma, el docente incorporará a sus conocimientos la aplicación de este método a través de los procedimientos y técnicas que lo desarrollan. Entre los resultados obtenidos encontramos aspectos importantes para el desarrollo de nuestro estudio, destacando que la I-A desarrolla, por un lado, la responsabilidad docente en términos de cumplimiento y compromiso de las tareas profesionales y mejora su conocimiento y, por otro lado, mejora en lo referente a los niveles de reflexión, autocrítica, satisfacción laboral y flexibilidad.

Fernández-Río y otros (2001) desarrollaron un programa de acondicionamiento físico en secundaria. Este programa se realizó a través del diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica elaborada por el profesorado interviniente a través de las propuestas de los alumnos. El ciclo de I-A se llevó a cabo por medio de sesiones iniciales para ver de dónde partían los alumnos y cuáles eran sus nociones; constaba de sesiones teóricas y prácticas. Una vez terminada, los alumnos diseñaban las sesiones y actividades y las realizaban de forma autónoma; más tarde, los profesores evaluaban y supervisaban las propuestas, de esa forma terminaba el ciclo. Los resultados del estudio reflejaban una mejora en el acondicionamiento físico del alumnado en su mayoría, incidiendo en el uso de metodologías motivantes y abiertas y partiendo de los intereses del alumnado.

Por otro lado destacamos la aportación del Grupo de Trabajo internivelar de I-A en EF de Segovia (GT-Sg) (López et al. 2005, 2007, 2010). Este grupo realiza un proyecto de colaboración y perfeccionamiento profesional entre profesorado de diferentes etapas educativas con el fin de mejorar sus prácticas docentes. La utilización de la I-A como método de trabajo ha sido fundamental a la hora de llevar a la práctica sus experiencias para, posteriormente, analizarlas y mejorarlas. La evolución del GT-Sg ha sido patente a lo largo de los años (Barba y López, 2006; Monjas et al. 2006; Manrique et al. 2010, 2011); su aportación a este estudio ha sido fundamental para poder comprobar el desarrollo profesional de los docentes que lo integran, ya que los casos estudiados forman parte de este grupo de trabajo. En la tercera parte de este Marco Teórico realizamos una descripción detallada de las finalidades, características y funcionamiento del grupo.

Lozano-Pino (2007, 2009) realiza un estudio a través de la I-A colaborativa para la mejora del pensamiento del profesorado en su formación inicial.

Entre sus objetivos destacan adoptar hábitos de trabajo en equipo entre el profesorado e incorporar dinámicas de reflexión y mejora de la EF escolar tomando esta metodología como un medio adecuado a sus posibilidades y funciones docentes. Los resultados obtenidos resultan de interés para esta tesis, ya que la realización de la I-A colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado transformando y cambiando la realidad educativa. Por otro lado, se han encontrado resistencias en relación con la visión individualista del profesorado y su cambio a la colaboración, al igual que en investigaciones precedentes (Blández, 1996; Fraile, 2004).

Por último encontramos una investigación de Gómez-Rijo (2010) que trata de influenciar el pensamiento del profesorado de EF a través de un seminario de I-A. Con este estudio se pretende desarrollar una metodología que mejore la autonomía del alumnado en las clases de EF, de esta forma, la acción del profesorado mejora, en general y, por otro lado, se deja más protagonismo al alumno, siendo el profesor un mediador o guía en el proceso.

A continuación se presenta la segunda parte del Marco Teórico de esta tesis, la Escuela Rural y su relación con la Educación Física.

Parte II: La Escuela Rural y la Educación Física

1. Introducción

En este capítulo realizaremos un análisis de la situación de la Escuela Rural, (ER), de forma global para después centrarnos en la situación del área de Educación Física (EF) en particular. Primeramente analizaremos la situación de la ER a través de varios factores implicados directamente en su desarrollo y concepción social, como la geografía de nuestro país, las características principales de los colegios rurales y qué papel jugaron las administraciones educativas a través de la legislación y normativa sobre la escolarización en la ER. Para ello comenzaremos haciendo un repaso por la legislación educativa y veremos la evolución educativa en torno a la ER y en concreto de la EF.

De un lado, sabremos qué implicaciones tuvieron las concentraciones escolares y qué llevó a replantearse el modelo de escuela en el medio rural, la creación de los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Además, haremos un repaso de la situación de la ER dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, conociendo su legislación y normativa al respecto y profundizaremos en el caso concreto de la provincia de Segovia. En los siguientes puntos hablaremos del caso concreto de la EF. Analizaremos sus características más determinantes dentro del área, teniendo en cuenta aspectos como el profesorado y su formación, la dotación de recursos materiales e instalaciones específicas en el contexto rural, también sobre la legislación específica del tema y, sobre todo, sobre las singularidades del alumnado y sus agrupaciones, para determinar cuál ha sido su evolución y la búsqueda de soluciones y posibilidades en el ámbito motriz.

2. La Escuela Rural y sus características

2.1. Situación geográfica y demográfica de España

La estructura geográfica y demográfica de España ha condicionado el desarrollo de la escuela en las diferentes regiones. Desde principios del siglo XX nuestro país ha cambiado a un ritmo vertiginoso y hoy en día podemos decir de forma generalizada que las diferencias entre el mundo rural y el urbano se encuentran únicamente limitadas por los kilómetros que separan los núcleos metropolitanos de aquellos menos poblados (en muchas zonas concretas, sobre todo en las más cercanas a los núcleos metropolitanos gracias a las mejoras de las infraestructuras, de las tecnologías de la información y la comunicación y también de los transportes).

El acceso a los bienes sociales y sobre todo a las tecnologías de la información y comunicación son cada vez mayores en las zonas rurales donde se impone un modelo “*urbanocéntrico*” utilizando la vida en los pueblos como dormitorio y desasosiego de las grandes urbes y se establece un estilo de vida residencial, que se asemeja cada vez más a la vida en las ciudades (Boix, 2003).

Esta “vuelta” al mundo rural resulta un aspecto paradójico ya que desde mediados del siglo pasado las zonas rurales experimentaron un éxodo masivo a las ciudades y grandes capitales debido principalmente a la industrialización de estas zonas, dejando poblaciones enteras vacías o bien quedándose con un nivel demográfico muy bajo incapaz de permitir la subsistencia de un pueblo a largo plazo, con una estructura de población muy envejecida, siendo zonas sin apenas servicios sociales ni comunicaciones e infraestructuras sólidas.

En palabras de Boix (2003) es muy probable que el futuro del mundo rural se “*desruralice*” y con ello el presente y futuro de muchas zonas geográficas de España. Pero no por ello las escuelas deben cerrar sus puertas ya que este nuevo concepto migratorio debido al nuevo término de “proximidad geográfica”, procurado por las mejoras de los medios de transporte y vías de comunicación, hace que las actuales zonas de crecimiento poblacional (sobre todo en localidades próximas a núcleos urbanos) mantengan e incluso amplíen sus escuelas debido al incremento de la natalidad. Cada territorio tiene sus propias características que le hace único y por tanto subyacen una serie de aspectos culturales, sociales, costumbres e identidades que les son propias y donde la escuela juega un papel muy importante como transmisor principal de estos colectivos. Si las generaciones de un pueblo emigran se perderá la identidad cultural de una zona y la escuela perderá a su vez la capacidad de transmitir dicho conocimiento y los valores que ello implica.

Por tanto la ER posee una gran diferencia con la escuela urbana, la enseñanza de una cultura transmitida de generación en generación que apuesta por el arraigo de las costumbres locales, el respeto por la naturaleza y en mantener los valores sociales que nuestros antepasados poseían.

2.2. La política del olvido

La evolución de la ER ha sido un hecho desde la aprobación de la Ley Moyano en 1857. Esta ley establecía que en cada localidad de más de 500 habitantes tendría dos escuelas públicas (una para niños y otra para niñas), sin embargo esto nunca se llevó a cabo y las zonas más rurales del país quedaron sin escuelas. Muchos años pasaron hasta que la política de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), al igual que en el periodo anterior, dictaminó crear al menos 1000 escuelas al año en todo el país, pero en la práctica, esto tampoco se llevó a cabo (por aquel entonces había más de 23000 escuelas en España) y de nuevo la ER fue la gran damnificada ya que el número de escuelas era muy inferior a la necesidad del momento.

La Tasa de Alfabetización en España hacia los años treinta, es decir, el porcentaje de personas que saben leer y escribir a determinada edad, era superior al 30%, y por aquel entonces, había más de un millón de niños y niñas sin escolarizar y donde el porcentaje de mujeres analfabetas (al menos en la Comunidad de Aragón) era más del doble que el de hombres (Juan-Borroy, 2004). Desde entonces la Tasa de Alfabetización en España se ha incrementado década a década, siendo cercana al 99% en la actualidad.

Cuando se instauró la Segunda República (1931-1939) había mucho trabajo que desarrollar en relación a la educación. Para el gobierno la educación era un punto prioritario. No sólo debía atender a la escolarización gratuita de todos los niños y niñas sino que también debía hacer frente a la falta de escuelas y maestros, además de una formación adecuada para los mismos. En este sentido la aportación de varios colectivos como la Institución Libre de Enseñanza, los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Movimiento por la Escuela Nueva fue de vital importancia, marcando la dirección a seguir y dotando al maestro de un peso importante e influyente en aquella sociedad.

Según Juan-Borroy (2004) desde la proclamación de la 2ª República hasta diciembre de 1932 se crearon en España miles de escuelas. Además gracias a la aportación de las Misiones Pedagógicas (1931-1939) impulsadas por grandes intelectuales. A partir de ese año se construyeron más de 50.000 escuelas la mayoría de ellas unitarias, con sus correspondientes maestros. Sin embargo, la dotación de material e infraestructuras fueron insuficientes

en muchos de los casos. Los tres pilares fundamentales en los que se asentaba la pedagogía de las Misiones Pedagógicas eran:

- El fomento de la cultura sobre todo a través del cine, teatros, museos y exposiciones, bibliotecas, etc.
- La orientación a maestros de escuelas rurales.
- La educación al ciudadano en general.

Después de este periodo comenzó en España la Guerra Civil (1936-1939) y con ella un nuevo periodo para el sistema educativo, la dictadura Franquista (1939-1975). El sentido de la escuela era servir al régimen dictatorial que se proclamó en el país. Su meta principal era acabar con lo que antes había sido creado (desde la formación de los maestros hasta la forma de pensamiento libre y crítica impulsada por los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Institución Libre de Enseñanza e incluso cambiarían hasta el sistema de edificación escolar) para crear a partir de 1945 la Ley de Educación Primaria de 17 de julio y la Escuela del Nacional Catolicismo, que subsistió hasta el comienzo de la década de los 70, durante al menos 25 años, y cuya filosofía era rígida, disciplinada, conservadora, autoritaria y con una gran presencia de la iglesia en el currículo y donde la ER seguía siendo la gran olvidada.

Después de este periodo muchos fenómenos invadían el país, como el éxodo de las zonas rurales antes mencionado (con unas consecuencias dramáticas para la escuela), el final de la dictadura y un cambio de mentalidad traducido en la Ley General de Educación de 1970. Esta ley realizó muchos cambios, pero, como expresa Juan-Borroy (2004), la ER fue la gran olvidada, lo cual supuso la desescolarización de muchos niños y el cierre masivo de escuelas en las zonas rurales. Esta ley realizaba una clasificación de centros y las escuelas unitarias no entraban en dicho texto. En su artículo 59 la ley expone que deberán cerrar todas las escuelas con menos de 240 alumnos. En el caso de poblaciones pequeñas se trasladará a los discentes a las denominadas cabeceras de comarca creadas para tal fin.

2.3. Las concentraciones (escolares) y el transporte escolar

Las concentraciones escolares o centros comarcales eran escuelas construidas en las que se denominaron cabeceras de comarca. Estas concentraciones debían tener según la Ley al menos ocho unidades (según la antigua Enseñanza General Básica (EGB) se estableció en relación a la Educación Primaria ocho cursos, de primero a octavo, desde los 6 hasta los 14 años), por ello muchas escuelas unitarias de zonas rurales cerraron y donde mediante el recurso del transporte escolar creado a tal efecto se

trasladaba a los niños para impartir las clases fuera de sus localidades de nacimiento como comentábamos anteriormente.

Así lo podemos comprobar en el siguiente texto tomado de un Decreto de la Consejería de Transporte de la Comunidad Valenciana de 1984, que expresa:

La política de concentraciones escolares desarrollada a partir de la Ley General de Educación de 1970 y las necesidades de escolarización en los niveles obligatorios, ha venido generando una problemática específica como consecuencia del desplazamiento diario a que se ven obligados muchos escolares. Una de las líneas de actuación para la mejora de esta situación de origen es la protección de la escuela rural para evitar en lo posible el transporte del alumnado y su desconexión con el medio próximo a su residencia habitual (Decreto 77/1984, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre regulación del transporte escolar).

En este decreto para paliar la problemática de la ER se han buscado soluciones como las propuestas del transporte escolar que incluso hoy en día sigue funcionando y en comunidades autónomas como Galicia, Valencia, Castilla y León, Castilla La Mancha y Cataluña cuentan con presupuestos muy altos para la financiación de este servicio por parte del Estado para las zonas rurales.

En el año 1983 se aprobó el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. En el preámbulo establecía que la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora.

Además la situación de inferioridad ante el sistema educativo puede resultar más aguda si los grupos de población a que se ha hecho referencia habitan en áreas geográficas con unos indicadores que le confieran el carácter de deprimidas en su conjunto y de ahí que se prevea la consideración de tales áreas como zonas de actuación educativa preferente susceptibles de actuaciones urgentes y prioritarias. Uno de los objetivos de esta normativa era la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza. Este Real Decreto supuso un avance en relación a la ER y sus necesidades y por primera vez en muchas décadas se reconocían las peculiaridades de estos centros.

Por todos estos motivos la ER seguía siendo una realidad educativa no atendida, por ello, era necesaria una reforma en todos sus aspectos y de ahí surgió la estructura educativa de los Colegios Rurales Agrupados o CRA. Estos centros fueron creados por el Ministerio de Educación y Ciencia a partir de los años ochenta, gracias a la aportación de toda la comunidad educativa implicada en la mejora de la ER, maestros, padres y madres, Movimientos de Renovación Pedagógica, Ayuntamientos locales, instituciones educativas, etc. que por aquel entonces procuraron un cambio de imagen de la ER hace ya más de 25 años.

A partir de aquí surgirán en España hasta 5 leyes educativas de renombre:

- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985, (LODE).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, (LOGSE).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros de 1995, (LOPEGCE).
- Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 2002 (LOCE).
- Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

Siguiendo a Hernández-Díaz (2000) podemos afirmar que ninguna de ellas se ocupó, ni actualmente se ocupan de la ER de forma específica. Desde la promulgación de la LOGSE en los años noventa la idea que subyacía para la educación era la creación de un modelo estandarizado y urbano con una organización igualitaria, donde no había una diferenciación entre escuela rural y urbana, tal y como nos comenta Hervás (1995) que en su opinión es lo que realmente hace falta.

La LOGSE supuso un paso atrás en relación a toda la legislación conseguida con anterioridad, sobre todo en lo referente al RD 2731/1986 sobre la constitución de los CRA, ya que al comprobar lo descrito en esta ley en sus artículos 65.1 y 65.2, deja bien claro cuál va a ser su línea de actuación. Dichos artículos expresan que dentro de primaria, se garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio, sin embargo, excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios

escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado si fuese necesario (Hernández-Díaz, 2000).

A partir de este punto, las demás leyes educativas no contemplan planes específicos para la ER, lo único destacable después de las transferencias educativas a las diferentes Comunidades Autónomas ha sido la legislación regional de las mismas sobre las zonas rurales.

La nueva ley de educación contempla eso sí en su artículo 82 de igualdad de oportunidades en el mundo rural, que las Administraciones Educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la Escuela Rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. Además, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado. Como podemos comprobar en párrafos anteriores esta idea no ha evolucionado en más de quince años.

2.4. La creación de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) ¿Un cambio de mentalidad?

Como expresamos en los epígrafes anteriores la política educativa sobre la ER ha pasado por diferentes periodos. En la actualidad esta realidad sigue estando a la sombra de la política de las diferentes instituciones y administraciones públicas en palabras de Hervás:

La LOGSE silenció la escuela rural, el problema reside en la ausencia de legislación diferenciada. El único avance de los últimos años en la ER ha sido la creación de los CRA (Hervás, 1995: 81).

Dentro de la escasa legislación educativa sobre ER hay que mencionar el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero) sobre la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, sin el cual la realidad educativa de la ER no sería hoy posible (este documento fue derogado por el RD 819/1993 de 28 de mayo sobre el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria). En el RD 2731 se trata todo lo referente a la creación de estos colegios por parte de las diferentes Comunidades Autónomas (agrupaciones, recursos humanos, materiales e instalaciones, financiación y funcionamiento, etc.).

Siguiendo con el documento, dentro de la introducción, se especifica que en la creación de los CRA se propone hacer posible que el deseable mantenimiento de pequeñas escuelas no vaya en detrimento de su fortaleza organizativa mediante la constitución de colegios rurales agrupados promovidos por la administración educativa y las comunidades rurales. Dichos colegios podrán revestir las formas de organización más adecuadas a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente.

A través de los Artículos 1, 2 y 3 se especificaba que en las zonas rurales, el MEC podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, de acuerdo con lo establecido en el presente Real Decreto, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas. Además, las unidades agrupadas constituirán un solo centro docente, que se denominará "*Colegio Rural Agrupado de Educación General Básica*" y disfrutará de plena capacidad académica y de gestión. Dicha constitución será preceptiva de consulta a padres, profesores y ayuntamientos implicados. Uno de los centros se constituirá como la sede central del CRA.

Dos años después a través de la Orden de 20 de julio de 1987 (BOE del 25 de julio) se detalla aun más el procedimiento para constituir un CRA. De esta manera quedaron constituidos los centros rurales por todo el territorio nacional y cada Comunidad Autónoma fue creando poco a poco estas agrupaciones escolares por las diferentes localidades. Las Comunidades Autónomas con mayores necesidades en la enseñanza se aventuraron con mayor rapidez que el resto, fue el caso de Castilla y León, Castilla la Mancha, Valencia, La Rioja y Aragón.

La normativa establecía que cada comunidad podía adaptarse a lo establecido utilizando sus propias formas de organización. Así, se crearon en España varios programas en los años 80, de los cuales destacamos dos experiencias pioneras llevadas a cabo en dos zonas geográficamente muy limitadas; una en la provincia de Ávila, en concreto en la zona conocida como "Valle Amblés" (Colectivo Campos de Castilla, 1987) y otra llevada a cabo en la provincia de Teruel, a través de la creación de los "*Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIET)*" (Roche, 1993).

2.4.1. Características de un Colegio Rural Agrupado

El Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, sobre educación compensatoria, establecía las bases para que en el mundo rural se garantizara una educación

de calidad es aquellas zonas donde existían menos de tres unidades escolares.

A partir del Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre (BOE del 9 de enero) el MEC establecía la posibilidad de constituir CRA para la educación básica, según indican Ponce, Bravo y Torroba (2000). En esta normativa se podían agrupar las unidades escolares de varias zonas rurales próximas y agruparse, mediante un estudio del contexto geográfico y poblacional y una justificación pedagógica coherente con la nueva concepción de centro educativo. Un año después, la Orden de 20 de julio de 1987 (BOE de 25 de julio) establecía para los CRA la formación de los órganos colegiados y de gobierno y la constitución de los consejos escolares.

El Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza, en su artículo 1º, define la Escuela Rural como:

Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las Escuelas Unitarias y pequeñas Graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población (Decreto 29/1988 de 10 de febrero).

Siguiendo a López (2006a) podemos definir Colegio Rural Agrupado como la estructura educativa más habitual del medio rural en España en las últimas décadas. Se trata de colegios de diferentes localidades cercanas geográficamente que están agrupados y dependen de una misma organización gestionada desde un centro cabecera (situado generalmente en la localidad más grande). Por tanto se trata de varios centros y/o escuelas unitarias, también denominadas satélite o incompletas, que se organizan y funcionan como uno solo, manteniendo uno de los centros como sede principal donde se encuentran las funciones administrativas y los órganos colegiados (Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría).

A través de esta nueva estructura organizativa creada a finales de los años ochenta, se pretendía según lo expresado por Ponce, Bravo y Torroba (2000: 316) los siguientes objetivos:

- Evitar el cierre de escuelas unitarias en todas las provincias.
- Garantizar la educación en el medio social de los alumnos.
- Dotar a los centros de profesorado especialista a través de las denominadas itinerancias (dentro del marco general de la LOGSE,

las especialidades a impartir en itinerancia dentro de los CRA son Música, Idiomas y Educación Física).

- Asegurar una enseñanza de calidad igual que en los centros urbanos.
- Incrementar los recursos tanto materiales como humanos en estos centros y corregir el aislamiento del profesorado.

Además Robles-Sánchez (2002) añade a estos objetivos, los siguientes:

- Las mejoras en relación a la participación de los padres.
- La atención a la diversidad en estos centros.
- Avances metodológicos, mejoras administrativas y burocráticas.

2.5. La Escuela Rural en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Castilla y León resulta una comunidad peculiar en cuanto a población y territorio respondiendo a un modelo diseminado y heterogéneo en relación a la distribución de la población y con claras desigualdades de carácter geográfico entre los núcleos metropolitanos y las zonas rurales donde existe un menor acceso a los recursos y aumenta la pobreza de información de manera general (Juan-Borroy, 2004). Dada esta estructura demográfica se producen dos inconvenientes importantes para el desarrollo de las escuelas rurales. El primero es el traslado de los niños a colegios fuera de sus localidades y el segundo la clara separación que existe de los puntos donde radican los servicios y beneficios culturales. Por ello dentro de la legislación actual sobre ER en esta comunidad se tienen en cuenta estos aspectos por lo que debemos señalar el Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general que a través de su capítulo tercero (artículo 12) especifica que los centros docentes que impartan Educación Primaria deberán tener, como mínimo, una unidad por cada curso, salvo lo establecido en la disposición adicional tercera sobre centros que atienden a poblaciones de especiales características sociodemográficas o escolares donde estas unidades podrán agrupar alumnos de niveles diferentes, o de cursos diferentes de un mismo nivel. En este punto quedan recogidos todos los centros rurales.

A este documento debemos añadir la Instrucción de 23 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos para la organización de Recursos y Coordinación de las Áreas de

Programas Educativos e Inspección Educativa de las Direcciones Provinciales de Educación en el desarrollo de Actuaciones en la Escuela Rural. Este documento, especifica las actuaciones en el entorno rural donde se esclarece que debido a las características señaladas anteriormente (dispersión poblacional, extensión geográfica, etc.), el desarrollo de las zonas rurales requiere una atención adecuada por parte de la Administración educativa para garantizar la igualdad de oportunidades. El texto también destaca la oferta, sensibilización y apoyo a los centros escolares rurales en la implantación de programas educativos y actuaciones específicas y en la dinamización de recursos locales, donde también se tendrán en cuenta las aportaciones de los colectivos implicados en la mejora de las escuelas rurales, tanto consejos escolares y profesores, como ayuntamientos y otras entidades ya sean públicas y/o privadas.

Además hay que incluir la creación de la estructura de los Centros de Profesores y Recursos o CPR, que en la actualidad han pasado a denominarse Centros de Formación e Innovación Educativa o CFIE. Sus principales funciones radican en el apoyo y formación al profesorado en general ofreciendo una amplia gama de recursos tanto audiovisuales como informáticos y realizando cursos especializados para los docentes. En estos momentos Castilla y León cuenta con 13 CFIE, de los cuales 9 están situados en las capitales de provincia y 4 repartidos en diferentes núcleos rurales de cada región.

Debemos señalar la Orden de 29 de abril de 1996 para la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa o CRIE (BOE 11 mayo 1996), que responden a las carencias y necesidades de los centros rurales de cada provincia a través de la realización de diferentes proyectos que se llevan a cabo semanalmente y donde se atiende a las necesidades de estos alumnos sobre todo en socialización, desarrollo personal y convivencia. En Castilla y León existen en la actualidad 9 CRIE. En la provincia de Soria hay dos, en la provincia de León dos y en las provincias de Palencia, Segovia, Zamora, Burgos y Ávila, uno. Todos ellos situados en núcleos rurales y donde también asisten colegios urbanos. Toda esta infraestructura está al servicio de las zonas rurales. Con ello se pretende paliar algunas de las deficiencias más importantes que desde hace muchas décadas se adscriben a estos núcleos poblacionales, como la socialización y apertura a la sociedad, las tecnologías de la información y las comunicaciones, recursos educativos adecuados, etc.

2.5.1. Evolución y situación de los CRA en Castilla y León

El Consejo Escolar del Estado realiza una estadística donde muestra información sobre la escolarización en el ámbito rural en nuestro país; los

últimos datos facilitados por este consejo son del curso 2007/2008. Con esta referencia podemos apreciar que la Comunidad de Castilla y León es la que más centros rurales tiene, así como localidades afectadas, unidades de escolarización y la que más alumnos escolariza en el entorno rural.

En la Tabla 2 se muestran los datos ordenados por Comunidades Autónomas, donde observamos que Castilla y León tiene un total de 197 centros, los cuales suponen el 26,5% de los centros rurales de toda España. Estos 197 centros agrupan a 832 localidades (el 30,2% del total de la escuela rural en España) y suman una matrícula de 22.133 alumnos (en torno al 25% del total de matriculados en la escuela rural española).

Tabla 2:

Datos numéricos de centros rurales, localidades, unidades de escolarización y número total de alumnos en escuela rural española organizados por Comunidades Autónomas (Consejo Escolar del Estado: MEC, Curso 2007/2008)

CC.AA.	Nº de Centros	Localidades	Unidades	Alumnos
Andalucía	121	236	1.179	15.162
Aragón	76	361	939	9.728
Asturias	29	133	218	1.965
Baleares	--	--	--	--
Canarias	--	--	--	--
Cantabria	7	17	30	260
Castilla y León	197	832	2.122	22.133
Castilla-La Mancha	75	302	949	10.249
Cataluña	99	377	1.020	11.037
C. Valenciana	45	45	704	5.447
Extremadura	40	154	530	5.328
Galicia	27	165	235	2.627
Madrid	8	32	141	1.639
Murcia	10	45	153	1.826
Navarra	1	2	4	37
P. Vasco	--	--	--	--
La Rioja	12	51	151	1.866
Ceuta	--	--	--	--
Melilla	--	--	--	--
Total	747	2.752	8.375	89.324

Por otro lado, los sindicatos UGT y FETE trataron de analizar la ER a través de las Jornadas: *La Escuela Rural: presente y futuro*. Celebradas en León el 19 y 20 de Octubre de 2007. En dichas jornadas intervino el Viceconsejero de Educación y explicó los esfuerzos llevados a cabo, tales como mantener una unidad escolar siempre que existan cuatro alumnos, Castilla y León cuenta con 1.700 rutas de transporte escolar, 600 acompañantes de rutas escolares, 2.500 profesores itinerantes, así como un ordenador por cada cuatro alumnos. Actualmente el 35% del alumnado de Castilla y León estudia en escuelas rurales, lo cual representa una cifra muy importante en estos momentos. Según el Sindicato, el futuro, pasa por realizar un plan rural de construcciones escolares y un plan de bilingüismo.

El subdirector general de Ordenación Académica del MEC, Juan López, resumió en un decálogo las características que definen a la Escuela Rural en la normativa actual. Además de tener en cuenta su carácter singular y la gratuidad de los servicios complementarios, señaló, se hace necesario potenciar los CRA como modelo de escuela rural, primando la estabilidad del profesorado con incentivos; los centros de innovación (los CRIE); las bibliotecas escolares itinerantes; los intercambios escolares tanto entre zonas como con otros países de la Unión Europea; los centros de formación y el intercambio de experiencias del profesorado, así como extender el programa “Red.es” y el proyecto “Aldea” digital a todas las zonas rurales, desarrollar la educación infantil, especialmente el tramo 0-3 con programas de apoyo, y otorgar reconocimiento al ‘primer maestro/a’. Juan López recalcó que el modelo de escuela homogénea hoy no sirve, puesto que la institución escolar es diversa y por ello requiere de actuaciones diversas, según indica este sindicato.

2.5.2 El caso de la provincia de Segovia

La provincia de Segovia es el marco físico donde se ha desarrollado este estudio por ello queremos mostrar su relación con la ER. Dentro de la provincia los datos nos indican la presencia de 19 CRA contando con más de tres mil alumnos matriculados en sus aulas. Los centros se distribuyen a lo largo de la provincia contando con 79 localidades. Estos datos han sido obtenidos a través de los diferentes centros por medio de las páginas Web disponibles a través del portal “www.educa.jcyl.es” y los mostramos a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3:
Distribución de los CRA de la provincia de Segovia (Datos actualizados de los cursos 2008/2009 y 2009/2010)

CRA	CABECERA DEL CRA	Nº LOCALIDADES	Nº ALUMNOS
San Isidro	Santiuste de San Juan Bautista	3	35
Sacramenia	Sacramenia	1	73
Reyes Católicos	Turégano	3	186
Retama	Chañe	7	220
Los Llanos	Valverde del Majano	5	284
La Lastrilla	La Lastrilla	3	236
Las Cañadas	Aguilafuente	6	--
La Sierra	Prádena	4	154
Entre Dos Ríos	Fuenterrebollo	4	85
El Pizarral	Santa Maria de Nieva	4	--
Ayllón	Ayllón	1	--
Campos de Castilla	Martín Muñoz de las Posadas	5	47
Riaza	Riaza	1	96
El Carracillo	Sanchonuño	6	--
El Encinar	La losa	9	290
El Mirador de la Sierra	Villacastín	5	--
El Olmar	Olombrada	6	--
El Pinar	Navas de Oro	3	163
Campos Castellanos	Cantimpalos	3	261
TOTAL	19	79	2.130

En relación a los centros de recursos y formación del profesorado existe solamente un CFIE en Segovia. Ya que, como ya comentamos en el punto anterior, a partir del curso 2008/2009 la previsión de la Junta de Castilla y León era la de cerrar los dos CFIE de las zonas rurales de la provincia.

Además, la provincia cuenta con un “*Centro Rural de Innovación Educativa*” (CRIE) en la localidad de Fuentepelayo. Por tanto los recursos a disposición del profesorado solo estarán dentro del CFIE de la capital, por lo que la zona rural es la gran perjudicada no solo en relación a materiales de consulta, audiovisuales e informáticos, sino también en cuanto a formación del profesorado y a su vez en el fomento de la creación y realización de cursos formativos, de seminarios y grupos de trabajo de docentes que veían

en estos centros una manera de compartir y transmitir sus experiencias, además de sus dudas, sus problemas y dificultades, etc.

3. La situación de la Educación Física en la Escuela Rural

Durante las últimas décadas el mundo rural ha vivido una notable crisis, entendida esta en su sentido más etimológico. Por ello, este entorno representa un contexto para el profesorado de Educación Física de “segunda” (Ruiz-Omeñaca, 2008), no solo en cuanto a la calidad de las clases e instalaciones sino que además queda ligado en su status profesional. En los últimos años, la Escuela Rural ha evolucionado con celeridad, entre otras cosas por el nacimiento de la educación compensatoria y por la creación de los Colegios Rurales Agrupados (CRA). En relación a la EF la evolución viene dada por cambios y mejoras en la construcción de nuevos espacios deportivos y ludo-recreativos, y también por la llegada de maestros especialistas. Sin embargo, estos aspectos ligados a la organización de recursos y materiales, no producen ningún tipo de cambio a nivel de currículo, además no son capaces por si solos de crear una EF para la Escuela Rural vinculada a la comunidad, a su propia cultura y al espacio vivencial en el que se desarrolla.

Estas son algunas de las evoluciones y dificultades con las que se enfrenta el profesorado a la hora de realizar su práctica educativa, por ello, tal vez la primera respuesta de los docentes esté ligada a la inseguridad, afirmando que parte de la formación inicial, o la práctica en entornos urbanos o la elaboración de material curricular, no sirve en el entorno rural. Con lo cual resulta necesario buscar alternativas de actuación que hagan posible llevar a cabo una auténtica EF adecuada para la ER (Ruiz-Omeñaca, 2008).

Este autor parte de que la Escuela Rural posee importantes singularidades, como la heterogeneidad y diversidad en las aulas, sobre las familias y las relaciones con la escuela, los espacios y materiales, y la diversidad de funciones atribuidas a la EF y por ende, al maestro especialista. Sin embargo, estas mismas características coinciden con las señaladas previamente por muchos autores de la literatura especializada mostrando las mismas necesidades (Adell, 2004; Barba, 2004, 2006, 2007; Boix, 1995, 2004; Caride, 1998; Cortés et al, 1999, 2002; Fernández, 2001; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López, 2002, 2004b, 2006a; Ponce, Bravo y Torroba, 2000; Ruiz-Omeñaca, 2008).

A continuación realizamos un breve análisis partiendo del trabajo realizado por López (2006a), que establece varias limitaciones o diferencias de la EF en la escuela rural con otro tipo de centros urbanos y/o completos y que completaremos en el siguiente punto de este epígrafe:

- Grupos muy reducidos, sobre todo en las escuelas unitarias.
- Fuerte heterogeneidad en las aulas (varios niveles/ciclos juntos).
- Sesiones de EF excesivamente largas debido principalmente al agrupamiento del horario escolar.
- Deficiencias en cuanto a instalaciones específicas.
- Escaso o nulo material específico del área.
- El diseño y desarrollo curricular es más costoso ya que se intenta individualizar la enseñanza y diseñar sesiones únicas teniendo en cuenta espacios y materiales disponibles y los posibles cambios en la meteorología.
- No hay demasiado tiempo para coordinarse con el resto del profesorado.
- Frecuentemente el maestro especialista es utilizado como comodín para cubrir al resto de profesorado cuando hay bajas.
- Falta de continuidad en el profesorado año tras año.
- Existen fuertes deficiencias en cuanto a planificación, organización y formación para la puesta en marcha de una escuela rural basada en la estructura de los CRA.

Además añadimos otra característica más señalada por López (1999c) y explicitada con más detalle posteriormente por Barba (2004):

En mi experiencia personal puedo citar otra característica que hace que la enseñanza en la Escuela Rural sea compleja. Esto es la experiencia del docente en un CRA. Ya que el dominio de estas características, anteriormente citadas, añade complejidad a la profesión puesto que la Educación Física Rural es muy diferente de la EF Urbana (Barba, 2004: 1).

Bustos (2007), que también analiza estas características anteriores, concluye que son utilizadas con demasiada frecuencia por diversos docentes y agrupa estas carencias en tres bloques:

- La deficiente formación inicial y permanente del profesorado.
- La histórica escasez de recursos en ese tipo de escuelas.
- “Victimismo” como resultado de las anteriores y acentuado a su vez por las mismas.

Dentro de la literatura específica, varios autores hablan del alumnado, de la familia y entorno humano, de los espacios y materiales, y sobre los maestros y las condiciones estructurales de las escuelas.

Sobre el alumnado, destaca dos puntos clave, como son la diversidad y la heterogeneidad. Diversidad en relación con el ritmo de aprendizaje (no solo en el ámbito motor, sino también en el resto de ámbitos), diversidad derivada de las propias capacidades individuales, además, las vinculadas a las experiencias vividas en el campo de la actividad física, sus motivaciones e intereses, autoconcepto y autoestima, sus vínculos socioafectivos, etc.

Sobre la heterogeneidad, destaca la necesaria elaboración de programaciones específicas para cada nivel o grupo de forma claramente abierta. Potenciar el papel colaborador que los alumnos mayores pueden ofrecer a los más pequeños, encontrando vías para las relaciones interpersonales, responsabilidad y compromiso, retroalimentación mutua y también sobre el crecimiento personal y madurativo que ofrece este tipo de agrupamientos.

En relación con la familia y el entorno humano, existe una relación muy estrecha y fluida entre éstas y la escuela. Además, existe una amplia diversidad en el modo de valorar el área de EF y de la actividad física, en general. La colaboración directa con la propia comunidad en pos de propiciar procesos educativos auténticamente enriquecedores pueden abrir espacios fértiles. Los juegos tradicionales, los juegos de otras culturas, las danzas autóctonas o las actividades en la naturaleza son algunos de los contenidos susceptibles de ser abordados desde la colaboración entre los educadores, los niños y la propia comunidad.

El tercer punto que destaca el autor son los *espacios y materiales*. Para muchas personas que desarrollan su labor educativa en la ER, se trata del elemento de choque más intenso, junto con los agrupamientos heterogéneos y el escaso número de alumnos. En general, las instalaciones estandarizadas

son escasas y frecuentemente están ubicadas al aire libre, pero esto no sucede en todas las localidades rurales. Por ello es necesario tener en cuenta a la hora de seleccionar y secuenciar contenidos algunos elementos condicionantes como la lluvia, el viento, el calor o el frío. Es indudable que la falta de instalaciones puede mermar algunas propuestas motrices enriquecedoras, pero también posee algunos rasgos positivos, como son la disposición de estas instalaciones en horario exclusivo o el uso del entorno natural rico en posibilidades para nuestra área. Aguado (2005) destaca algunas de las singularidades propias de las actividades que se desarrollan en contextos naturales, como son:

- Mayor amplitud de espacios.
- Utilización de un espacio no regular ni uniforme.
- Se trata de un espacio de acción cambiante.
- Tiene un amplio y variado conjunto de estímulos.

Sobre los materiales específicos del área, y particularmente el más pesado y caro, suele ser insuficiente y difícil de transportar de un pueblo a otro. Hablamos de colchonetas, bancos suecos, espalderas y otros elementos. Este es claramente un hecho limitante a la hora de realizar ciertas propuestas curriculares en EF, por eso es necesario cambiar y proponer, dentro de las programaciones de aula para la ER, la creación de materiales alternativos y/o reciclados y la estructura y uso de sesiones adecuadas al material existente, o no, en las escuelas unitarias menos dotadas. Por otro lado, el material pequeño y ligero, que suele ser suficiente no plantea los problemas de desplazamiento antes mencionados, ya que se puede dejar y coger del centro cabecera, donde normalmente está almacenado. En relación a las instalaciones, éstas suelen estar al aire libre, con lo cual es necesario tener en cuenta la climatología (en invierno por frío, nieve y heladas, en otoño y primavera por lluvias y calor), de esta manera han de formar parte de las programaciones sesiones alternativas a las ya hechas.

El cuarto punto, trata *sobre los maestros y la diversidad de los centros en el contexto rural*. Esto hace que se produzca una variedad de perspectivas sobre el status y el valor pedagógico atribuido a la EF y también a la diversidad de funciones atribuidas al maestro especialista. Algunas de estas funciones tratan de organizar la labor docente de forma diferente atendiendo a factores de organización interna de los centros y dejando de lado un trabajo curricular plasmado en la programación de aula, es decir agrupando el horario semanal de la EF, en sesiones de mañana o tarde con más de una hora de duración.

Otro aspecto importante es el *aislamiento profesional y la escasa coordinación ente especialistas y tutores y entre los propios especialistas*, con lo cual la comunicación es escasa, las propuestas comunes no suelen llevarse a cabo y la implicación depende únicamente de cada maestro, ya que no hay un proyecto común. La distancia entre localidades y sobre la localidad cabecera del CRA, el desplazamiento entre las mismas en horarios de descanso, como el recreo o la hora de comedor, la distancia hasta la localidad de residencia de los maestros, entre otros factores, pueden generar esta situación de aislamiento en las relaciones profesionales de los docentes de la ER. Este aislamiento profesional puede provocar que el profesorado de una determinada especialidad no pueda coordinarse con sus compañeros y planificar determinadas actividades, por eso, las diferentes Comunidades Autónomas disponen de un horario semanal para cubrir tal fin, en el caso de la provincia de Segovia, esta hora se realiza los miércoles por la tarde y sirve para convocar los claustros, consejos escolares, coordinaciones de ciclo y la Comisión de Coordinación Pedagógica, del profesorado implicado en un determinado CRA de la región.

3.1. Características habituales de la Educación Física en los centros rurales

Muchos autores de la literatura específica sobre ER coinciden en señalar algunos aspectos característicos de este tipo de centros. Estos elementos referidos principalmente a la heterogeneidad del alumnado, la falta de recursos, la deficiente formación del profesorado y la no existencia de una legislación diferenciada, hacen que en general, se vean estos aspectos como negativos, haciendo que no se potencien estas características a favor de una enseñanza de calidad dentro del contexto específico de la ER. A continuación vamos a describir estas características:

Sobre el alumnado:

Hay numerosos autores (Cortés, et al. 2002; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002; López, 1999c, 2006a; Ruiz-Omeñaca, 2008) que afirman que nos encontramos dos realidades muy diferenciadas dentro de un CRA:

- (a) Por un lado los centros cabecera generalmente con una línea completa por nivel y contando con grupos homogéneos y numerosos en la mayoría de los casos (entre 8 y 15 alumnos). En relación a la EF cuentan con materiales e instalaciones adecuadas para la práctica de actividad física y donde las sesiones se llevan a cabo con normalidad.
- (b) Por otro lado están las escuelas unitarias con grupos poco numerosos y heterogéneos en general compartiendo una misma aula donde no

se dispone de infraestructuras ni materiales específicos para el tratamiento adecuado del área, donde los maestros especialistas han de itinerar y agrupar los horarios para llevar a cabo sus sesiones. Por tanto esta realidad ha de ser tenida en cuenta ya que como expresa Ruiz-Omeñaca (2008) en un mismo centro nos podemos encontrar una o varias escuelas unitarias con menos de diez alumnos y un centro cabecera con más de cien.

Sobre el alumnado, Ruiz-Omeñana (2008) destaca dos aspectos clave, como son la diversidad y la heterogeneidad en las aulas:

- (a) Diversidad en relación con el ritmo de aprendizaje (no solo en el ámbito motor, sino también en el resto de ámbitos); Esta diversidad está derivada de las propias capacidades individuales, además, las vinculadas a las experiencias vividas en el campo de la actividad física, sus motivaciones e intereses, autoconcepto y autoestima, sus vínculos socio-afectivos, etc.
- (b) Sobre la heterogeneidad, destaca la necesaria elaboración de programaciones específicas para cada nivel o grupo de forma claramente abierta; Además de potenciar el papel colaborador que los alumnos mayores pueden ofrecer a los más pequeños, encontrando vías para las relaciones interpersonales, responsabilidad y compromiso, retroalimentación mutua y también sobre el crecimiento personal y madurativo que ofrece este tipo de agrupamientos.

Por su lado Ponce, Bravo y Torroba (2000) explican que dentro de un CRA formado por diferentes localidades, se ofrecen escasas oportunidades de convivencia entre todos los alumnos que lo conforman, ya que no salen de su localidad natal para visitar a niños de otras. Actualmente, dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León es donde más colegios rurales existen, con un total de 198, seguido de las Comunidades Autónomas de Cataluña (99), Aragón (76) y Castilla-La Mancha (75).

Estas deficiencias relacionadas con la heterogeneidad de los alumnos y las pocas unidades con las que se cuenta en numerosas localidades de itinerancia (grupos muy reducidos, de diferentes edades, diferente maduración psicológica, afectiva, emocional y motora, repartidos en uno o varios grupos sobre todo cuanto más nos alejamos del centro cabecera), plantean un problema organizativo de difícil solución para nuestra área, como explica Contín (2003), ya que resulta difícil programar contenidos para niños tan diferentes (y tan diferentes situaciones) en una misma sesión de EF, con lo cual la programación de aula no puede tener en cuenta actividades que

impliquen un número elevado de niños de diferentes edades para llevarlo a cabo. Por lo tanto hay que tener en cuenta, según la autora, una doble (e incluso triple) programación que prevea estas características y así poder realizar las sesiones en las aulas o en otros lugares de la localidad como salones culturales, aulas vacías, el atrio de las iglesias, etc. cedidos generalmente por los ayuntamientos locales y también por entidades culturales como asociaciones vecinales de la localidad (Contín, 2003).

Recursos materiales e infraestructuras:

Para muchas personas que desarrollan su labor educativa en la Escuela Rural, se trata del elemento de choque más intenso, junto con los agrupamientos heterogéneos y el escaso número de alumnos (Barba, 2004; Gracia, 2002; López, 1999c, 2006a; Ruiz-Omeñaca, 2008). En general, las instalaciones estandarizadas son escasas y frecuentemente están ubicadas al aire libre, aunque esto no sucede en todas las localidades rurales. Por ello es necesario tener en cuenta a la hora de seleccionar y secuenciar contenidos, algunos elementos meteorológicos condicionantes como la lluvia, el viento, el calor o el frío. Es indudable que la falta de instalaciones puede mermar algunas propuestas motrices enriquecedoras, pero también posee algunos rasgos positivos, como son la disposición de estas instalaciones en horario exclusivo o el uso del entorno natural rico en posibilidades para nuestra área (Barba, 2004; Gómez-Oviedo, 2002; Gracia, 2002).

En los pueblos pequeños las instalaciones y materiales específicos para llevar a cabo una Educación Física tradicional suelen ser insuficientes o inexistentes (Barba, 2004: 56).

Por su parte, Aguado (2005) destaca algunas de las singularidades propias de las actividades que se desarrollan en contextos naturales, como son:

- Mayor amplitud de espacios.
- Utilización de un espacio no regular ni uniforme.
- Se trata de un espacio de acción cambiante.
- Tiene un amplio y variado conjunto de estímulos.

En opinión de Cortés et al. (2002) y Barba (2004), no existen instalaciones específicas para la EF en los centros rurales, ni cubiertas, ni descubiertas y los materiales son muy escasos, como veremos en los párrafos siguientes (concentrándose en la mayoría de los casos en el centro cabecera). Para Gómez-Oviedo (2002) uno de los grandes problemas de la EF en la ER es la falta de instalaciones adecuadas para la práctica de actividad física, sobre

todo en lo referente a lugares apropiados y cubiertos, ya que las inclemencias climatológicas para esta área son un inconveniente muy importante. Generalmente, los materiales de EF suelen estar en mal estado, debido principalmente al terreno y a las zonas donde se usan, por otro lado las escuelas unitarias no suelen tener dotación de materiales (y si lo hay es insuficiente o está en malas condiciones), por lo que el material específico de EF depende directamente del centro cabecera (López, 2006a).

En relación a los materiales específicos del área, y particularmente los más pesados y caros, suelen ser insuficientes y difíciles de transportar de un pueblo a otro (Barba, 2004; Fernández, 2001; Ruiz-Omeñaca, 2008). Hablamos de colchonetas, bancos suecos, espalderas y otros elementos. Este hecho limita claramente a la hora de realizar ciertas propuestas curriculares en EF, por eso es necesario cambiar y proponer, dentro de las programaciones de aula para la ER, la creación de materiales alternativos y/o reciclados y la estructura y uso de sesiones adecuadas al material existente, o no, en las escuelas unitarias menos dotadas (Cortés et al. 2002; Ponce, Sanz y Bravo, 2002).

El material pequeño y ligero, que suele ser suficiente, no plantea los problemas de desplazamiento antes mencionados, ya que se puede dejar y coger del centro cabecera, donde normalmente está almacenado, o transportarlo en las itinerancias sin inconveniente. Teniendo en cuenta que la mayor parte de los materiales de EF se encuentran en las cabeceras de los CRA, es necesario transportarlo en los coches particulares de los especialistas o bien dejar una provisión de los mismos en cada escuela unitaria, para que estas deficiencias, en cuanto a materiales, no se incrementen más en las aulas unitarias.

En relación a las instalaciones, éstas suelen estar al aire libre, con lo cual es necesario tener en cuenta la climatología (en invierno frío, nieve y heladas, en otoño y primavera, lluvias y calor), de esta manera han de formar parte de las programaciones sesiones alternativas a las ya hechas. Una propuesta interesante es la que realiza el GT de Educación Física Alternativa (EFA) de Benavente (Zamora), donde ante la falta de instalaciones específicas se potencian aquellos espacios donde realizar EF aporte soluciones y no problemas, como la utilización de la calle y los espacios naturales próximos a las localidades (Cortés et al. 2002).

En esta misma línea de actuación se encuentra Gracia (2002), explicando que hay que tener en cuenta que a veces la calle, el frontón, un camino rural, las plazas, etc. son lugares más ricos e interesantes que cualquier polideportivo, sin embargo están condicionados por variables externas, como el desplazamiento fuera de los límites del centro, posible tráfico pesado

(camiones, furgonetas o tractores), climatología adversa, etc. Según López (2006a) esto representa una limitación muy importante a la hora de programar y desarrollar los objetivos y contenidos que la EF establecida por el currículo oficial pretende.

Por su parte, Barba (2004) explica que existen una serie de factores externos a los que debemos hacer frente a la hora de programar en una ER. Estos son, el clima y los espacios:

- En relación al clima hay que tener en cuenta las estaciones, ya que el frío y la lluvia sin instalaciones cubiertas pueden mermar las unidades didácticas de nuestra programación.
- Por otro lado, las instalaciones y espacios no siempre son las más adecuadas a la hora de practicar actividad física. Siempre podremos usar el aula si hace frío o excesivo calor y sobre todo cuando llueve, con las limitaciones que ello conlleva. La opción de locales cedidos por los ayuntamientos solo es viable si estos existen y tienen unas mínimas condiciones adecuadas.

Continuando con el trabajo de Barba (2004), es común encontrar listados de espacios que se pueden usar en la Escuela Rural para las sesiones de EF, o al menos sobre las dificultades de encontrar espacios cubiertos y también sobre la riqueza de los espacios al aire libre (Barba, 2004, 2006, 2007; Cortés et al. 1999, 2002; López, 1999c, 2006a; Ruiz-Omeñaca, 2008). Pero estos espacios deben estar siempre contextualizados dentro de un determinado centro educativo y no siempre se puede generalizar sobre su presencia o no. Algunos de los espacios son:

Espacios cubiertos:

- *La sala de actividad física y motriz.* Solo se suele encontrar en la cabecera del CRA y permite realizar actividades a cubierto para la EF.
- *El aula.* Es un recurso típico de las escuelas incompletas. Las posibilidades que ofrece son muy pequeñas, reduciéndose a actividades en las que el movimiento es muy reducido como juegos sensoriales, tenis de mesa o teatro de sombras. Suele ser un recurso de emergencia.
- *Locales del Ayuntamiento.* Suele ser otra posibilidad de encontrar locales a cubierto, si bien suele presentar varios inconvenientes como son: Negociar con el ayuntamiento, la

distancia entre el colegio y el local y el estado de conservación y el uso que le da el propio ayuntamiento.

Espacios al aire libre:

Estos espacios suelen ser muy ricos y ofrecen muchas posibilidades de trabajo en el medio natural. Si bien tienen el problema de que para usarlos hay que salir del Centro, con lo que esto implica responsabilidad del maestro.

- *Patios.* Suelen ser un recurso que se suele aprovechar poco en las escuelas incompletas. ya que en la mayoría de los casos suelen ser muy pequeños.
- *Eras.* Suelen ser el recurso tradicional de la Escuela Rural debido a sus características, como son: tener la hierba corta, ser llanas y amplias.
- *La plaza del pueblo.* Presenta el inconveniente del tráfico próximo, nos encontramos con que en múltiples ocasiones es el único lugar llano y asfaltado, siendo necesario para múltiples actividades, como todas las que requieren botar.
- *Calles.* En ocasiones no queda más remedio que realizar las sesiones en calles abiertas al tráfico.
- *Pistas polideportivas.* Suelen componerse de una pista de fútbol sala y de un frontón. Suele ser el escenario más tradicional para practicar Educación Física.
- *Otros espacios propios del pueblo.* Suelen ser frontones aprovechando la pared de la iglesia, canchas de deportes tradicionales...

La variedad de espacios unido a la heterogeneidad en las edades de los alumnos hacen de la EF en la Escuela Rural una enseñanza muy diferente a la de las ciudades (Barba, 2004). Como hemos visto, la riqueza de espacios es mucho mayor, aunque en ocasiones falten las pistas polideportivas y amplias instalaciones a cubierto específicas para el desarrollo de nuestra área, esto hace que, a la hora de impartir EF, los niños y niñas de infantil han de quedarse dentro del aula, con lo cual la EF se hace siempre fuera a expensas del tiempo atmosférico, que durante el invierno pueden reducirse considerablemente (López, 2006a).

Sobre el Profesorado:

Sobre los maestros y la diversidad de los centros en el contexto rural se produce una variedad de perspectivas sobre el status y el valor pedagógico atribuido a la EF y también a la diversidad de funciones atribuidas al maestro especialista. Algunas de estas funciones tratan de organizar la labor docente de forma diferente atendiendo a factores de organización interna de los centros y dejando de lado un trabajo curricular plasmado en la programación de aula, es decir agrupando el horario semanal de la EF, en sesiones de mañana o tarde con más de una hora de duración. (Barba, 2004; Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; Ponce, Sanz y Bravo, 2002; López, 2006a; Ruiz-Omeñaca, 2008).

Otro aspecto importante es el aislamiento profesional y la escasa coordinación ente especialistas y tutores y entre los propios especialistas, con lo cual la comunicación es escasa, las propuestas comunes no suelen llevarse a cabo y la implicación depende únicamente de cada maestro, ya que no hay un proyecto común. (Ruiz-Omeñaca, 2008). La distancia entre localidades y sobre la localidad cabecera del CRA, el desplazamiento entre las mismas en horarios de descanso, como el recreo o la hora de comedor, la distancia hasta la localidad de residencia de los maestros, entre otros factores, pueden generar esta situación de aislamiento en las relaciones profesionales de los docentes de la Escuela Rural (López, 2006a).

Este aislamiento profesional puede provocar que el profesorado de una determinada especialidad no pueda coordinarse con sus compañeros y planificar determinadas actividades, por eso, las diferentes Comunidades Autónomas disponen de un horario semanal para cubrir tal fin, en el caso de la provincia de Segovia, esta hora se realiza los miércoles por la tarde y sirve para convocar los Claustros, Consejos Escolares, Coordinaciones de Ciclo y la Comisión de Coordinación Pedagógica, del profesorado implicado en un determinado CRA de la región.

Gómez-Oviedo (2002) nos explica que se trata de un colectivo distinto que tiene unas características peculiares en su puesto de trabajo, destacando algunas de ellas:

- El aislamiento y la soledad (sobre todo en las escuelas unitarias y más alejadas de los centros cabecera).
- La falta de continuidad año tras año que el profesorado tiene en estos centros.

- Falta de formación inicial y continuada que permita una mayor soltura para conocer y vivenciar las particularidades de los centros rurales.
- Dificultades añadidas y peligrosidad: desplazamientos por carreteras en mal estado, salidas fuera del centro, falta de instalaciones adecuadas y recursos materiales, heterogeneidad y grupos reducidos de alumnos.

Para Gracia (2002) la mayoría del profesorado que ha pasado o pasará por la ER tiene poca experiencia, sus inquietudes pasan por el medio urbano con clases estandarizadas, equipamientos y recursos adecuados para el tratamiento del área de EF. Por tanto las plantillas no son estables ni duraderas, con lo cual, consolidar un proyecto educativo es una tarea difícil. Para ello es necesaria una adaptación a la realidad rural y añade, con un enfoque optimista, propio, positivo y creativo (Gracia, 2002; López, 2006a). Por último debemos hacer mención a una característica importante sobre el profesorado especialista en EF, la itinerancia.

Las itinerancias son el traslado de una localidad a otra del CRA para poder impartir la docencia específica del área que corresponda. A tal efecto, el mecanismo empleado en muchos de los centros es la agrupación de horarios, de esta manera se evitan desplazamientos y el maestro permanece más tiempo en una localidad concreta empleando el tiempo de recreos, horas de exclusiva, comedor, etc. para hacer los recorridos pertinentes. De esta forma, se crea un sistema de compensación horaria, que se aplica en función de los kilómetros totales realizados. Por supuesto, el recorrido se hace con el coche particular del maestro teniendo en cuenta que las comunicaciones entre localidades son dificultosas debido a las carencias de infraestructuras adecuadas en el medio rural, con carreteras defectuosas y estrechas, asfaltado muy pobre, tráfico lento y pesado de vehículos agrícolas y una señalización deficiente (López, 2006a). Dentro del ámbito de la comunidad de Castilla y León, estos aspectos quedan recogidos por la ORDEN/EDU/1635/2006 (BOCyL nº 206 de 25/10/2006).

La obligación del desplazamiento del maestro especialista durante el periodo lectivo, en su coche particular, es visto como un inconveniente, muchas veces, este desplazamiento se realiza entre horas lectivas, otras veces, durante los tiempos de recreo, lo cual dificulta en numerosas ocasiones como señala Fernández (2001) la coordinación del maestro especialista con otros tutores y en muchos casos, la pérdida de tiempo de la sesión de EF y, el peligro que entrañan estos desplazamientos entre localidades con inadecuados viales de tráfico.

Ruiz-Omeñaca (2008) también destaca la relación entre los docentes y la familia, existiendo una relación muy estrecha y fluida entre ambas.

En relación a la Legislación:

Autores como Cortés et al. (2002), Fernández (2001), Gracia (2002), López (2006a) y Uriel (2002), coinciden en señalar que, desde hace décadas, la escuela rural ha estado sumida en una “sombra” a nivel institucional y formativo. No se ha dotado ni de infraestructuras ni de recursos, tanto humanos como materiales necesarios, además, no se le ha dado la formación académica necesaria desde las escuelas de magisterio y facultades de educación. Es decir, no existe una clara diferenciación en cuanto a normativa que implique a la ER como tal dentro del área de EF.

Como indican Ponce, Sanz y Bravo (2002) la legislación educativa es la misma para todos los centros ya sean urbanos o rurales por lo que existe un vacío legal para los CRA, aun sabiendo que se trata de centros con especiales características en cuanto a ratio, recursos materiales y humanos, organización, etc. tal y como hemos señalado en líneas anteriores.

Barrio (1996), por su parte, se pregunta si realmente existe la Escuela Rural, ya que no hay diferencias significativas entre los hábitos de los niños de zonas rurales y urbanas, por lo que aspectos como el desplazamiento, la carencia de recursos o las infraestructuras insuficientes, son elementos que responden a un déficit estructural de falta de recursos, pero los objetivos y contenidos del aprendizaje, la metodología empleada y los criterios de evaluación, son los mismos para todos los niños.

Siguiendo a Subirats (1987) la Escuela Rural no ha servido para la integración de las zonas rurales dentro de los cambios producidos por la sociedad, por lo menos no en aquellas zonas menos favorecidas que cuentan con escuelas unitarias alejadas e inconexas. En este sentido Hervás (1995: 81) opina que se hace necesaria una diferenciación del currículo que tenga en cuenta este contexto y sus particularidades. Según esta autora, el problema reside en que no hay una legislación diferenciada, y se pregunta:

¿Cómo van a ser las mismas normas para un centro en un mismo edificio, que para un centro cuyas aulas están en localidades dispersas? (Hervás, 1995: 81).

Tabla 4:

Resumen de las características de la Escuela Rural. A partir de López (2006a: 35 y 38)

Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos reducidos (sobre todo en escuelas unitarias). - Aumento de la inmigración. - Heterogeneidad (diferentes niveles y etapas) y grupos reducidos (generalmente en un mismo aula si se trata de escuelas unitarias). - Programación y organización difíciles de llevar a la práctica.
Recursos materiales e infraestructuras	<ul style="list-style-type: none"> - Pocos recursos materiales, muy limitados y mal repartidos (la mayoría se concentran en el centro cabecera). - Infraestructuras pobres con problemas de humedades, calefacción. - Falta de recursos materiales e instalaciones específicas en general, para EF. En las escuelas unitarias aumenta este problema. - Transporte de materiales en coche particular del especialista. - Mal estado del material en las escuelas unitarias.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de experiencia. - Plantillas muy inestables año tras año. - Aislamiento y soledad docente (sobre todo en escuelas unitarias). - Falta de compromiso con la ER. - Falta de formación inicial y continuada sobre ER. - Preferencia de inquietudes urbanas (grupos estandarizados, instalaciones adecuadas, materiales abundantes y variados). - Itinerancias de horario agrupado, lo cual redundan en la calidad de las sesiones. - Falta de formación inicial y permanente adecuada.
Legislación	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a la ER: transporte escolar, comedor. - Para el profesorado: inclusión de especialidades - Creación de CRA, CFIE y CRIE. - Compensación horaria y económica. - Currículo estandarizado. - No existe legislación diferenciada. - Sobre el transporte escolar: alumnos fuera de su localidad habitual - Sobre las itinerancias del profesorado especialista: agrupación de horarios como respuesta.

3.2 Búsqueda de soluciones, ventajas y posibilidades

En el punto anterior hablábamos de las dificultades o diferencias de la ER en relación al área de EF. Este es sin duda el discurso dominante en este campo ya que se trata de unos de los enfoques más habituales en los escasos trabajos que existen sobre EF en la ER al tratarlo como un problema y una limitación y no entenderlo como una singularidad propia de estos entornos y escuelas. Por lo tanto, hay aspectos de la ER que no deben obviarse y han de ser tenidos en cuenta y en esa labor se encuentran muchos maestros y maestras y colectivos de profesores de zonas rurales de todo el país (Barba, 2004; Cortés et al. 2002; Gracia, 2002; López, 2006a).

En la obra Educación Física y Escuela Rural en su segunda edición (López, 2006a) se muestra toda una serie de problemas de la ER algunos de los cuales ya los hemos tratado en este capítulo. Pero además esta obra añade un

factor más a tener en cuenta, se trata de la búsqueda de soluciones y posibilidades que las escuelas de estos entornos nos ofrecen, de esta forma, comprenderemos mejor algunas de sus principales ventajas y propuestas de actuación. Además incluye la experiencia de varios colectivos implicados en la mejora de la ER, que a través de sus trabajos, nos muestran cómo las desventajas e inconvenientes de la EF en la ER se pueden transformar en ricas experiencias y con ello muestran el camino a seguir de muchos docentes dispersos por toda la geografía española.

Como podemos comprobar en la tabla 5 hemos revisado algunas de las ventajas y posibilidades de la EF en la ER, según López (2006a):

Tabla 5:

Ventajas y posibilidades de la Educación Física en la Escuela Rural. A partir de López (2006a: 41)

Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Programación individualizada y diferenciada. - Relaciones más afectivas y directas entre alumnos y el maestro. - Educación personalizada e individualizada. - Sin problemas de disciplina ni convivencia, hay mayor autonomía. - Posibilidades de ajustar, adaptar y solucionar problemas con facilidad a través de diferentes actividades.
Recursos materiales e infraestructuras	<ul style="list-style-type: none"> - Instalaciones libres a disposición de la escuela. - El medio natural en su proximidad como marco para la realización de actividades físicas variadas. - Distribución del material entre las diferentes localidades del CRA: previsión y temporalización adecuadas. - Solicitar ayuda a otros CRAs cercanos, e incluso a padres, asociaciones de la localidad, etc. - Elaborar material propio en cada localidad: material de deshecho y reciclado.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Relación directa con los padres: mayor control del alumnado. - Necesidad de adaptación y comunicación constante. - Grupos reducidos: mejor control de la sesión y tiempos. - Utilización del medio natural para la EF. - Actividades globalizadas e interdisciplinariedad. - Elaboración de Programaciones de aula adecuadas, teniendo en cuenta aspectos climáticos, trabajos globales, estilos de enseñanza abiertos y creativos, adaptaciones sobre el medio, evaluación formativa y compartida, etc.
Legislación	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a las características de cada centro. - Enfoques curriculares adecuados al contexto. - Formación inicial y continua adecuada desde las universidades y centros de formación del profesorado.

Por su lado, Cortés et al. (2002) nos indica que la falta de materiales e instalaciones específicas y la heterogeneidad de los grupos es algo con lo que “chocan” inevitablemente los maestros noveles, cuando su formación ha estado basada en grupos homogéneos e instalaciones adecuadas a la práctica

física, no viendo, en este caso concreto, las posibilidades que nos ofrece el entorno rural y la cercanía a la naturaleza. Siguiendo esta propuesta, López (2006a) destaca la reproducción de un modelo de EF urbano-industrial por parte del profesorado novel, dada su formación específica en este campo, no conociendo en ningún momento la situación de la realidad de la ER. La Educación Física en la Escuela Rural presenta una gran ventaja, que es la posibilidad de utilizar el pueblo y sus cercanías como el aula de EF (Barba, 2004). El autor plantea otros lugares fuera de la escuela para realizar la EF, tales como la calle y la plaza del pueblo (ya que el asfaltado es el lugar idóneo para hacer juegos de carreras, persecuciones, botes, etc.), también las instalaciones deportivas tradicionales como el frontón, las pistas de arena de tanga y calva, parques, caminos, campos, etc. (para montar en bici, correr o simplemente andar), siempre teniendo en cuenta unas mínimas normas de utilización, seguridad (ya que estamos fuera del centro) y cuidado por parte de los alumnos, pueden hacer que nuestra programación de Educación Física sea más rica y motivante.

Para Gómez-Oviedo (2002) las sesiones de EF deben ser globalizadas, buscando que los niños ayuden y aprendan de otros de niveles más altos y con una metodología abierta de carácter individualizado donde cada uno vaya a su ritmo, aunque esto siga teniendo claros condicionantes según la autora. Una de las ventajas que nos ofrece el medio rural es sin duda la rápida madurez biológica que estos niños adquieren en relación a las zonas urbanas, por lo que muchos aspectos de nuestra programación pueden ser alcanzados con rapidez y que no sean una dificultad a la hora de plantear juegos y actividades conjuntos (Contín, 2003). Siguiendo esta línea de actuación, Barba (2004) explica que una de las características de los espacios de la ER es su utilización en función de diferentes factores. Esto conlleva llevar siempre más de una programación y ponerla en práctica en función del tiempo atmosférico de la época del año. De esta manera influyen diversos aspectos a tener en cuenta y cómo solventarlos:

- *Clima*. Influye en múltiples aspectos ya que en diciembre y enero el frío en la calle es muy elevado, habiendo habitualmente temperaturas bajo cero, lo que hace difícil estar en la calle, con lo cual, las actividades tienen que ser muy dinámicas. El caso contrario es el de los meses de mayo y junio en los que el sol es tan fuerte que hay que buscar la sombra en los árboles, las paredes frontones y edificios o ir cerca de los ríos para aprovechar la humedad de los mismos como alternativa.
- *El tiempo*. En muchas ocasiones la solución es realizar dobles programaciones (Gómez-Oviedo, 2002); una con actividades a cubierto y otra con actividades al aire libre. No obstante se

puede empezar una sesión al aire libre y buscar refugio si comienza a llover; también hay que tener cuidado con las heladas, el sol de las horas próximas a la comida, el granizo, etc.

- *La hora del día* en la que se imparte EF también tiene una gran importancia, ya que a medida que avanza la jornada el sol calienta más. Esto provoca en invierno que la temperatura se suavice y en verano que el calor se acreciente.
- *Animales*. En nuestra profesión nos pueden afectar en varios sentidos, así los perros que dan miedo al alumnado, nos obligan a cambiar las rutas o los lugares de trabajo. Los animales de granja en determinadas ocasiones nos pueden impedir usar determinados lugares, bien sea por que están de paso o porque pastan en ellos.
- *Periodos de labranza*. Nos pueden hacer cambiar de lugares por la utilización de herbicidas que resultan nocivos para las personas. En otros casos se deja de usar por el tamaño de las hierbas que hacen imposible cualquier tipo de actividad y sobre todo por la utilización de maquinaria agrícola en los campos.

Una vez vistas las características más importantes sobre la situación de la ER y los aspectos más relevantes dentro del área de EF, en el siguiente punto vamos a analizar las posibilidades de la Investigación-acción como medio de formación y desarrollo profesional del profesorado de EF. Para finalizar, también analizaremos la trayectoria del Grupo de Trabajo Internivelar de I-A en EF de Segovia, dado que será objeto de estudio en esta tesis.

Parte III: Desarrollo Profesional del Profesorado en Educación Física

1. Introducción

En general todas las actividades de formación del profesorado se rigen a través de un organismo creado para tal fin dentro del MEC, el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), a través del RD 1086/2009. Este organismo, a través de las diferentes Comunidades Autónomas, pretende ser una plataforma de apoyo e incentivación para todo el profesorado de todos los niveles educativos tanto en su formación inicial como permanente.

En relación con la EF, Romero-Cerezo (2004) explica que la formación inicial del maestro especialista se determinó a partir de la LOGSE, que establecía en su artículo 16 que *“la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel”*, en este caso se encuentra la especialidad de EF. Esta ley establecía en la disposición adicional duodécima, que el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades y las Universidades, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de Diplomado Universitario, al que se refiere el artículo 30 de la LRU.

Por tal motivo como nos indica el autor, se produce una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991), estableciéndose el Título de Maestro en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua

Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje) y las directrices generales propias de los diferentes Planes de Estudio.

Estas directrices conducentes a la obtención del título de Maestro de la Especialidad en EF, establecen que las enseñanzas que se impartan deben proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el correspondiente nivel educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en el área de EF. Por tanto, ya nos encontramos con el perfil del maestro especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades.

En este capítulo vamos a analizar la formación permanente del profesorado partiendo de sus líneas de actuación más generales. En relación con la EF vamos a destacar los inicios de la formación permanente así como su desarrollo profesional, destacando la figura de los GT, y en especial, el Grupo de Trabajo internivelar de Investigación-acción en EF de Segovia.

2. La Formación Permanente del profesorado

En la actualidad la formación permanente del profesorado es muy variada ya que afecta a todas las áreas científicas establecidas por el currículo oficial. Cada vez son más los cursos, congresos, seminarios y grupos de trabajo que ofrecen al profesorado un tipo de formación adaptada a sus intereses, necesidades y motivaciones.

La formación permanente del profesorado queda regulada a través de un plan anual creado por cada Comunidad Autónoma y llevado a cabo como refleja la normativa por medio de los centros de formación del profesorado. En el caso concreto de Castilla y León queda enmarcado por la ORDEN de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado. Además, hay que tener en cuenta para esta comunidad el Decreto 35/2002, de 28 de febrero (por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León), en el cual se configuran los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) y también, la ORDEN EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de los CFIE.

Sobre el plan de formación, la normativa especifica que la formación permanente del profesorado ha de contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo. Una formación del profesorado encaminada hacia la práctica y la actividad educativa tiene que ser un elemento clave para la mejora de la educación de los alumnos. Esta formación debe proporcionar al profesor la actualización y reciclaje necesarios para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas. El Plan Regional de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla y León se propone el objetivo de lograr que la formación realizada para ayudar y apoyar al profesorado, se ponga en práctica y llegue a las aulas.

La formación permanente del profesorado está inmersa dentro de un proceso sistemático y planificado. En esta planificación se considera necesario conocer previamente y en todo momento, las demandas, necesidades y expectativas de los centros docentes y de sus profesores. Esta identificación de las necesidades proporcionará valor añadido a los Planes de Formación y a los propios Proyectos Educativos de los Centros.

Siguiendo la normativa anteriormente citada, la participación de los profesores/as y los equipos de profesores/as de los centros en la formación permanente, se puede realizar a través de varios cauces:

- *Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo:* itinerarios formativos contextualizados al propio centro y programados a varios cursos.
- *Planes de Formación de equipos de profesores:* itinerarios formativos para equipos de profesores con intereses comunes, de varios centros y duración plurianual.
- *Grupos de profesores:* Profesores que bajo distintas modalidades (Grupo de Trabajo, Seminario, Proyecto de Formación en Centros, Proyecto de Innovación Educativa) realizan formación sobre distintas temáticas, con carácter anual.
- *Participación individual en Cursos Congresos y Jornadas.*

En este sentido y en relación con las prioridades y necesidades del sistema se plantean líneas preferentes dentro de estas competencias profesionales que cubran los objetivos del éxito educativo (metodología y didáctica de los apoyos, refuerzos y recuperaciones, acción tutorial, enseñar a aprender, trabajo en equipo), el clima escolar (promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos, control) y la formación en competencias

lingüísticas y bilingüismo (didácticas específicas de las áreas lingüísticas, expresión y comunicación, destrezas lingüístico-comunicativas).

En cuanto a la formación a través de los CFIE, el texto en su preámbulo establece que estos centros deben servir como núcleos de dinamización pedagógica cuya misión es facilitar a los docentes la renovación y la actualización en métodos, estrategias y dinámicas de trabajo. A los CFIE les corresponde promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de colaboración, de tal modo que éstos participen en el diseño y desarrollo de actividades que garanticen la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente. Además, en su artículo 2 se especifica que uno de sus objetivos principales será desarrollar la formación permanente del profesorado organizando y desarrollando los Programas de Formación del Profesorado de su Plan de Actuación Anual, que den respuesta a las necesidades detectadas.

A través de la Orden de 8 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura (por la que se aprueba el ámbito geográfico de actuación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, y se delega la competencia para su modificación), podemos comprobar cómo se estableció el ámbito de actuación de los diferentes CFIE, de esta manera vemos que los centros situados en zonas rurales atienden las necesidades de un núcleo poblacional extenso, de ahí su importancia. En la actualidad, la Consejería de Educación nos devuelve a la realidad de la ER ya que con la entrada del curso 2008/2009 desaparecieron la mayoría de estos centros creados precisamente para paliar el déficit de formación del profesorado que desde la LOGSE se venía demandando y más especialmente en la ER.

Como podemos comprobar a través de la tabla 6 desde el año 2002 hasta el curso 2008/2009 se suprimieron varios CFIE con lo cual ya sólo quedan 13 en toda la comunidad, de los cuales únicamente 4, quedarían situados en zonas rurales.

Tabla 6:
Número de CFIE en Castilla y León ordenados por provincias. Curso 2008/2009

Provincia	CFIE actuales	CFIE en zona rural	Desaparecen en zona rural	Total
Ávila	3	2	2	1
Burgos	4	3	2	2
León	4	3	2	2
Palencia	3	2	2	1*
Salamanca	4	3	2	2
Segovia	3	2	2	1
Soria	3	2	2	1**
Valladolid	4	2	2	1***
Zamora	4	3	2	2
TOTALES	32	22	18	13

* También existe un Centro de TIC en la capital

** En Soria capital se crea el CFIE general

*** En la capital se crea un CFIE de idiomas

De acuerdo con estos datos las zonas rurales son las más afectadas por estos recortes lo cual nos hace pensar que existe un abandono generalizado hacia el profesorado de ER ya que una de las finalidades de estos centros es la de garantizar una oferta de formación para el profesorado y a la vez ser un punto de encuentro a través del cual poder transmitir experiencias, desarrollar el trabajo en equipo, etc. Esta política deja sin duda abandonada la formación del profesorado de las zonas rurales, ya que a partir de ahora los docentes tendrán que desplazarse a la capital cada vez que quieran y/o necesiten realizar un curso. Lo mismo ocurre con el préstamo de libros y otros recursos como los materiales audiovisuales e informáticos disponibles en estos centros. Los datos quedan reflejados esquemáticamente en la siguiente tabla.

Tabla 7:
Evolución de los CFIE en Castilla y León desde el año 2002 hasta 2008

Nº CFIE antes de 2002	Recorte del Decreto 35/2002	Existentes hasta 2007	Curso 2008/2009
47	15	32	13
37*	15*	22*	4*

*CFIE situados en zonas rurales

Dentro de los planes de formación que esta comunidad sostiene, expone que la formación permanente del profesorado es uno de los elementos clave en la calidad educativa. Consciente de ello, la Consejería de Educación pone en marcha con carácter anual el proceso que recoge las inquietudes formativas de los docentes. Así lo podemos comprobar dentro de ORDEN EDU/1492/2004, de 27 de septiembre (por la que se aprueba el Plan de Actuación de las Áreas de Inspección Educativa y Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación para el trienio 2004-2007), que establece como finalidad para la Escuela Rural:

Promover las potencialidades del medio rural incorporando su especificidad al Modelo Educativo de Castilla y León e instrumentando las medidas de compensación y/o apoyo institucional para su proyección al futuro (ORDEN EDU/1492/2004).

Además, destaca dentro de sus objetivos:

- Realizar un estudio en nuestra Comunidad sobre las actuaciones peculiares que se llevan a cabo en este entorno.
- Impulsar medidas específicas que posibiliten la mejor respuesta educativa para los alumnos del medio rural.
- Enriquecer el sistema educativo regional con las aportaciones y peculiaridades de la Escuela Rural.
- Definición de Escuela Rural en Castilla y León y consenso con comunidad educativa y agentes sociales.

También señalamos la Resolución de 21 de agosto de 2006 (de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades de las Áreas de Inspección Educativa y de las Áreas de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación para el curso académico 2006/2007), la cual establece como objetivos prioritarios para la ER:

- Realizar el seguimiento a los nuevos centros de Educación Infantil y Primaria, bilingües, acogidos al convenio MEC-*British Council* en el ámbito rural.
- Elaborar un documento sobre medidas específicas de atención educativa en el medio rural.

- Impulsar medidas organizativas que favorezcan la socialización del alumnado procedente del medio rural.
- Promover la coordinación de recursos del entorno e interinstitucional, y de diversos organismos e instituciones, que incidan en la Escuela Rural.

3. Desarrollo profesional docente

Imbernón (1999: 191) destaca la relación entre la formación y el desarrollo profesional del profesorado, especificando que la formación se legitima cuando contribuye como proceso dinámico de profesionalización, donde los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia, llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional. En palabras del propio autor:

Es cierto que la formación, y por supuesto el desarrollo profesional, es un proceso dinámico y, por tanto, susceptible de ser dividido en fases y etapas que están unidas cíclicamente de manera flexible. Siempre que estas fases no se establezcan como un consumismo formativo, como lo sería por ejemplo el unir la formación únicamente a incentivos como los actuales sexenios (Imbernón, 1999: 190).

Para Marcelo y Vaillant (2009) el concepto de desarrollo profesional es el que se adapta mejor a la concepción de profesor como profesional de la enseñanza. Para los autores el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar.

En este sentido para Latorre (2003), la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su propia práctica. De esta forma la enseñanza deja de ser una técnica para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos constitucionales.

Dentro de la formación permanente, en el desarrollo profesional del profesorado destacamos tres grandes líneas o ejes de actuación (Imbernón, 1994):

- La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.

- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

Tal y como explica Imbernón (1994: 68) podemos establecer 5 modelos de formación como desarrollo profesional para los docentes, que son los siguientes:

1. *El modelo de formación orientada individualmente.* El mismo profesorado planifica y sigue las actividades de formación que satisfagan sus necesidades, es decir, el contenido lo diseña el propio profesorado lo cual repercute en una mayor satisfacción y motivación sobre su propia formación.
2. *El modelo de observación/evaluación.* Este modelo intenta ofrecer al profesorado información de cómo están afrontando su propia práctica dentro del aula. La ventaja principal reside en que los datos obtenidos pueden ser fundamentales para mejorar aspectos internos del aula. Sin embargo, no todos los docentes ven en este modelo algo útil ya que cada aula es un espacio individualizado donde no siempre un asesor externo es bien recibido.
3. *El modelo de desarrollo y mejora.* En este modelo el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular y diseño de programas educativos y/o didácticos, para tratar de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Este tipo de formación es adecuada para que el profesorado se reúna, reflexione y desarrolle un proyecto que ayude a resolver dificultades.
4. *El modelo de entrenamiento o institucional.* Los profesores asisten a cursos y seminarios donde un ponente experto establece el contenido y el desarrollo de las actividades. El formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.
5. *El modelo de investigación o indagativo.* Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Por su parte Marcelo y Vaillant (2009) comentan que el desarrollo profesional se ha caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades docentes. En su obra especifican que la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos (superficiales y desconectados del currículum), en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas y significativas. Es por ello que en las últimas décadas apareciese con fuerza el concepto de *profesor-investigador* (Imbernón, 1994).

Este concepto parte de las ideas de Stenhouse (1991) y será desarrollado en el siguiente punto de este capítulo. Pero ahora vamos a quedarnos con algunas ideas de Imbernón (1994), destacando:

- Introducir este concepto implica mucho tiempo y sobre todo una reestructuración de la formación inicial y permanente del profesorado y la modificación de sus creencias.
- El profesor investigador lleva consigo un modelo de formación indagativo, no de mejora o entrenamiento.
- El profesorado debe asumir una cultura reflexiva y capacitarse para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que genera en los alumnos (autoevaluación) para realizar mejoras (reflexión e indagación).
- Desde la perspectiva del profesorado crítico-reflexivo, la formación no se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y de competencias y rutinas didácticas, como en el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos, superando el carácter individualista para compartir la reflexión con los compañeros.

3.1. El profesor como investigador de su propia práctica

Según Stenhouse (1987, 1991) el currículum es la herramienta que condiciona la figura del profesor como investigador de su propia práctica. Esta idea que surge del trabajo realizado por Stenhouse y más tarde desarrollado por Elliott (1986, 1990, 1993), es la consecuencia más importante para las mejoras de las escuelas que parten de la investigación y del desarrollo del currículum; de esta forma, partimos de que cada aula es un contexto diferente y, por tanto, requiere medidas concretas, contextualizadas y fundamentadas. En palabras de Latorre (2003) los profesores, por tanto, necesitan estudiar su propia práctica.

Estos movimientos iniciales respondían a varios aspectos sobre el papel de la práctica docente (Elliott, 1993; Latorre, 2003: 11):

- Uno de ellos es el abandono por parte del profesorado del papel consumista y pasivo de usuario de materiales curriculares y recursos, para pasar a una posición activa de indagación dentro de su propia práctica.
- Otro aspecto importante es que el profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de información más manejable, a través del cual puede tener acceso a debates más teóricos (Smyth, 1986: 14; En Latorre, 2003: 276).

La idea que subyace en esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula; se trata de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas cotidianas (Latorre, 2003). En la tabla 8 podemos comprobar las diferencias atribuidas por Hoyle (1972) de las características más relevantes de los tipos de profesional, citadas por Stenhouse (1991: 195).

Tabla 8:
Características de los tipos de profesional según Hoyle (1972). A partir de Stenhouse (1991: 195)

Profesional restringido	Profesional amplio
<ul style="list-style-type: none"> - Elevado nivel de competencia en el aula. - Centrado en el niño. - Elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños. - Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos. - Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos. - Asiste a cursos de índole práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad. - Participa en una serie amplia de actividades profesionales. - Se preocupa por unir la teoría y la práctica. - Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículo y algún modo de evaluación.

Las diferencias entre estos dos tipos de profesionales parecen claras; además evidencian carencias sobre la investigación y el desarrollo curricular como pueden ser (Stenhouse, 1987):

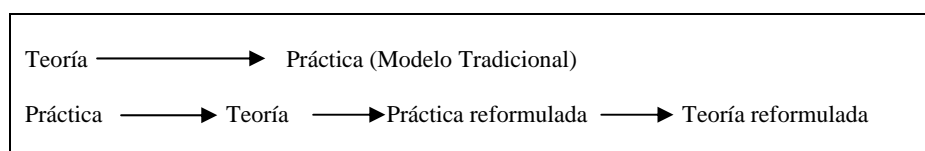
- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo.

- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Los docentes que trabajan haciendo investigaciones necesitan ponerse mutuamente en comunicación, han de informar de su trabajo, de esta forma se acumularán los estudios de casos sobre determinados problemas y las soluciones aportadas a los mismos (Stenhouse, 1987). Un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, de la presencia de un observador en su aula. En la tabla 9 podemos ver el proceso de teorización sobre la teoría y la práctica según Whitehead (1995) citado por Latorre (2003: 14).

Tabla 9:

Proceso de teorización sobre teoría y práctica según Whitehead (1995). Tomado de Latorre (2003: 14)



Siguiendo a Forner (2000: 41) la relación entre investigación y formación del profesorado tiene tres ámbitos de mejora claramente definidos:

- *La investigación en la formación.* El incremento de la presentación de estudios e investigaciones en la docencia de la formación inicial de los maestros, como recurso y contenido de la mayoría de materias curriculares universitarias, es decir, una mayor fundamentación de los conocimientos didácticos en datos contrastados.
- *La investigación para la formación.* Se refiere al uso de la investigación sobre contenidos curriculares, por parte de los propios estudiantes, como alternativa de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y como alternativa a las rutinas docentes de los profesores.
- *La formación para la investigación.* Significa ocuparse de la capacitación de los estudiantes de magisterio para que puedan colaborar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a

su práctica profesional: currículum, docencia y desarrollo profesional.

Para este autor existen tres dimensiones de investigación: individual, en equipo y en grupo. A continuación explicamos cada una de ellas (Forner, 2000: 45):

- *Individual*: la investigación es realizada por un solo individuo que ha desarrollado unas competencias académicas adecuadas y específicas; en este sentido se trata de un medio de investigación pobre para el ámbito educativo, según el autor.
- *En equipo*: se trata de un equipo de trabajo, que puede presentar diferencias en cuanto a interdisciplinariedad, homogeneidad o heterogeneidad, de especialización, de roles, etc. En este caso un grupo de profesores asesorado por un grupo de expertos (profesores universitarios, inspectores...) trabajan en colaboración para realizar un plan de formación contextualizado; en palabras del autor, se trata de “*aprender haciendo*”, de adquirir conocimientos a través de la práctica.
- *Grupo de investigación*: en este caso la formación y la actuación se combinan conjuntamente de manera indisociable; se trata de un modelo de “*hacer para aprender*” donde todos los participantes en el grupo tienen una misma jerarquía, y donde el objetivo de la investigación es el mismo para todos, de esta forma el conocimiento ya no es algo personal, sino colectivo y compartido.

Para Forner (2000: 47) esta última forma de entender la investigación (la Investigación-acción) no se debería diferenciar de la forma de entender la formación del profesorado. Para el autor, en la formación del profesorado, la inicial y la permanente, se hace necesario incorporar la investigación como estrategia formativa en todas las áreas de conocimiento, las más teóricas y las más prácticas.

En el siguiente epígrafe trataremos de ofrecer una visión amplia sobre la formación permanente del profesorado en el área de EF, es decir, sobre su desarrollo profesional; después analizaremos la importancia de los GT de profesores y su implicación en la investigación educativa sobre el tema, para concluir con la aportación del GT-Sg.

4. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en el área de Educación Física

A partir de la década de los noventa se empieza a tener en cuenta la situación del profesorado de EF en cuanto a la investigación y su posterior desarrollo profesional. En este apartado recogeremos las aportaciones de los autores más relevantes de la literatura sobre el tema y analizaremos su relación con las finalidades de este estudio.

Según Fraile (1995a) los primeros discursos sobre la formación y profesionalización docente en el área de Educación Física en España comenzaron mediante la reforma educativa, con la inclusión de esta especialidad en las etapas de educación primaria y secundaria, así como por la aparición del maestro especialista. Esta actualización y profesionalización del maestro de EF exigía que los métodos y las técnicas que empleasen en sus clases se apoyaran en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos. De esta forma se propuso la idea de discutir, reflexionar y planificar, superando el trabajo individualista tradicional que caracterizaba la acción docente hasta entonces.

Hasta ese momento la situación de la formación permanente del profesorado era muy precaria. Según Fraile (1991) ésta se realizaba desde fuera de la Administración, casi siempre a través de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), asociaciones y otras organizaciones, pero en cualquier caso, de manera insuficiente teniendo en cuenta los cambios que comenzaban a producirse.

Discursos y modelos históricos en la formación del profesorado:

La revista interuniversitaria de formación del profesorado realizó un monográfico sobre la EF y la formación del profesorado en el año 1992. Algunos de sus artículos (Contreras, 1992; Fraile, 1992; Pascual-Baños, 1992; Vaca, 1992) tienen una importancia manifiesta para el desarrollo de esta tesis, ya que suponen la base sobre la que se sustenta la formación docente en nuestra área. Destacamos el trabajo de Contreras (1992), que realiza una revisión histórica sobre los orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado desde sus inicios en el siglo XIX hasta la reforma educativa de los noventa.

En Bravo-Berrocal y Romero-Granados (1998) encontramos un resumen de lo que suponía la EF como área antes de la reforma educativa y la justificación que hacen los autores sobre la importancia de otorgarle un carácter científico y desarrollar profesionales con la preparación adecuada y una actualización continua.

Sobre este tema podemos encontrar más información en el trabajo de Contreras-Jordán (2000) que realizan un estudio sobre los modelos de formación del profesorado de EF en España en las últimas décadas, llegando a distinguir algunas perspectivas básicas en los modelos de formación. Contreras (1993) realiza un estudio histórico de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en EF llegando a la conclusión de que los paradigmas dominantes en la formación del profesorado de esta materia han sido los siguientes:

- *La perspectiva práctica tradicional*: que destaca por una EF de tipo militarista que configuró la Gimnástica como materia escolar donde el conocimiento transmitido en EF era asistemático y carente de bases teóricas.
- *La perspectiva académica*: la Educación es un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura que ha acumulado la sociedad. Existen dos tipos:
 - (a) *De enfoque enciclopédico*: En EF se caracteriza porque la formación se asegura a través de un currículum cerrado identificada por el seguimiento de la Gimnasia Sueca y los ejercicios analíticos de orientación bioeducativa.
 - (b) *De enfoque comprensivo*: Los contenidos de EF están determinados por la Escuela Neosueca de tipo sistemática y analítica.
- *Perspectiva técnica*: el docente es un técnico que sobre todo desarrolla competencias adecuadas a su intervención práctica; bajo esta perspectiva los contenidos pasan de un carácter bioeducativo a otros de carácter psicoeducativo, y cuenta con novedades como la Psicomotricidad o la Expresión Corporal.

También podemos añadir la propuesta de Pascual-Baños (1992), ya que se planteaba cómo debería ser la formación de los maestros de EF en su formación inicial; para ello, reflexiona sobre una serie de propuestas que giran en torno a los discursos sobre la formación del profesorado anteriormente mencionado: *los técnicos, los prácticos y los críticos*. En su estudio establece que planificar la acción y después reflexionar es un aspecto de indudable necesidad en la formación de los futuros maestros, ya que de esta forma, se integrarán en procesos de investigación colaborativa, teniendo como fin común la autorreflexión sobre la práctica educativa y su mejora.

En los estudios destacados, se producen ciclos de Investigación-acción y además se introduce la figura del profesor como investigador de su propia práctica, aspectos tratados en esta tesis con la intención de indagar sobre el desarrollo profesional de forma colaborativa a través de un GT de profesores de EF. Así podemos situar como base de este tema los estudios de Contreras (1994 a, b), García-Ruso (1993), del Villar (1993), Fraile (1991, 1995a) y Pascual-Baños (1992, 1994), que realizaron sobre la investigación naturalista en el aula, los estudios de caso en EF y la formación permanente en el profesorado.

Fraile (1995a) aporta a los estudios anteriores el concepto de la profesionalidad docente en EF y analiza este término desde dos ópticas:

- Por un lado la *visión tradicional*, que vincula al maestro de EF con un mero aplicador y técnico que dirige su actividad profesional hacia lo instrumental y la solución de problemas.
- Por otro lado, existe la *figura del profesor práctico e investigador*, que orienta su práctica hacia el análisis de la acción, toma decisiones, reflexiona y emite juicios críticos.

Algunos de los supuestos pronunciados por Fraile (1991, 1993, 1995a) son de vital importancia para el desarrollo de esta tesis. El primero de ellos, se relaciona con que el desarrollo profesional de los profesores debe ir unido a su capacidad para investigar sobre la actividad docente; sin embargo, esta tarea puede resultar compleja si no se ha recibido formación específica sobre el tema. Dicha formación puede llevarse a cabo a través de profesionales o también por medio de seminarios colaborativos entre iguales.

Estudios sobre la formación inicial del profesorado y sus creencias previas:

En los años posteriores se realizan varias investigaciones en el campo de la formación inicial del profesorado, destacando las que intentan cambiar la mentalidad y creencias previas del alumnado sobre lo que es y lo que realmente representa la EF. Algunos de los estudios sugeridos son los siguientes:

Camerino y Pradas (1997) partiendo de los trabajos anteriormente expuestos, sobre las propuestas y discursos en la formación docente, realizan una investigación basada en la reflexión con los alumnos de magisterio de EF en su formación inicial, concluyendo que el conocimiento y aplicación de metodologías de análisis complementarias sobre la propia actuación de los alumnos en formación facilita la toma de conciencia de la complejidad de la acción educativa y una mejor comprensión de la misma.

Para el desarrollo de esta tesis es importante conocer propuestas centradas en la formación inicial ya que impulsan los medios para realizar una formación permanente adecuada por parte del profesorado interviniente. A continuación destacamos las experiencias realizadas sobre las creencias previas del profesorado de EF y su influencia en su posterior desarrollo profesional (Bores, 1994; Contreras, Ruiz-Pérez, Zagalaz y Romero-Granados, 2002; Delgado-Noguera y Medina-Casabón, 1998, 1999; Fraile, 2002; López et al. 2004c, 2005; Martínez-Álvarez, 1994; Salinas y Viciano, 2005; Sicilia, 1996, 2001).

Martínez-Álvarez (1994: 225), realizó un estudio para conocer las creencias implícitas del alumnado de EF en su formación inicial. Identificó cuatro fases por las que sucede el proceso de socialización. La primera a través de sus experiencias anteriores a su formación inicial; la segunda, con las experiencias en las prácticas de enseñanza; la tercera fase se sitúa en los primeros años de desempeño docente; y, la cuarta etapa, cuando la experiencia lleva a los docentes a contemplar a los alumnos como personas con necesidades individuales. Para este autor la formación docente no comienza con los estudios universitarios, sino que ha comenzado mucho antes y también continuará modificándose con el paso del tiempo.

En esta misma línea se encuentra la investigación llevada a cabo por López et al. (2005) que analiza la EF vivida durante los años ochenta y noventa, sus características y enfoques y la reflexión sobre su influencia en las prácticas actuales. Este estudio se realizó a través de historias de vida. En la etapa de primaria, predominaba la EF basada en recreos vigilados, donde había balones para hacer deportes, aunque generalmente, la separación por sexos era evidente, los chicos jugaban al fútbol o al baloncesto, y la chicas hacían gimnasia, bailes o saltaban a la comba. En relación a los aspectos organizativos, los testimonios recogidos señalan que no existía un horario sistemático y que variaba dependiendo de múltiples factores externos, como la climatología, e incluso, las propias ganas del profesor-tutor. En relación a los contenidos, casi siempre se hacía iniciación deportiva (o entrenamiento deportivo), habilidades gimnásticas y condición física. La evaluación se realizaba a través de pruebas estandarizadas y no había estructura de sesión alguna. En cuanto a la secundaria, los resultados que obtuvieron fueron los siguientes: la mayoría de los participantes señalaban que las sesiones de EF eran auténticos entrenamientos deportivos; también había deporte libre. En esta etapa, la calificación se realizaba a través de test de condición física. Por un lado, algunos de los alumnos tuvieron un gran paso por la secundaria destacando experiencias positivas; y, por otro lado, también hay alumnos que mantienen la postura contraria manifestando experiencias realmente negativas.

En un trabajo anterior, a través de la utilización de las historias de vida daban a conocer algunas de las creencias más importantes sobre la EF en la formación inicial del profesorado (López et al. 2004c). En este estudio los autores señalan que una de sus finalidades consistía en que los estudiantes tomaran conciencia de cuál había sido su vivencia como alumnos de EF, y de las características concretas de esa EF, para que de ese modo, comprendieran y superaran la tendencia a la reproducción como maestros de lo vivido como alumnos.

Delgado-Noguera y Medina-Casabón (1998, 1999), realizan varios estudios sobre los estilos y técnicas de enseñanza en las sesiones de EF tratando de averiguar su implicación en la formación inicial del profesorado, modificando las creencias previas de los docentes que utilizan un tipo de método sobre otro. Sus investigaciones pretendían conseguir una correcta enseñanza en el contexto adecuado y a través de metodologías adecuadas, partiendo de las ideas previas del futuro docente y acercándose a la realidad a través de prácticas reales en varios centros educativos.

Otro estudio sobre la influencia previa de las creencias en la formación inicial del profesorado es el de Contreras, Ruiz-Pérez, Zagalaz y Romero-Granados (2002). En su estudio hablan de la implicación de las creencias previas del profesorado en su formación inicial, de cómo éstas pueden ser inconvenientes importantes a la hora de desarrollar la práctica, afectando posiblemente al modelo de formación permanente. Las conclusiones obtenidas en este estudio son de interés en el desarrollo de esta tesis; por un lado, los maestros comienzan su formación inicial desconociendo su objeto de estudio y su campo de actuación, con lo cual, el conocimiento que poseen sobre la EF es muy escaso. Estos alumnos no llegan a la práctica como una “*tabla rasa*”, sino que sus creencias actúan como conocimientos previos ante su actuación y en algunos casos esta situación puede ser difícil de tratar ya que son creencias muy arraigadas. Estos autores piensan que dentro de estas creencias previas habrá una posible evolución de los pensamientos y esquemas del profesorado a lo largo de cuatro fases esencialmente, desde antes de la formación práctica (a través del Prácticum), pasando por la práctica de la carrera y su posterior formación y reflexión continua. Por tanto, la acción realizada dentro de un grupo de docentes puede ayudar a conocer este ámbito de actuación y por ende, implicar a un grupo de alumnos en procesos de investigación, reflexión y cambio, puede ayudar a generar una formación permanente adecuada al contexto científico de nuestra área.

Para Romero-Cerezo (2004) el conocimiento teórico adquirido durante la formación inicial no es válido para aplicarlo a todos los contextos y

situaciones donde se desarrollen las clases de EF, este es el caso concreto de la Escuela Rural:

Lo que se ha pretendido es que el futuro docente aprenda a enseñar la habilidad motriz atendiendo a las indicaciones que le ha dado el profesor universitario. Ahora bien, a la hora de enfrentarse con la práctica real: ¿Este prototipo se puede generalizar y aplicar en diferentes contextos?, ¿se puede esperar que los escolares respondan a las situaciones hipotéticas que se plantean desde los centros de formación? (Romero-Cerezo, 2004: 10).

Learreta (2005) realiza un estudio sobre la formación inicial del profesorado de EF a través del aprendizaje cooperativo. Esta investigación se realiza a través de la asignatura de Didáctica de la EF y pretende explicar una metodología cooperativa basada en proyectos que desarrollan unos objetivos comunes, materiales, tareas, cronogramas y criterios de éxito. En sus conclusiones destacan que es necesario un cambio de mentalidad para que este tipo de propuestas tengan éxito tanto en el profesorado como en el alumnado.

La formación permanente del profesorado y su relación con la I-A:

Otra línea de investigación es la que desarrolla la idea de la formación docente en metodologías como la Investigación-acción. Este método facilita la inclusión en el aula del profesor como investigador de su propia práctica a la vez que fomenta la reflexión y replanteamiento de sus sesiones, donde la formación de grupos de profesorado puede ser un recurso muy interesante para desarrollar estas funciones.

Partimos de las ideas de Fraile (1995a: 45) donde los maestros de EF mejorarán su actividad docente a partir de una mayor autonomía profesional, donde el método de la Investigación-acción puede ser un instrumento adecuado que ayude a conseguirlo, para ello debemos crear un equipo de investigación interdisciplinar en el que:

- Los problemas y las decisiones sobre la investigación deben ser definidos por los integrantes en el proceso, donde todos puedan tener capacidad para exponer y tomar decisiones.
- El problema a estudiar debe surgir de los intereses e indagación del equipo, atendiendo especialmente a los problemas que tengan relación con el aula.
- Debemos considerar el proceso de investigación como medio para favorecer la formación permanente de sus participantes.

- Los resultados de la investigación, deben ser negociados con los propios participantes haciendo un uso ético de los mismos.
- Por último, debemos cuidar que unos y otros colaboren en los informes de investigación, manteniendo entre todos los participantes ese mismo protagonismo, que conecten las labores teóricas y las de aplicación.

La investigación colaborativa debe partir de un problema concreto vivido por los profesores; dicho equipo de docentes, al enfrentarse con ese problema, debe discutir y elaborar categorías básicas que permitan sintetizar y comparar los datos. Su interpretación de los resultados les permitirá mejorar la visión del problema al tiempo que puede significar procesos de cambio entre los participantes (Fraile, 1995a).

Hay que destacar también el trabajo realizado por Fraile (2002) sobre la incidencia en la formación permanente de seminarios colaborativos entre docentes, aportando con ello a esta tesis que la metodología de la I-A mejora la práctica docente y con ello el desarrollo profesional. También utiliza como metodología de investigación el estudio de casos, utilizando alguna de las técnicas desarrolladas en esta tesis, como las entrevistas y la revisión de la documentación del seminario. Los cambios que se aprecian en la evolución de los docentes son muy importantes ya que reflejan las intencionalidades de nuestro estudio, por un lado mejora la autonomía docente e incorpora nuevos conocimientos y contenidos a la práctica diaria.

Para formar al profesor de EF como investigador de su propia práctica, será preciso incidir desde su formación inicial en aquellas capacidades que posibiliten su posterior desarrollo profesional, fomentando actitudes hacia el trabajo colaborativo, habituándoles hacia un trabajo reflexivo y crítico de los contenidos de su formación, capacitándoles para que lleguen a actuar de forma más autónoma, cuestionándose sus creencias y actitudes más arraigadas (Sparkes, 1992).

Encontramos varios artículos sobre la evolución de un GT de profesores de EF (Granado, Gutiérrez y Mañero, 1997; López et al. 2005, 2007), acorde con uno de los temas principales de esta tesis y que explica sus experiencias y cómo cambia su forma de pensar y actuar a través de su desarrollo profesional dentro del grupo. Aunque su intención es el desarrollo de las capacidades físicas básicas a través de la interdisciplinariedad y el enfoque globalizador, nos quedamos con la idea del trabajo colaborativo entre profesionales y el análisis y reflexión que realizan de su propia práctica.

Lozano-Pino (2007) realiza una investigación sobre la incidencia de la Investigación-acción colaborativa dentro de la formación inicial de los docentes de EF. Este estudio ha sido ya analizado en el capítulo I, en cuanto a que se trata de I-A, pero queremos subrayar la importancia que tiene el trabajo en grupo llevado a cabo dentro de la asignatura de Didáctica de la EF, donde según el autor, se debería hacer más énfasis en la realidad de la escuela sobre todo relacionado con la situación de la Escuela Rural en la zona de Extremadura (contexto de investigación), teniendo en cuenta aspectos como la organización de estos centros, las instalaciones y materiales para EF y las frecuentes situaciones climatológicas adversas.

Hay que destacar los trabajos realizados por el GT-Sg (Barba y López, 2006; López et al. 2004a, 2005, 2006 a, b, 2007; López, Monjas y Pérez, 2003; Manrique et al. 2011; Monjas et al. 2006; Pérez, Iglesias y López, 2004). En el siguiente apartado realizaremos un análisis sobre la evolución del grupo y sus intenciones.

5. Los Grupos de Trabajo en la formación permanente del profesorado de Educación Física

Dentro de la legislación educativa actual, la formación permanente del profesorado es uno de los elementos clave en la calidad educativa. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) especifica en su artículo 102 sobre la formación permanente del profesorado, que ésta constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado. De esta forma, la Administración educativa pretende formar a los docentes y prepararlos con medidas específicas que posibiliten una respuesta educativa acorde con los avances de la sociedad; asimismo les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

Dentro del amplio abanico de formación que se propone al profesorado, destacamos la labor de los GT. Según la legislación vigente dentro del ámbito autonómico de Castilla y León (Orden de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001 por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado). Según esta orden, un GT es una modalidad de formación en la que participa un grupo de docentes con plena autonomía, para generar su propia formación que, basándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo, siguiendo las pautas de un proyecto de formación claramente definido y elaboran unas conclusiones y materiales relativos al desarrollo del proyecto.

Siguiendo el contenido de esta Orden encontramos que la intervención del número de profesionales que se relacionan con el alumno va aumentando a lo largo de las distintas etapas educativas. Una actuación coordinada del equipo docente, ayuda al alumno a generar hábitos positivos y da coherencia a las diversas acciones educativas que inciden en su aprendizaje. Las acciones formativas fomentarán aquellas actividades que impliquen a equipos y grupos de profesores. En el desarrollo de estas líneas, se tendrán en cuenta las características propias de la Comunidad y las tendencias de nuestro entorno. Por ello se profundizará en: Foros de reflexión sobre temas como: Atención a la diversidad, disciplina, materiales elaborados por los GT y seminarios, proyectos de innovación, etc.

Dentro de la dinámica de un GT se puede utilizar la Investigación-acción como metodología principal. Este tipo de metodología está muy ligada a la educación, ya que su finalidad, tal y como explica Elliott (1993: 88), “*es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma*”; es decir, hay que considerar la práctica educativa diaria como un medio de reflexión orientado siempre a mejorar dicha práctica.

Siguiendo a López y Gea (2010) en la Tabla 10 encontramos una recopilación actual de GT en el ámbito de la EF en España. Están colocados por temáticas de actuación, además contiene sus propuestas e innovaciones generadas a lo largo de estos años y en qué contexto lo realizan.

Tabla 10:
Recopilación de grupos de trabajo de EF en España y temáticas principales. A partir de López y Gea (2010)

El salto hacia los modelos comprensivos		
TEMÁTICA INNOVACIÓN	AUTORES Y REFERENCIAS	CONTEXTO
Investigación-acción en EF; expresión corporal, EF y salud, la Educación en valores en EF, la actividad física extraescolar alternativa, la atención a la diversidad en EF, los temas transversales en EF, materiales curriculares, etc.	Fraila et al (1996, 2001, 2004, 2005a, 2005b,...)	Valladolid
-El trabajo grupal y colaborativo. -EF y Escuela Rural. -Las Jornadas Provinciales. EF y “crecimiento personal”; patios y entornos; los Espacios de “Acción-Aventura”.	Grupos de Trabajo de Huesca: Adell, Larraz, Generelo, Gracia y Tomeo, Mendiara, Julián, etc. (1986-2008)	Provincia de Huesca

-Atención a la Diversidad en EF. -La educación en valores en EF. -La EF en la Escuela Rural. -La EF en Infantil.	GT. Investigación-acción (Pérez, López e Iglesias, 2004; López, Monjas y Pérez, 2003; López, 2004; López, 2006a)	Segovia
El aprendizaje inducido a través de espacios y materiales		
Los Espacios de "Acción-Aventura".	GT- EUM. Huesca (Generelo et al, 1993, 1994); Mendiara (1997, 1999, 2006)	Huesca
La I-A en EF; los entornos y Ambientes de Aprendizaje en EF.	Blández (1995, 2000)	Madrid
El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) en Ed. infantil, primaria y secundaria.	Seminario de TPC (Vaca, 1996, 2002, 2008) Bores, 2005	Palencia
Educación Psicomotriz y Educación por el Movimiento en Educación Infantil.	Seminario de Educación Psicomotriz (Viscarro y Camps, 1998).	Tarragona
La Educación Física y la Educación en Valores		
Juegos y AF cooperativas; danzas del mundo, reutilización de material de desecho en EF, juegos del mundo; EF para la paz, la Convivencia y la Integración; nuevos retos cooperativos; generar el Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas; creación de la Revista electrónica Internacional de Didáctica de la EF; etc.	La Comba y La Peonza (Velázquez et al., 1994, 1996, 2002a,...); Velázquez (2006); Velázquez et al, (2001, 2002a, 2003, 2004, 2006, 2008)	Valladolid
GT. "Valors en joc": unidades didácticas, web, etc.	Prat, Soler, Ventura y Tirado (2006) Tirado y Ventura (2009).	Barcelona
Propuestas de Educación Física Crítica		
La EF Alternativa. Los filtros. Las aplicaciones a contenidos y contextos (aplicación en la escuela rural, uso del cuaderno del alumno, relación teoría-práctica).	El Seminario de la EF Alternativa (Cortés et al., 1996,1999)	Benavente (Zamora)
I-A en Educación Física; La Evaluación en EF; Bases para una EF Crítica.	GT-Sg (López, 1999a; 1999b, 2002, 2005, 2006b, 2007); López, Monjas y Pérez, 2003.	Segovia, Ávila, Madrid
Programar por dominios de acción motriz en Educación Física		
-Currículum por Dominios de Acción. (Praxiología Motriz aplicada al aula en Primaria)	Larraz (2002, 2004, 2008, 2009) GT Jaca-Sabiñánigo	Jaca-Sabiñánigo
-Metodología por Proyectos en EF.	Generelo, Zaragoza y Julián (2005)	Huesca
Elaboración de Material Curricular en EF y una programación de EF en Primaria basada en Dominios de Acción.	GT. de I-A de Segovia (Barba, López, 2006; Monjas, 2006).	Segovia

A través de este cuadro, podemos ver los principales GT que actualmente desarrollan su labor docente en el ámbito de la EF. Como podemos comprobar, la temática desarrollada por los mismos es muy variada y algunos lo llevan haciendo desde hace más de 15 años. Además, se realizan en provincias muy variadas de toda la geografía española, lo cual hace pensar que estas experiencias se extienden cada vez más.

Para esta tesis, la aportación de estos GT es muy importante. Estos trabajos muestran que existen maestros de EF que mantienen su formación después de la carrera e investigan sobre su práctica diaria, promoviendo su desarrollo profesional.

5.1. El Grupo de Trabajo internivelar de Investigación-acción en Educación Física de Segovia

Este Grupo de trabajo permanente tiene su sede en Segovia, dentro de la Escuela Universitaria de Magisterio, que pertenece a la Universidad de Valladolid. Lleva 16 años trabajando por y para lo educativo y lo motriz, en los cuales ha generado y desarrollado material curricular diverso (Barba y López, 2006; López et al. 2005, 2006 a, b, 2007, 2010; López, Monjas y Pérez, 2003; Manrique et al. 2011; Monjas et al. 2006; Pérez, Iglesias y López, 2004). Este grupo nace con la intención de generar un proyecto de colaboración y perfeccionamiento profesional entre profesorado de diferentes especialidades y etapas del sistema educativo. Nos une el interés común, la formación del profesorado, el intercambio de experiencias y la generación de material curricular que nos ayude en nuestra práctica diaria dentro del aula en el trabajo de la motricidad.

Finalidades e intenciones del Grupo de Trabajo:

Uno de los principios fundamentales del grupo es la unión entre teoría y práctica. Este aspecto se lleva a cabo a través de ciclos de Investigación-acción, lo cual nos hace planificar, llevar a la práctica, analizar lo acontecido y replantear el plan y la acción inicial. Otra finalidad del grupo es crear material curricular con la intención de llevarlo a la práctica, además de guías didácticas y protocolos de actuación adaptados a los múltiples contextos que forman parte de la labor diaria de cada uno de los profesionales que forman el seminario (López, 2005, 2007).

Una idea importante es la generación de dinámicas colaborativas entre el profesorado, de esta forma se facilita la reflexión compartida, la mejora de las prácticas educativas y el perfeccionamiento profesional. Estas características son comunes a todos los integrantes del grupo y generan una finalidad educativa y una forma de trabajar la EF muy concreta.

Principios de procedimiento:

Los principios de procedimiento son la base sobre la que sustentamos los principios de actuación e intervención docente. Se trata de indicaciones sobre cómo trabajar nuestras sesiones y de esa forma llegar a los ciclos de reflexión-acción grupal. Estos procedimientos son una forma de ver y entender el currículo, como proceso educativo valioso por su calidad, a través de las prácticas llevadas a cabo y no por los resultados finales. Los procedimientos y medios utilizados serán, por tanto, los portadores del valor educativo de cualquier acción formativa (López, Monjas y Pérez, 2003: 69). Así, estos principios deben ser considerados no sólo como un fin, sino como criterios y guías de actuación en el aula. A través de ellos se abre una puerta al diálogo entre el alumno y el profesor centrada en el desarrollo de la capacidad personal de análisis crítico y su posterior evolución. Bajo esta perspectiva, consideramos que el trabajo colaborativo a través de seminarios y GT favorece el aprendizaje permanente de los docentes y ayuda a mejorar su labor educativa. Los principios de procedimiento que el grupo utiliza son los siguientes (Barba y López, 2006: 19; López, Monjas y Pérez, 2003; Monjas et al. 2006):

- Intentar lograr coherencia entre la práctica que desarrollamos y nuestras intenciones y discursos teóricos.
- Desarrollar una EF basada en una educación en valores, para evitar situaciones de exclusión o eliminación del alumnado y hacer los aprendizajes más significativos y duraderos, generando experiencias corporales y motrices positivas.
- Organizar los aprendizajes en torno a “dominios de acción motriz” (Larraz, 2002, 2008), porque pensamos que se trata de una manera más coherente de organizar los contenidos de la EF y la secuenciación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollar personas críticas, reflexivas y autónomas.
- Desarrollar una EF democrática, dirigida a todo el alumnado para que lo implique en su organización, gestión y proceso.
- Utilización de evaluaciones coherentes con nuestros planteamientos didácticos, como la evaluación formativa y compartida, a través de la coevaluación y autoevaluación.
- La superación del aislamiento del profesorado a través del trabajo colaborativo y coordinado.

Funcionamiento del seminario:

Este seminario combina el trabajo en gran grupo con el trabajo realizado por subgrupos más pequeños y operativos, organizados por temas y líneas de trabajo diferentes, en función de los intereses y motivaciones de los participantes. De esta forma se ponen en marcha los ciclos de Investigación-acción. A lo largo de los años el grupo ha generado cuatro grandes ciclos de Investigación-acción, cada uno de los cuales ha tenido una temporalización diferente (2 ó 3 cursos). A continuación detallamos los ciclos así como las publicaciones más significativas generadas:

- *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física* (López et al. 1999b, 2006b, 2008).
- *La Educación Física en la Escuela Rural* (López et al. 1999c, 2006a).
- *La Atención a la Diversidad en Educación Física* (Pérez, Iglesias y López, 2004).
- *Elaboración de una Programación Anual para el área de EF en primaria*, que nos ayuda a contextualizar y temporalizar todo el material generado a través de Unidades didácticas por niveles y/o ciclos. Una vez que las unidades se han llevado a cabo, realizamos un informe sobre lo acontecido en cada una de ellas, destacando el análisis y los replanteamientos de la misma para poder generar una guía docente y facilitar el material a otros compañeros.
- *Elaboración de Material Curricular para Infantil, Primaria y Secundaria:*
 - *Desarrollo de una Unidad Didáctica de Habilidades Físicas a través de la Cooperación*. Manrique et al. (2011).
 - *Aprendiendo a correr con autonomía: unidades didácticas para educación primaria y secundaria*. Barba y López et al. (2006).
 - *La iniciación deportiva en la escuela*. Monjas et al. (2006).
 - *La evaluación en Educación física*. López et al. (2006b).

- *La educación física en educación infantil*. López et al. (2004a).

5.2. La Praxiología motriz y su aportación al Grupo de Trabajo

La Praxiología motriz surgió de la mano del profesor Pierre Parlebás en los años sesenta, desde entonces, este trabajo ha sido desarrollado por numerosos artículos y libros. Sobre la Praxiología en España podemos consultar los trabajos de Hernández-Moreno y Ribas (2004); Lagardera (1999, 2000); Larraz (1989, 2002, 2004, 2008, 2009); Lavega y Lagardera (2003, 2004); Parlebás (1986, 1987, 2001).

A través del trabajo realizado por el grupo praxiológico del INEFC de Lleida (1999) podemos definir la praxiología como la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modo de funcionamiento y resultados de su desarrollo. El término *acción motriz* se define como el proceso de adaptación de las conductas motrices de uno o varios sujetos activos en una situación motriz determinada y, el término *conducta motriz*, como la organización significante del comportamiento motor (Parlebás, 1981).

Alfredo Larraz (2002, 2008) es uno de los máximos exponentes de la aplicación de la Praxiología al campo de la EF en España. Para este autor, la EF ha evolucionado mucho en las últimas décadas y comienza a interesarse menos por el ejercicio en sí y más por el que lo ejecuta; es decir, dentro de la actividad física, encontramos dos aspectos a tener en cuenta:

- Los comportamientos motores, tales como desplazamientos, gestos, contactos, relaciones, etc.
- Los rasgos subjetivos de la persona en acción, es decir, sensaciones, percepciones, decisiones, estrategias, etc.

La Praxiología categoriza las actividades físico-deportivas en tres criterios de acción motriz:

- *Incertidumbre o no del medio externo.*
- *Interacción o no con compañeros.*
- *Interacción o no con adversarios.*

Esta propuesta parte de la observación de las prácticas espontáneas que realizan los niños y niñas y procura obtener de ello una referencia de base para sus juegos y actividades. Es necesario, pues, partir de ellas y convertirlas en contenidos de enseñanza, con un tratamiento didáctico

adecuado que las transforme en contenidos significativos para los niños. Para Larraz (2002) las actividades son el medio, no el fin, y su tratamiento ha de estar adaptado al medio escolar, dando la posibilidad de éxito a todo el alumnado y, de esta forma, dotarlas de coherencia en la adquisición de conocimientos dotados de sentido y funcionalidad. Así se produce una lógica interna donde los alumnos adquieren los conocimientos y destrezas fundamentales y realizan actividades significativas con plena implicación.

Estas tres situaciones de incertidumbre e interacción, anteriormente citadas, y la diversidad de implicaciones educativas que engloban, hacen que se produzca una correspondencia entre contenidos, dominios de acción motriz y actividades de forma lógica y global. Por tanto, de esta forma, surgen los Dominios de Acción Motriz (DAM), cuya definición sería:

Campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz. (Parlebás, 1999: 103)

Los DAM quedan agrupados en seis grandes experiencias corporales que se caracterizan por agrupar actividades con rasgos comunes de lógica interna, basándose en las mismas situaciones de incertidumbre con el medio y en la interacción con los compañeros. La relación de los dominios de acción motriz queda reflejada en la Tabla 11, así como sus principales características y algunos ejemplos:

Tabla 11:

Características principales de los DAM y algunos ejemplos. Tomado de Larraz (2008)

Dominio de acción (DAM)	Características principales	Ejemplos
1. Acciones en entorno físico estable	Se trata de actividades realizadas en un entorno físico estable, donde se puede dar la interacción con otros o no, e implica la adaptación del niño para lograr conductas motrices eficaces. Son actividades medibles de forma cuantitativa.	<i>Atletismo, natación y gimnasia</i>
2. Acciones de oposición interindividual	Son acciones motrices de enfrentamiento interindividual “uno contra uno”, donde la incertidumbre viene del adversario y no del medio. Para ello, los niños tendrán que ajustar su motricidad, para anticiparse a la acción del contrincante. Es necesario un respeto estricto a las reglas y respeto al oponente.	<i>Juegos de lucha, judo, bádminton, tenis y mini-tenis, tenis de mesa y juegos tradicionales (1x1)</i>

3. Acciones de cooperación	Se realizan en grupo y en un entorno físico estable, donde todos han de colaborar para conseguir el mismo objetivo. Todos los participantes son protagonistas de la acción, con lo cual aumenta la solidaridad y las relaciones interpersonales.	<i>Patinaje por parejas, relevos en línea, gimnasia en grupo, juegos tradicionales, acrobacias y malabares y deportes adaptados.</i>
4. Acciones de cooperación y oposición	Se basan en un enfrentamiento intercolectivo con objeto de resolver a su favor una relación de fuerzas, donde la incertidumbre del medio está neutralizada. Los problemas se deben al desplazamiento de móviles, objetos o personas, trayectorias, etc. en este dominio es necesaria la descodificación de las conductas de compañeros y adversarios para elegir la estrategia adecuada.	<i>Juegos deportivos colectivos (baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol, voleibol y juegos tradicionales en equipo.</i>
5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre	Son acciones realizadas en el entorno natural, donde el alumno se ve obligado a organizar sus conductas y adaptarlas al medio físico para elaborar una respuesta motriz adecuada. Suponen una fuerte carga emocional por su implicación en el medio y conllevan un compromiso importante con el medio ambiente y la seguridad en estas actividades.	<i>Marchas y excursiones a pie o bicicleta, acampadas, orientación, juegos en la naturaleza, esquí y escalada.</i>
6. Acciones con intenciones artísticas y/o expresivas	Se trata de actividades con una clara finalidad estética y comunicativa donde se ponen de manifiesto la expresión, la imaginación, la creatividad, las emociones y sentimientos. Estas actividades son destinadas a ser percibidas por otros, con lo cual, pueden comportar proyectos de acción colectiva.	<i>Rondas y juegos cantados, expresión corporal, danzas, acrosport, juegos dramáticos, mimo, gimnasia rítmica y deportiva, natación sincronizada y patinaje.</i>

En relación con el cuarto dominio, acciones de cooperación y oposición, Velázquez-Callado (2002) señala que se trata de un error, ya que la cooperación nunca comporta un significado de rivalidad entre grupos, por lo que señala para este dominio un cambio en su formulación más adecuado, acciones de colaboración y oposición, dejando solamente las actividades de cooperación en el dominio número tres.

La aportación de la Praxiología motriz al GT-Sg se evidencia en la elaboración del material curricular realizado por los miembros del grupo durante los últimos años (Barba y López et al. 2006; López et al. 2005, 2007; Manrique et al. 2011; Monjas et al. 2006). Este material se basa en una programación de aula que se divide en nueve unidades didácticas temporalizadas adecuadamente por niveles y ciclos. Cada unidad responde a

cada uno de los DAM propuestos por Larraz (2008). Todas las unidades didácticas propuestas se adaptan al contexto donde van a ser desarrolladas. Actualmente las unidades didácticas propuestas para su realización quedan recogidas en la tabla 12:

Tabla 12:

Programación de Aula para segundo ciclo de EF. Propuesta por el Grupo de Trabajo internivelar de I-A en EF de Segovia

UNIDAD DIDACTICA	MES DE REALIZACIÓN	DAM	FINALIDADES
1. “Comenzamos el curso con buen pie”	Septiembre	--	<i>Establecer y acordar las bases sobre las que se va a desarrollar el trabajo de todo el curso, consensuar las normas de actuación y comportamiento, conocer las rutinas de trabajo en clase y realizar una evaluación inicial del alumnado.</i>
2. “Aprendemos a correr a ritmo”	Octubre	1. Acciones en entorno físico estable	<i>Se trata de aprender a correr a un ritmo cómodo y sostenido largas distancias, autorregulando la intensidad del esfuerzo y el ritmo de carrera.</i>
3. “Desarrollamos nuestras habilidades físicas básicas de forma cooperativa”	Noviembre	3. Acciones de cooperación	<i>En esta UD se pretende el desarrollo global de las HFB centrándose en el uso de éstas para resolver problemas motrices, es decir, en cómo el alumno tiene que emplear la habilidad o destreza demandada para resolver un problema motor planteado por medio de una metodología cooperativa.</i>
4. “Teatro de sombras”	Diciembre	6. Acciones con intenciones artísticas y/o expresivas	<i>Con la UD de sombras, se experimenta con las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la sombra; además, hay que adaptar la respuesta motriz para pasar un mensaje, dar una impresión y representar alguna cosa, personaje o historia.</i>
5. “Acrosport y acrobacias”	Enero	1 y 3. Acciones en entorno físico estable. Acciones de cooperación	<i>Se trata de que los alumnos intenten resolver situaciones-problemas, basadas, ante todo en la búsqueda de equilibrio grupal; y, a su vez, reconocer las habilidades básicas y patrones motrices que se ponen en juego en las acrobacias, en figuras humanas y en equilibrio/desequilibrio.</i>
6. “Juegos de invasión (Rugby-tag)”	Febrero	4. Acciones de colaboración y oposición	<i>El rugby-tag es un deporte poco conocido, pero alberga una serie de características importantes sobre la enseñanza de la iniciación deportiva, como son sus principios tácticos ofensivos y defensivos, los gestos técnicos básicos del “rugby escolar”, las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición y, el establecimiento de relaciones sociales positivas con todos los compañeros.</i>

7. "Juegos de bate y campo"	Marzo	4. Acciones de colaboración y oposición	<i>Al igual que en la UD anterior, se trata de proporcionar a los alumnos un bagaje de actividades físicas diferentes a las ya habituales y tradicionales. Con ello pretendemos mejorar la destreza en el manejo de los objetos de juego. Utilizar y crear de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego. Y la utilización de estrategias básicas de juego: cooperación, oposición y colaboración/oposición.</i>
8. "Combas"	Abril	6. Acciones con intenciones artísticas y/o expresivas	<i>Las combas parten de las actividades con intenciones expresivas y artísticas. En esta UD se trabaja el conocimiento, el manejo y la destreza con las combas a través de una secuencia progresiva en su aprendizaje; de esta forma, se aprende por niveles adaptados a cada particularidad.</i>
9. "Juegos de oposición Interindividual: Lucha"	Mayo	2. Acciones de oposición interindividual	<i>Utilizar acciones de lucha como tocar, coger, empujar, agarrar o tirar para lograr el objetivo marcado, empleando para ello las estrategias individuales o grupales que fueran necesarias.</i>
10. "AF en la naturaleza: Orientación deportiva"	Junio	5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre	<i>Conocer qué es la orientación deportiva. Saber interpretar un mapa o plano del entorno natural más próximo. Desarrollar el sentido de la orientación, conocer el funcionamiento básico de una brújula y respetar el medio ambiente.</i>

La primera Unidad didáctica no se corresponde con ningún DAM ya que su finalidad principal consiste establecer y acordar las bases sobre las que se va a desarrollar el trabajo de todo el curso (normas, comportamiento, objetivos, metodología, evaluación y la utilización del cuaderno o diario de clase). También sirve para realizar una evaluación inicial del alumnado y conocer a los nuevos alumnos. Lo fundamental en esta unidad didáctica es crear un buen clima en la clase entre los alumnos y con el profesor, para que posteriormente se pueda trabajar con comodidad el resto del curso, así como lograr la integración de todo el alumnado en el grupo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA Y DISEÑO

1. Introducción

En este capítulo vamos a presentar los principios metodológicos más relevantes de esta tesis doctoral. Por un lado, el diseño de la investigación; y por otro, la metodología.

Los estudios de caso forman parte de los métodos de investigación cualitativos (Fraile, 1995a; del Villar, 1996; McKernan, 1999; Merriam, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1996; Sandín, 2003; Stake, 1995, 1998; Walker, 1989; Yin, 1994), esta investigación pretende realizar un estudio multicaso a través de la experiencia de 6 maestros de Educación Física que desarrollan su labor profesional en el campo de la Escuela Rural y forman parte de un GT permanente que utiliza la Investigación-acción para analizar y reformular su práctica educativa. Dentro de este capítulo analizamos la metodología desarrollada en esta tesis, de esta forma establecemos las técnicas y estrategias utilizadas para la elaboración de este estudio, así, abordaremos tanto las técnicas de obtención de datos como su posterior análisis; además tendremos en cuenta cuáles han sido los criterios de credibilidad de esta investigación.

Esta tesis utiliza una metodología etnográfica, naturalista o cualitativa (Guba, 1983; Pascual, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1995), cuyas características principales son: describir sucesos en su contexto natural, explicando la esencia, su naturaleza y comportamiento. Su propósito es la generación de teorías y está claramente orientado al proceso, no al resultado. Denzin y Lincoln (1994) citados por Rodríguez, Gil y García (1996: 32) destacan que es multimetódica en el enfoque, interpretativa y naturalista hacia su objeto de estudio, es decir, se estudia la realidad tal y como sucede en un contexto determinado interpretando los acontecimientos,

fenómenos y sucesos a través de los significados que adquieren las personas sobre ellos. La investigación cualitativa requiere la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como son las entrevistas, observaciones, historias de vida, experiencias, textos y documentos, que puedan describir las acciones y situaciones objeto de estudio.

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión e indagación de los hechos, no centrada en las causas, control o explicación. El investigador adopta un papel personal, donde su papel es de constructor de conocimiento y de descubridor. Tiene un carácter holístico y contextualizado, empírico o naturalista, interpretativo y empático (Stake, 1995).

2. Diseño de Investigación

2.1. ¿Qué es un Estudio de caso?

Siguiendo la literatura especializada, uno de los autores más relevantes es Stake (1998). Para este autor, el Estudio de caso (EC) es el estudio de la particularidad, no la generalización, y desde la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Se estudia un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo; es algo específico, algo complejo en funcionamiento (Stake, 1998).

Creswell (1998) define EC como un problema a ser estudiado, el cual revelará una comprensión profunda de un caso o de un sistema delimitado, donde se involucra la comprensión de un evento, actividad o proceso en uno o más individuos. Según Yin (1994) se trata de una pregunta o cuestionamiento empírico que estudia un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real específicamente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Además, en este tipo de metodología, se utilizan numerosas fuentes para la obtención de datos y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos. Por su parte Walker (1989) explica que el EC es el examen de un ejemplo de acción. Además, es el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, de intenciones y valores, y que permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.

Según Rodríguez, Gil y García (1996: 92), un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos, como podemos apreciar situaciones todas ellas muy variadas. Además estos autores señalan que dentro del entorno educativo los casos pueden ser un

alumno, un profesor, una clase, un claustro, un proyecto educativo o una determinada práctica. Dentro de su obra, estos autores recogen aportaciones de Merriam (1990), también citado por Sandín (2003: 175), quien establece cuatro características esenciales del EC, pudiendo ser:

- *Particularista*: porque se centra en una situación o fenómeno concreto, el caso en sí mismo es muy importante y útil para resolver problemas prácticos y/o cotidianos.
- *Descriptivo*: ya que se describe todo lo que ocurre con un nivel muy alto de detalle; la descripción suele ser de tipo cualitativo.
- *Heurístico*: este carácter viene dado por su especial capacidad para crear e innovar y descubrir o resolver problemas mediante la experimentación.
- *Inductivo*: se basa en el razonamiento inductivo para obtener conclusiones generales de algo muy particular en un caso.

Para McKernan (1999: 96) un estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación. El EC informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia. La narración, la descripción y la explicación se valoran y utilizan mucho en esta metodología.

De todas estas definiciones podemos establecer varios aspectos en común para ayudarnos a clarificar los múltiples significados que sobre este término existen. Así pues, destacamos las siguientes conclusiones propuestas por Imbernón (2002):

- *Los casos son muy específicos*; éstos pueden ser simples o complejos y pueden englobar a uno o varios individuos, situaciones o contextos.
- *La información recogida será variada y muy detallada*, con lo cual, dentro de esta técnica se pueden usar varias herramientas de recogida y análisis de información.
- *Busca comprender los significados de un contexto real*, abarcando la complejidad y diversidad de un caso particular al detalle.

2.2. Tipos de estudios de caso

Stake (1998: 16) distingue tres tipos de casos:

- *Intrínseco*, cuando el caso viene dado y no nos interesa aprender con su estudio sobre otros casos. Lo que realmente necesitamos saber es sobre ese caso en particular y sus características especiales.
- *Instrumental*, en otras situaciones nos encontramos con una particularidad que debemos estudiar. Su finalidad es conocer un problema. El EC se utiliza como instrumento para conseguir la comprensión de algo.
- *Colectivo*, si utilizamos el EC anterior, no sólo con una persona, o situación o contexto, sino de varios.

Para Stake (1998), la distinción entre estos tres tipos de casos se ubica en el empleo de los diferentes métodos de recogida de información que emplearemos, además añade que los casos a estudiar en educación pueden ser de dos tipos, personas y programas, de los cuales su importancia radica en comprenderlos, para ello utilizaremos las historias que nos cuentan como fuente principal de información.

Siguiendo a Yin (1994) podemos encontrar tres tipos de EC:

- *Explicativos*, para establecer relaciones de causa y efecto.
- *Descriptivos*, para relatar las características definitorias del caso.
- *Exploratorios*, donde aun hay poco conocimiento sobre algún tema en particular.

Por su parte Guba y Lincoln (1989) distinguen cuatro tipos de EC:

- *Crónico*, donde se desarrolla un registro de los hechos relacionados con el fenómeno estudiado por orden de sucesión.
- *Descriptivo*, donde se detalla el fenómeno de estudio.
- *Pedagógico*, son los EC desarrollados específicamente para la enseñanza.

- Para contrastar una teoría, donde se contrastan las proposiciones de una teoría concreta.

Los estudios de caso son un método de informar sobre el estado de proyectos o ciclos de investigación particulares; ponen las cosas al día según McKernan (1999). Para Stenhouse (1987) podemos distinguir entre:

- Estudios de casos: se trata de los informes sobre un ciclo completo de acción.
- Datos de casos: incluyen todo desde el punto de vista de los datos recogidos a través de cada uno de los instrumentos empleados para tal fin. Son la colección entera de información organizada durante la investigación.
- Registro de casos: consiste en una condensación de toda la acción y los datos recogidos.

2.3. Diseño metodológico del estudio de caso

El EC se ha convertido en un método de investigación muy utilizado en la investigación científica. El investigador emplea varias técnicas de investigación para contrastar los datos, entre los que se encuentran la entrevista, la historia de vida o los cuestionarios. Además, el investigador utiliza un marco conceptual para comprender el sentido de los abundantes detalles y pruebas. El EC intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando. Es fenomenológico ya que representa el mundo tal y como los participantes y el investigador lo experimentan; así se puede utilizar para generar nuevos conceptos, marcos conceptuales, modelos e incluso teorías. El EC utiliza diversos estilos y métodos de investigación; está orientado al proceso más que al producto y es rico en descripciones, interpretaciones, explicaciones y narraciones, además de ser cualitativo (McKernan, 1999).

Sobre las ventajas e inconvenientes de escoger el EC como método principal de un estudio, Stake (1995) especifica que se trata de la mejor metodología si la investigación va dirigida a la comprensión de fenómenos complejos y mejora su conocimiento. Sin embargo el EC no será la mejor opción si el objetivo del estudio es la obtención de leyes generales, ya que son una pobre base de estudio para generalizar. De un EC se espera que abarque la complejidad de un caso particular, por eso estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo (Stake, 1995).

Por su parte Eisenhart (1989) expone como principal ventaja que permite al investigador que se ponga en contacto directo con la realidad investigada y de esta forma, que alcance un conocimiento profundo de la misma, favoreciendo en mayor medida la creatividad y la generación de nuevo conocimiento. En la tabla 13 podemos ver las principales ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos tal cual nos lo muestra McKernan (1999: 98).

Tabla 13:

Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos. Tomado de McKernan (1999: 98)

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos. - Presenta un relato creíble y preciso del entorno y la acción. - Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados. - Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender. - Los datos son representativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo. - Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye. - El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones. - Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden engañar al investigador. - No se puede generalizar. - Naturaleza idiosincrática e interpretativa. - La base de datos suele proporcionarla el investigador - Los costes. - La formación.

Los EC permiten combinar informaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, por lo que Chiva (2001) cree que esta metodología no es sinónimo únicamente de investigación cualitativa. Así pues el estudio de caso se convierte en un método que puede utilizar diferentes tipos de técnicas e instrumentos (observación, cuestionarios, entrevistas, etc.) pudiendo obtener diferentes tipos de datos y por tanto diferentes tipos de análisis.

Sobre el diseño de casos múltiples, Rodríguez, Gil y García (1996) explican que se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea estudiar, describir, o modificar. Basándose en Yin (1993) estos autores remarcan que las evidencias presentadas a través de un diseño de caso múltiple son más convincentes, y por tanto, el estudio será más robusto al basarse en la replicación. Este término lo explican como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. Las fases de todo estudio de caso son (Rodríguez, Gil y García, 1996):

a) Fase preparatoria (etapa reflexiva y diseño):

En la primera fase, el investigador se prepara para la investigación. Se toman las decisiones necesarias que determinarán la elección del tema a estudiar, establecer las preguntas de investigación y la búsqueda de toda la información necesaria para establecer las ideas que nos proporcionen el marco de salida, el punto inicial (hablamos de libros, artículos, barridos bibliográficos por páginas web especializadas, etc.). Tras estos pasos es importante establecer y dar forma al tema principal de la investigación. Este tema según los autores, puede venir determinado por múltiples factores que rodean al investigador, tales como el contexto de trabajo, una preocupación, la cultura, la comprensión e interpretación del funcionamiento del mundo.

b) Fase de trabajo de campo:

Toda la etapa anterior ha estado marcada por su carácter teórico, a partir de este punto se inicia una práctica a través del trabajo de campo.

- Acceso al campo: el primer paso viene dado con la toma de contacto en el contexto y/o personas de estudio. Según los autores anteriormente citados, es una etapa dificultosa, donde el investigador aplica toda su pericia para saber qué hacer en todo momento. Esta entrada al campo ha de ser progresiva, puede ser formal o informal y lo principal es comprobar la adecuación de las preguntas de investigación. Es en esta fase donde también se pone en marcha la selección de los participantes en el estudio.
- Recogida de datos: forma la segunda parte del trabajo de campo. Para los investigadores es la etapa más interesante y productiva. Toda la información anteriormente estructurada queda reflejada y recogida a través de los diferentes instrumentos y técnicas que hacen posible la recogida y organización de los datos.
- Fase analítica: Se trata de analizar todos los datos recogidos en la fase de trabajo de campo. Para los autores no existe un proceso claro para el análisis de datos cualitativos, pero si establecen una serie de tareas que ayudan en esta fase, estas serian: reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

c) Fase informativa:

Por último, se presenta el informe de investigación y la divulgación de los resultados. De esta manera el investigador ve concluido su trabajo.

Siguiendo con el uso del EC como metodología cualitativa varios autores establecen diferentes criterios sobre su naturaleza (Merriam, 1998; Rodríguez et al. 1996; Sandín, 2003; Stake, 1998; Walker, 1989; Yin, 1994). En este sentido las aportaciones de Yin (1994) en este punto establecen para su diseño cinco puntos básicos:

- Las preguntas de investigación, estableciendo los interrogantes y objetivos primarios sobre el estudio a llevar a cabo.
- Las proposiciones teóricas, según el autor, cada proposición dirige su atención hacia algo que debe ser examinado dentro del alcance del estudio.
- La (s) unidad (es) de análisis.
- La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
- Los criterios para la interpretación de datos.

Stake (1998), establece cinco pasos para desarrollar la metodología del Estudio de Caso:

- Estudio previo y selección de los casos adecuados al estudio.
- Formulación de generalizaciones y búsqueda de información sobre el caso/s.
- Establecer las preguntas de investigación.
- Recogida de datos, teniendo en cuenta las herramientas adecuadas de recogida de información y el acceso al trabajo de campo.
- Análisis e interpretación.

Para Eisenhart (1989), las etapas que el diseño de un EC debe cumplir serían las siguientes:

- Arranque de la investigación, donde se definen las preguntas del estudio.
- Selección de casos, donde se realiza un muestreo inicial.

- Diseño de herramientas, donde se emplean técnicas como la triangulación o la combinación de datos.
- Estudio de campo, para la recogida de datos.
- Análisis de datos.
- Formulación de hipótesis, donde se establecen las relaciones entre los diferentes datos obtenidos.
- Re-examen de la literatura específica del tema para comparar resultados o conclusiones.
- Finalización del estudio.

Además queremos destacar las aportaciones de Chetty (1996) concluyendo que la metodología utilizada por medio del EC es rigurosa ya que:

- Es adecuada para estudiar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y porqué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno.

2.4. Procedimiento y fases del estudio en esta Tesis

Para realizar el procedimiento de este estudio me he basado en la información aportada al respecto por Rodríguez, Gil y García (1996: 65). Estos autores destacan que las fases en el proceso de toda investigación cualitativa son las siguientes:

a) Fase preparatoria (etapa reflexiva y diseño):

En el caso de esta Tesis, se define el problema a investigar y los objetivos principales de la investigación; además se establece un plan general que incluye el título de la propuesta, la selección de casos y el contexto de trabajo y, también se comienza realizando barridos de información sobre la

temática principal del estudio para establecer el punto de partida y elaborar el marco teórico de donde parte este estudio.

b) Fase de trabajo de campo:

Acceso al campo: para contactar con los participantes del estudio se optó por un contacto informal ya que todos nos conocemos bien y llevamos varios años trabajando juntos en el GT-Sg. Se hizo una convocatoria a través del e-mail explicando los pormenores del estudio, su finalidad y el papel de los participantes en el mismo. Una vez que los instrumentos fueron elaborados, se pasaron individualmente a cada uno de los participantes. En este estudio se realizaron varios contactos informales en su comienzo; la situación inicial se centró en las historias de vida, después con las entrevistas y, se mantuvo el contacto en todo momento para resolver dudas, aclaraciones y otros comentarios. Además, en todo el proceso del estudio, el investigador ha realizado un diario de investigación, anotando datos relativos a cada una de las fases llevadas a cabo.

1) En el caso de la historia de vida, previamente se explicó de forma verbal a cada colaborador la utilidad de la misma para el estudio y se le dieron unas sencillas instrucciones iniciales. Después, se envió el formulario vía e-mail para que los participantes se tomaran el tiempo que necesitasen para responder las preguntas dadas.

2) En relación a la entrevista, inicialmente se concertó una reunión vía e-mail en lugares escogidos por los participantes y también se utilizó una aula de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Al igual que con la historia de vida, antes de comenzar, se aclararon dudas y se explicaron las garantías de anonimato y la utilidad para el estudio. De las seis entrevistas llevadas a cabo, cuatro fueron en Segovia y dos en Ávila. Tuvieron una duración media de 30 minutos y quedaron registradas en una grabadora digital. Todas las entrevistas se realizaron en lugares cómodos y familiares, para mantener un ambiente de confianza y tranquilidad.

3) Con respecto a las actas del grupo de trabajo el investigador pertenece al GT-Sg desde hace 5 años; se ha informado previamente a los coordinadores de la realización de esta tesis y, en base a ello, se solicitó permiso para poder utilizar las actas del grupo para su análisis.

- **Recogida de datos:** En esta investigación se utilizaron la entrevista, las actas del GT-Sg y la historia de vida como herramientas de recogida de información. Para la construcción y utilización de los instrumentos

utilizados para la recogida de datos hemos tenido en cuenta los criterios anteriormente señalados para cada uno de los instrumentos. Un aspecto a tener en cuenta es la realización, por parte del investigador, de un diario, con el objetivo de plasmar información variada y poder organizarla para obtener una visión global del trabajo realizado.

- **Fase analítica:** una vez recopiladas las historias de vida, fueron leídas y analizadas. Realizamos una categorización para recopilar la información relevante y así poder construir la entrevista. Para la entrevista, se formularon preguntas que profundizaban en aquellos aspectos principales propuestos en los objetivos de esta tesis o bien contratar las posibles respuestas de los participantes. Se llevaron a cabo individualmente en un entorno físico conocido y pactado de antemano. Para grabar las conversaciones se utilizó una grabadora de voz digital. Una vez concluida la entrevista se llevó a cabo una transcripción selectiva de los datos obtenidos pregunta a pregunta y se construyó un cuadro para estructurar la información de forma ordenada y coherente.

c) **Fase informativa:** presentación y difusión de los resultados. En nuestro caso, podemos consultar los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas de los mismos en los capítulos III y IV de la tesis. A partir de las conclusiones generadas se ha enviado un informe a cada participante con la información más relevante para que pudieran aportar sus opiniones.

2.5. Estudio de caso y Educación Física

Dentro de la literatura especializada podemos encontrar varios trabajos que utilizan la metodología de los estudios de caso en EF y así lo podemos comprobar en numerosas investigaciones llevadas a cabo a partir de la década de los noventa (Blández, 1996; Buscá, 2005; Delgado-Noguera y Sicilia, 2002; del Villar, 1996; Devís, 1996; Fraile, 1996; Granda, 1998; Lorente, 2008; López, 1999a; Ríos, 2005).

En el trabajo realizado por del Villar (1996) podemos ver varias investigaciones llevadas a cabo dentro del campo de la actividad física utilizando una metodología cualitativa. Además encontramos 4 estudios de caso (Devís, 1996; Fraile, 1996; Pascual, 1996; y del Villar, 1996) que analizamos a continuación:

- El primero de ellos (del Villar, 1996) tiene como objetivo principal conocer cuál es la estructura y cómo evoluciona el conocimiento profesional de los profesores en prácticas, tomando como referencia 4 casos de estudio.

- El 2º es el expuesto por Pascual (1996), que estudia la evaluación de un programa de EF para la formación inicial del profesorado. En esta investigación se pueden ver claramente las fases del diseño de investigación con Estudio de casos y su posterior puesta en práctica y desarrollo.
- El tercer estudio es el llevado a cabo por Fraile (1996). En esta ocasión realiza un EC sobre la formación permanente del profesorado de EF a través de un grupo de profesores de la antigua Enseñanza General Básica. En este estudio se utiliza la Investigación-acción como instrumento metodológico. Dos de sus premisas más relevantes son: a) los problemas de la práctica son compartidos en un esfuerzo colaborativo y b) el trabajo en equipo es la base de una formación sólida para la resolución de problemas y la creación y producción de conocimiento.
- El 4º estudio es un EC sobre investigación colaborativa en EF realizado por Devís (1996). En este caso se trata de comprender en profundidad la puesta en práctica de un enfoque curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos y servir para el desarrollo profesional de las personas que integran el grupo de la investigación.

Por otro lado, López (1999a) realiza un estudio basado en las prácticas de evaluación en EF, a través de la metodología del estudio de casos en las etapas de Primaria, Secundaria y formación inicial del profesorado, para comprobar la posibilidad de llevar a la práctica un nuevo sistema de evaluación basado en la autoevaluación del alumno de su proceso de aprendizaje dentro del marco de una racionalidad práctica. Granda (1998) utiliza el estudio de caso para analizar el pensamiento y el conocimiento práctico de los maestros noveles de EF. Además, Delgado Noguera y Sicilia (2002), realizan un estudio metodológico de caso para averiguar cuáles son las ideas subyacentes que tienen los maestros de EF en relación con los estilos de enseñanza presentes en su práctica. Buscá (2005) realiza un trabajo que se centra en el análisis de tareas motrices diseñadas para abordar los contenidos del tema transversal de Educación para la Salud, dentro del contexto de una escuela rural. Para Lorente (2005) el objetivo principal de su estudio es extraer conocimiento acerca de cómo se lleva a cabo la autogestión de la clase por parte del alumnado y de cómo perciben la experiencia los participantes llevado a cabo por medio del estudio de caso. Ríos (2005) centra su estudio en plantear el objetivo de conocer el componente socializador de la EF en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz a través de tres casos, llevando a cabo la investigación a lo largo de un curso escolar dentro de un centro educativo concreto.

3. Metodología de investigación

En esta tesis vamos a utilizar una metodología de tipo cualitativo. Para Rodríguez, Gil y García (1996) es difícil determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos. Estos autores explican que “*método*” es la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Este tipo de investigación implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, como son la entrevista, también las experiencias personales, las historias de vida, las observaciones, los textos históricos, y por último, imágenes y sonidos (Rodríguez, Gil y García, 1996: 39).

En su obra destacan las aportaciones recogidas por Taylor y Bogdan (1987), destacando que la metodología cualitativa es inductiva y con una perspectiva holística; además, los investigadores son sensibles a los cambios que generan y son comprensivos con las personas que investigan. En esta metodología, todas las perspectivas son valiosas y tenidas en cuenta, los métodos tienen un claro carácter humanista, además, añaden que se trata de un arte. También recogen las aportaciones de Morse (1994), quien establece una clasificación de los métodos de investigación cualitativos más representativos, que resumimos a continuación (Rodríguez, Gil y García, 1996: 40):

- *Fenomenología*, basada en cuestiones filosóficas de significado. Se trata del estudio de la experiencia vital, de lo cotidiano, de las esencias de un fenómeno y su significado en la vida. En definitiva, es la exploración del significado del ser humano como tal. Su fuente principal se encuentra en la filosofía.
- *Etnografía*, donde se tienen en cuenta cuestiones descriptivas e interpretativas, como valores, ideas y culturas. Es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Sus fuentes principales se encuentran en la antropología y cultura.
- *Teoría fundamentada*, donde se tiene en cuenta el proceso de la experiencia a lo largo del tiempo y sus cambios. Su enfoque fundamental es el de describir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de

supuestos a priori, de otras investigaciones o marcos teóricos existentes. Su fuente principal se encuentra en la sociología.

- *Etnometodología*, que intenta estudiar los fenómenos sociales a través de la acción humana. La característica principal de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Su fuente principal se encuentra en la semiótica.
- *Investigación-acción*, teniendo en cuenta cuestiones de mejora y cambio social. Se trata de planificar una acción, actuar o llevarla a la práctica, observar la misma y por último, reflexionar sobre lo ocurrido para replantearse la acción inicial. Su fuente principal se encuentra en la teoría crítica.
- *Método biográfico*, a través de este método se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia a lo largo de su vida, lo cual se materializa en un relato autobiográfico (Pujadas, 1992). Sus fuentes principales se encuentran en la antropología y sociología.

Para Yin (1994), la metodología cualitativa trata de estudiar un fenómeno dentro de su contexto real para lo cual se pueden utilizar diferentes fuentes para recabar la información necesaria. El investigador en este caso actúa como un agente externo a la misma. Por otro lado, Miles y Huberman (1994) citados por Rodríguez, Gil y García, (1996: 33), consideran como características de la metodología cualitativa: el contacto intenso y directo con el contexto a estudiar, la visión global del fenómeno; también, lograr acaparar el mayor número de informaciones y percepciones y, no hacerlo a través de instrumentos estandarizados (o con la utilización de muy pocos), concluyendo que la mayor parte de los análisis se realizan con palabras.

Dentro de este tipo de metodología podemos encontrar diferentes métodos de investigación. Para hacernos una idea de la complejidad de los mismos, Wolcott (1992) propone una representación de ellos en forma de árbol. En este árbol, existen diferentes ramificaciones y también hojas que marcan los objetivos a seguir, el tipo de observaciones, los enfoques técnicos y procedimientos. Además este autor identifica tres posturas fundamentales que subyacen en los estudios cualitativos:

- *Estudios orientados a la teoría* (teoría cultural subyacente en la etnografía).

- Estudios orientados a la conceptualización (concepto de evaluación en una etnografía educativa).
- Estudios centrados en las reformas o en los problemas (con carácter político, con objetivos específicos).

Dentro de la Tabla 14 podemos ver diferentes enfoques de la investigación cualitativa recogidos por Sandín (2003: 143):

Tabla 14:
Enfoques de la investigación cualitativa. Adaptado de Sandín (2003:143)

Autores	Enfoques Investigación Cualitativa
<i>Bartolomé (1992)</i>	Etnometodología Fenomenografía Fenomenología Interaccionismo simbólico Etnografía Estudio de casos Investigación evaluativa Investigación-acción
<i>Morse (1994)</i>	Fenomenología Etnografía Teoría fundamentada Investigación-acción Biografía
<i>Merriam (1998)</i>	Estudios cualitativos básicos o genéricos Etnografía Fenomenología Teoría fundamentada Estudio de casos
<i>Crotty (1998)</i>	Biografía Fenomenología Teoría fundamentada Etnografía Estudio de casos

3.1. Participantes

Para la elaboración de la Tesis han participado 6 maestros especialistas en EF que desarrollan su labor profesional en el ámbito de la Escuela Rural dentro de las provincias de Ávila, Madrid y Segovia.

Además, estos docentes forman parte del GT-Sg, con sede en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, dependiente de la Universidad de Valladolid. Este grupo de docentes investiga sobre su práctica a través de la I-A, y durante años ha generado propuestas motrices a través de la elaboración de material curricular. En la actualidad, el grupo sigue funcionando en torno a subgrupos más pequeños y funcionales, uno de

infantil, tres de primaria (uno en Ávila y dos en Segovia) y un grupo de Secundaria. A lo largo de su trayectoria han publicado varias propuestas tanto en formato libro como artículos en revistas y actas de numerosos congresos de EF; a modo de ejemplo sintetizamos los siguientes:

- *Evaluación formativa y compartida* (López et al. 1999b, 2006b).
- *Educación Física y Escuela Rural* (López et al. 2006a).
- *Atención a la diversidad y Educación Física* (Pérez, Iglesias y López, 2004).
- *Elaboración de materiales curriculares para educación infantil, primaria y secundaria* (Barba y López, 2006 y 2007; López, Monjas y Pérez, 2003; Monjas et al. 2006).

3.2. Técnicas de recogida de información

Como procedimientos principales de recogida de información, utilizaremos las Historias de Vida, la Entrevista y el análisis de Actas del GT-Sg, ya que se trata de unos instrumentos que nos permitirán recoger abundantes datos sobre el objeto de estudio. Además, se trata de instrumentos flexibles, lo cual supone que durante el proceso podremos variar preguntas o pedir aclaraciones para recabar informaciones complementarias. Los dos primeros instrumentos han sido construidos para recoger datos propios a esta investigación. A la hora de construir los instrumentos, se ha tenido en cuenta la información recogida por autores relevantes de la literatura específica (Anaya, 2003; Fraile, 1995a; Latorre, 2003; McKernan, 1999; Pujadas, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996; Ruiz-Olabuénaga, 2003).

3.2.1. Historia de Vida

A través de las historias de vida o método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996) se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida o relato autobiográfico (Pujadas, 1992; en Rodríguez, Gil y García, 1996: 57). Siguiendo al autor, podemos definir historia de vida, como el estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva posible. En dicha historia de vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Se trata de un relato puramente subjetivo, donde lo que se busca es información

detallada sobre cómo el sujeto ha vivido personalmente los hechos que narra (Ruiz-Olabuénaga, 2003).

Según este autor, hay cuatro objetivos que justifican el uso de las Historias de vida (Ruiz-Olabuénaga, 2003: 280):

- Captar la totalidad de una experiencia, tanto en el tiempo como en el espacio, que refleje tanto las necesidades y relaciones como los cambios y fases de una vida.
- Captar la ambigüedad y el cambio, así el autor infiere que se tendrán en cuenta las dudas, cambios, contradicciones que experimentan.
- Captar una visión subjetiva sobre el mundo, para saber cómo interpreta, racionaliza, negocia, se expresa.
- Descubrir cuáles son las claves de interpretación de los fenómenos sociales.

El método de las historias de vida, o en nuestro caso, historias de la carrera profesional, nos presenta una herramienta que hace posible estudiar las experiencias y definiciones de un individuo o de un grupo en la interpretación del informante, grupo u organización (Denzin, 1970; en McKernan, 1999: 156). Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) indican que, en la investigación educativa y del currículo, las historias de vida pueden ser innecesarias para la mayoría de los propósitos, pero el concepto asociado de historia de la carrera profesional puede proporcionar relatos valiosos de la narración y la vida profesional de los informantes. Siguiendo a McKernan (1999) esta técnica se puede triangular con entrevistas para proporcionar una etnografía más completa.

Según McKernan (1999: 157) existen tres tipos de Historias de vida:

- Completas: cubren la extensión de la vida o la carrera profesional del sujeto en su totalidad.
- Temáticas: delimitan la investigación a un tema, asunto o periodo particular de la vida del sujeto, explorándolo a fondo.
- Editadas: su rasgo clave es la intercalación de los comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal.

Para realizar la Historia de vida, pueden darse dos situaciones; por un lado tener un documento o un guión elaborado. En este caso se derivan tres situaciones según Ruiz-Olabuénaga (2003: 280):

- *Reminiscencia*, captar a través del texto las situaciones que se narran, por ejemplo captar dentro de la biografía de un político, el tipo de sociedad en la que se cuentan los hechos.
- *“Assessment”*, para orientar un estudio con algún fin en sí mismo. Se trata de un método de evaluación que combina varias técnicas de obtención de datos y es utilizado en diversas ramas científicas.
- *Teoría*, ya que se pueden generar teorías de los narrado. Por otro lado, se puede dar la situación de no tener un documento escrito, con lo cual, la historia de vida queda a la imaginación del sujeto.

En esta investigación la historia de vida ha sido construida específicamente para obtener la información necesaria y responder de esta forma a los objetivos planteados en este estudio. Mediante este instrumento queremos recoger información abundante de sus experiencias en el campo de la educación física desde sus comienzos en la escuela primaria hasta sus primeras experiencias laborales. Desde esta perspectiva podemos comprender mejor sus motivaciones, intereses, inquietudes y dificultades que han tenido a lo largo de su vida en relación con la educación física y el desempeño de su labor docente en la escuela rural. Las preguntas tienen un carácter abierto, con lo cual cada participante tenía libertad para escribir y expresar lo que estimara oportuno. La extensión de la misma también es abierta, de esta forma conseguimos que cada participante cuente su historia de forma cómoda. La recogida de la historia de vida se hizo personalmente para asegurarnos de que la información recibida estuviera correctamente estructurada, resolver dudas o aclaraciones y conocer su opinión sobre este procedimiento.

Esta herramienta queda recogida en el Anexo 1. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

Cuadro 1:
Preguntas de las Historias de Vida

Historia de vida:

- 1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la Educación Física.
- 2- En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en Educación Física, hasta la obtención del título de maestro).
- 3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).
- 4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.)

3.2.2. Entrevista

La entrevista es una técnica de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación; es por tanto, una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas (Ruiz-Olabuénaga, 2003: 165).

Para McKernan (1999) se trata de uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación. Se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal, tiene la ventaja de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. En síntesis, la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación (McKernan, 1999: 149).

Otra definición de entrevista es la señalada Anaya (2003), ésta supone una situación de interacción interpersonal entre dos personas, presentando algunas características singulares como el intercambio de información, el mutuo acuerdo, y desarrollándose en un marco formal.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996: 167), se trata de una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. En su desarrollo existen una serie de

factores que pueden influir a los largo del proceso, como la relación entre entrevistador y entrevistado, la formulación de preguntas, el registro de la información o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado. Para los autores, la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Su preparación requiere habilidad y experiencia, el objetivo principal es acercarse a las creencias, ideas y supuestos de los entrevistados.

Por su parte, Fraile (1995a) explica que la entrevista es el medio que nos permite el encuentro cara a cara con los profesores participantes en este estudio, para conocer datos relacionados con la investigación expresada con sus propias palabras, gracias a esta comunicación la información obtenida puede ser de gran utilidad. Utilizamos las entrevistas para buscar opiniones y valoraciones, pedir aclaraciones, compara informaciones y poder destacar categorías relacionada con los objetivos de esta tesis.

Para Ruiz-Olabuénaga (2003: 167) el término de entrevista se utiliza para designar una serie bastante heterogénea de clases de entrevistas y formula tres características que pueden diferenciar unas de otras:

- Las entrevistas sostenidas con un solo individuo (individual) o un grupo de personas (de grupo).
- Las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas (entrevista enfocada).
- Las entrevistas dirigidas (estructurada) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas (no estructurada).

Para McKernan (1999: 149) en función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos:

- *Estructuradas*: el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, donde a menudo la respuesta es de tipo “fija”. Puede referirse a un tema concreto o establecer diferentes preguntas a muy diversos temas.
- *Semiestructurada*: existen ciertas preguntas cerradas, pero además, permite plantear problemas y preguntas a medida que

discurre el encuentro. Aquí es importante que no formen parte de una lista sino que se produzcan de manera natural.

- *No estructurada, en profundidad o etnográfica* (Rodríguez, Gil y García, 1996: 167): los problemas y asuntos que se van a analizar se dejan por entero al entrevistado. Cuando éste ha tocado un problema o asunto, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda. En la entrevista en profundidad, el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista. Se realizan en una situación abierta, donde hay mayor flexibilidad y libertad.

Por tanto, después de analizar la historia de vida se elaboró la entrevista; las preguntas tenían un carácter abierto, solamente servían de orientación para obtener una determinada respuesta que completase la información recogida por las historias de vida.

La entrevista fue el segundo instrumento utilizado en esta investigación. De esta forma recogimos los datos que aun quedaban confusos, incompletos o que creímos necesario profundizar sobre ellos. La entrevista constaba de ocho preguntas, se llevó a cabo en lugares donde los participantes se encontraran a gusto y no tuvieran muchas interferencias y se realizaron en un lugar y hora convenidos para las dos partes. Toda la conversación fue registrada mediante una grabadora digital. Se utilizó este aparato por dos razones principalmente:

- Para mantener una conversación fluida y en confianza, ya que usar papel y bolígrafo y no mantener la situación visual directa, podría desvirtuar la información recabada mediante este instrumento.
- Para utilizar la información detallada de la conversación y no tener lugar a equívocos a través de las transcripciones, además se trata de un criterio de rigor y credibilidad en esta investigación.

En nuestro estudio utilizamos la entrevista para comprender mejor su trayectoria académica y laboral y su repercusión. También nos sirve para profundizar en aquellos aspectos más relevantes a la hora de relacionar sus experiencias docentes con su formación continua dentro del GT-Sg.

Los datos recogidos en las entrevistas son presentados en el Anexo 2. Las preguntas utilizadas fueron las siguientes:

Cuadro 2:
Preguntas de la Entrevista

1. ¿Crees que tu práctica actual tiene algo que ver con tus primeras experiencias escolares en EF?
- ¿Influyó más en EP o en ES?; ¿por qué?
2. En relación a las asignaturas de la carrera, ¿consideras más importantes aquellas con claros contenido físico-deportivo, que las de tipo pedagógico, como EFB, Historia de la EF, Didáctica de la EF?; ¿por qué?
3. ¿Crees que un CRA es muy diferente a una escuela urbana?; ¿por qué?
4. ¿Cómo crees que influye/ó la metodología del GT en tu práctica dentro de un CRA?
5. ¿Influye el GT en tu labor docente actual?
6. Tu práctica ha mejorado con el paso de los años, ¿crees que ha tenido influencia el GT?
7. ¿Crees que la dinámica establecida en el GT es la adecuada?; ¿por qué?
8. ¿Asistes a cursos, seminarios, congresos sobre EF?; ¿con qué fin?

3.2.3. Documentación del Grupo de Trabajo: Actas y otros documentos

La documentación generada por el GT-Sg queda registrada a modo de actas realizadas después de cada reunión (ver Anexo 3). Dichas actas forman parte de la información interna que maneja el grupo. En cada reunión un integrante del grupo (diferente cada vez) se encarga de recoger el acta y después responsabilizarse de hacerlo llegar a todos los participantes, a través del correo electrónico. De esta forma, todos los integrantes disponemos de la información recogida en las diferentes reuniones. Aquí se concretan aspectos organizativos del grupo tales como fechas de reuniones, organigrama de actividades, talleres y tertulias dialógicas. Además en las actas se recogen datos importantes sobre opiniones, sentimientos, creencias, innovaciones, etc. es decir, se convierte en un instrumento que recoge mucha y variada información sobre lo que ocurre dentro del grupo y su estructura.

En nuestra investigación la revisión de las actas se realizó después de recoger toda la información proporcionada por los instrumentos anteriores. Primeramente, se leyeron las actas señalando aquella información relevante para la realización de este estudio; después, se realizó una comparación con

toda la información procedente de las tres fuentes, estableciendo así un criterio de credibilidad y rigor para esta investigación. Hemos recopilado todas las actas generadas desde el curso 2007/2008, se han leído minuciosamente para recabar aquella información útil para esta investigación, sobre todo en lo referido a la evolución del GT-Sg, su interés por el desarrollo profesional y la metodología utilizada, en esta caso la I-A.

3.2.4. Diario del Investigador

Latorre (2003: 60) incluye el diario del investigador como una técnica de recogida de información basada en la observación; como técnica en la I-A está muy extendida y tiene mucha popularidad. Dependiendo de su estructura, éste puede ser: *estructurado*, *semiestructurado* y *abierto*. En nuestro caso se trata de un diario abierto. Para el autor, el diario recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, aporta mucha información y es de gran utilidad; nos permite reflexionar, describir y evaluar.

Algunas de las ventajas que recoge Latorre (2003: 62) sobre el diario son:

- Promueve el desarrollo de la enseñanza reflexiva.
- Posibilita al investigador relacionar lo que ocurre en la práctica.
- Es fácil de realizar.
- Sirve para generar cuestiones e hipótesis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Es una forma natural de investigar.
- Proporciona un registro continuo de eventos y reflexiones.

Para McKernan (1999: 105) el diario se puede utilizar para favorecer objetivos educativos y también para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación. En el caso concreto de la I-A, el diario es un documento personal, una técnica narrativa y un registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen gran importancia para el investigador. Para este autor existen tres tipos de diarios:

- Diario íntimo: es muy personal y recoge notas personales de forma cronológica a la investigación, e incluso, sentimientos y confesiones.

- Memoria: es impersonal y objetiva, no recoge sentimientos personales.
- Registro cronológico: es un registro abierto de todos los acontecimientos e incidencias que ocurren durante la investigación.

Siguiendo a McKernan (1999: 107) llevar el diario supone: (a) hacerlo regularmente; (b) las entradas deben llevar fecha y hora (secuencia lógica); y (c) los diarios deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos (descripción y análisis).

Para Taylor y Bogdan (1987) es una buena idea llevar un diario durante el periodo de entrevistas ya que puede servir para:

- Llevar un bosquejo de ideas para la entrevista.
- Cumple la función de los *comentarios del observador* registrados en las notas de campo de la observación participante.
- Es un buen lugar para llevar un registro de informaciones fuera de la situación de entrevista.

Según Fraile (1995a: 64) a través de la técnica del diario de campo o diario del profesor, podemos conseguir la mayoría de los registros escritos sobre las conductas de los participantes, recogiendo de forma descriptivo-narrativa lo que sucede y se genera en la práctica; además, el diario permite anotar y reflexionar analizando los hechos que acontecen en la investigación, y también revisar los progresos, dificultades y problemas. Algunas de las cuestiones a recoger pueden ser: objetivos, estrategias y análisis de la intervención.

En esta investigación el diario adopta una estructura abierta que sigue un orden lógico según avanza la investigación; por un lado, sirve al investigador para obtener información necesaria de todas las partes esenciales en esta tesis (estructura, avances, recopilación bibliográfica...). Por otro lado, sirve para recopilar información sobre las herramientas de recogida de datos (historias de vida, entrevistas y actas del grupo de trabajo), así como las reflexiones y análisis de las mismas. Además, este instrumento nos permite generar mucha y variada información (fuentes bibliográficas, transcripciones selectivas de entrevistas, análisis de actas, comentarios personales, descripciones de situaciones, preparación de los temas de la tesis, etc.).

Para su realización requiere un pequeño esfuerzo diario, pero es útil para consultar lo hecho y partir de él cuando se reinicia el proceso de investigación. Optamos por este instrumento dado la necesidad de realizar una secuencia lógica en donde almacenar toda la información recogida durante el periodo de investigación y realización de esta tesis, de esta forma, el diario se convierte en una herramienta esencial en todo el proceso donde recopilar datos, análisis, sensaciones y estructuras (ver Anexo 5).

3.3. Técnicas de Análisis de datos

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996: 200) la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

En esta investigación el análisis de datos se fundamenta a través de la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación por categorías; de esta forma, se ordena todo el material recogido de forma lógica. Es decir, el primer paso de nuestro análisis se centra en la reducción y simplificación de la abundante información recogida a través de los Instrumentos utilizados, para hacerla abarcable y manejable.

A partir del análisis de la Historia de vida los datos obtenidos resultaron ser muy interesantes y válidos. Se procedió a clasificar cada una de las respuestas para poder establecer relaciones entre ellas a través de un análisis pregunta a pregunta, donde se establecieron conexiones entre cada una de las respuestas, es decir, se llevó a cabo un *análisis de categorías*. A partir de dicho análisis, los datos recogidos se agruparon en categorías (y subcategorías) principales. Estas categorías fueron la clave para desarrollar la entrevista (ver Anexo 4).

Las categorías señaladas, a partir del análisis realizado a través de las Historias de vida, fueron:

1. Experiencias previas en EF.
2. Valoración de la formación inicial.
3. Experiencia docente en Escuela Rural.
4. Influencia del GT-Sg.

Después de analizar las historias de vida, se realizaron las entrevistas. Con la información recogida se hizo un primer borrador con las respuestas de las mismas en el diario de investigación, con la intención de recoger datos importantes para profundizar en los aspectos y categorías que quedaron incompletos en cada historia de vida. Después, se hizo el volcado de la información a través de una transcripción selectiva de las respuestas dadas, con el fin de analizar aquella información relevante y poder analizar las respuestas de forma comparada pregunta por pregunta (ver Anexo 2).

En relación a la información analizada de las actas del GT-Sg, éstas fueron leídas y los datos contrastados por medio de las categorías señaladas.

El diario de investigación ha servido para realizar hipótesis y volcar aquella información no reflejada en los textos escritos, para realizar comprobaciones y otras operaciones.

3.4. Credibilidad de la Investigación

En educación, el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías (del Villar, 1994). La investigación interpretativa realizada en la EF ha sido fuente de innumerables críticas, debido al carácter poco riguroso de algunos estudios. Sin embargo, debemos perder el complejo por no utilizar el método científico ni los diseños experimentales. Por el contrario, sí debemos sentir la seguridad de la validez de nuestros estudios interpretativos, actuando con rigor y sistematicidad, para garantizar la credibilidad y replicabilidad de las investigaciones. Según del Villar (1994) en la investigación de la enseñanza de la EF, debido al carácter decisional de la actuación del profesor, se hace difícil la utilización del método científico, por lo que es necesario el cambio de perspectiva de la metodología de investigación.

Estas afirmaciones son contrastadas por Sandín (2003) en el ámbito de la investigación educativa. Según la autora, tradicionalmente el concepto de paradigma ha venido a identificar inicialmente dos grandes tendencias de investigación; por un lado la positivista, o también denominada empírico-analítica; por otro lado, la interpretativa, o hermenéutica.

Para Guba (1983), en Gimeno y Pérez (1983: 150), los métodos racionalistas o positivistas difieren de los naturalistas o interpretativos en cuanto al diseño empleado, los métodos, instrumentos y criterios de calidad, en los tipos de conocimiento utilizados y, por último, en los escenarios. Sobre los métodos explica que los racionalistas han preferido los cuantitativos, mientras que los naturalistas, los cualitativos. Esta predisposición es tan intensa que el conflicto entre los dos paradigmas se ha confundido con frecuencia con los

métodos cualitativos y cuantitativos, lo que el autor destaca como un error de lógica, ya que no hay ninguna razón para pensar que ambos paradigmas no puedan acomodarse y ser desarrollados por ambas metodologías.

En relación a las cuestiones de credibilidad, partimos del trabajo realizado por del Villar (1994) y López (1999a). En esta última obra, el autor nos muestra cuáles son los criterios de credibilidad del paradigma racionalista y explica, en palabras de Guba (1983) que dichos criterios no podían utilizarse en la valoración, análisis y crítica de diseños de investigación etnográficos y cualitativos. A partir de estos argumentos, Guba y Lincoln (1989) realizan una comparación atendiendo a cuatro preguntas fundamentales de investigación, quedando las relacionadas con los términos empleados en cada una de las metodologías, científica o racionalista y naturalista o cualitativa, tal y como podemos ver en la tabla 15. Según los autores, la credibilidad supone la preocupación por contrastar las creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenidos los datos, la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes.

Tabla 15:

Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Tomado de Guba (1983: 153)

<i>Aspecto</i>	<i>Término racionalista</i>	<i>Término naturalista</i>
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Siguiendo el trabajo de López (1999a: 333) podemos establecer el significado que para la investigación tienen los siguientes términos:

- *Valor de verdad*: confianza en la veracidad de los resultados.
- *Aplicabilidad*: grado en que pueden aplicarse a otros contextos y poblaciones.
- *Consistencia*: hasta qué punto los resultados se repetirían en distintas aplicaciones.
- *Neutralidad*: controlar la influencia de las preferencias del investigador.

En este estudio también encontramos la definición para los términos cualitativos o naturalistas que se relacionan con los aspectos anteriores:

- Credibilidad: criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la investigación; veracidad de la información.
- Transferibilidad: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo el estudio.
- Dependencia: estabilidad de la información.
- Confirmabilidad: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

3.4.1. Criterios de credibilidad en este estudio

Para llevar a cabo esta investigación se tuvieron en cuenta los criterios establecidos por López (1999a). Partiendo de cada definición establecida en el anterior apartado podemos establecer las siguientes pautas:

a) Sobre Credibilidad:

Para contrastar las interpretaciones de los datos e informaciones recogidos se han utilizado los siguientes procedimientos:

a1) Triangulación:

En el tratamiento de los datos se ha utilizado la triangulación, ya que se han utilizado cuatro técnicas para su recogida. De esta forma, los datos son comparados entre sí y aceptados si coinciden. En nuestro caso a través de las historias de vida, las actas del GT-Sg y las entrevistas.

- Historias de vida: recogemos las reflexiones de los docentes a través de sus vivencias personales.
- Entrevistas: donde analizamos y profundizamos sobre las reflexiones recogidas en las historias de vida.
- Diario del investigador: para recoger datos generados por los instrumentos utilizados y ordenar la información obtenida.
- Actas del Grupo de Trabajo: donde quedan reflejadas las aportaciones de los integrantes del grupo a lo largo de varios cursos escolares, conteniendo información referente a su labor

profesional, a decisiones tomadas sobre el funcionamiento del grupo, las actividades realizadas y elaboración de material curricular para su posterior difusión.

a2) Trabajo prolongado:

Siguiendo a Guba (1983: 158) el trabajo prolongado en un mismo lugar sirve para superar las distorsiones producidas por la presencia del investigador y evitar la influencia de prejuicios y percepciones tanto del investigador como de los participantes.

Los casos estudiados en esta investigación se han realizado a lo largo de un curso escolar. Todo el material recogido y analizado en esta tesis abarca dos años de duración total. (Inicio en noviembre '08; recogida de HV: febrero '09; inicio entrevistas: abril '10; final entrevistas: julio '10).

Otra forma de entender el trabajo prolongado se refiere a la experiencia acumulada por los maestros que participan en el estudio, tanto de forma general como en la escuela rural. En este sentido, Los estudios de caso se han llevado a cabo con maestras y maestros con experiencia en la escuela rural; su experiencia docente total tiene una media cercana a los 8 años y en relación con la ER, la media se sitúa en los 6 años, estos datos se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16:

Experiencia docente de los casos estudiados y experiencia en Escuela Rural

Casos	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Experiencia total (en años)	7	8	5	12	8	7
Experiencia en ER (en años)	5	6	5	6	7	7

Tanto el investigador como los participantes del estudio forman parte del GT-Sg desde hace más cuatro años, lo cual hace que nos conozcamos bien y exista una amistad y confianza. Esto ayuda a que las respuestas sean más fiables.

En cuanto a su participación en el GT-Sg, dos de los seis casos llevan cuatro años, dos casos llevan dos años, uno de los seis casos lleva siete años y el otro caso, diez. Por otra parte, cuatro de los seis maestros han participado como co-autores en las publicaciones realizadas por el grupo de trabajo desde el 2004 (ver capítulo 2).

a3) Revisión bibliográfica y construcción del marco teórico referencial:

Para la realización de este estudio se ha realizado la lectura de fuentes suficientes y adecuadas para la elaboración del marco teórico de referencia.

a4) Comprobaciones con los participantes:

Se ha llevado a cabo a través de un informe que los propios participantes han podido leer, contrastar y corregir sus ideas. El informe se ha desarrollado una vez terminado todo el trabajo de campo.

a5) Presentación detallada de los datos recogidos:

En los anexos se presentan todos los datos recogidos en este estudio para su posible contraste y análisis de la interpretación realizada. Estos anexos se presentan en un CD-R adjunto al texto de la tesis en formato papel, en la parte interior de la contraportada.

b) Sobre Transferibilidad:

En el punto 3.1 de este capítulo realizamos una descripción detallada del contexto de investigación de este estudio, con el fin de estudiar la posible transferibilidad de este estudio a otros contextos. Los datos hallados son relevantes en el contexto de estudio de esta tesis. Habría que analizar la posible transferibilidad a otros contextos similares, grupos de trabajo de I-A y/o otros maestros de EF que realicen su labor en la escuela rural.

c) Sobre Dependencia:

Las interpretaciones realizadas serán fiables si el procedimiento ha sido sistemático y riguroso. Los procedimientos utilizados en esta investigación han sido:

c1) Triangulación o métodos solapados (Guba, 1983: 160):

Al igual que con la credibilidad, se trata de demostrar que las evidencias obtenidas con un método coinciden con las obtenidas con otro método. Se trata de cruzar los datos provenientes de diversas fuentes y comprobar su dependencia. De esta forma un método individual queda unido a otro y se compensan mutuamente. La investigación realizada nos permitió comprobar la dependencia a través de las reflexiones recogidas por medio de las actas del GT-Sg, de las historias de vida y su coincidencia con las entrevistas.

c2) Categorización:

Ésta debe partir del análisis inductivo de los documentos, por lo que es necesario consensuarlos y analizar el significado que van a tener. El sistema de categorías reúne las condiciones básicas de categorización, por lo que los

datos obtenidos corresponden claramente a una única categoría o subcategoría.

d) Sobre Confirmabilidad:

Para cumplir la confirmabilidad aportamos la mayor parte de los datos recogidos en anexos, en un CD adjunto, de modo que cualquier investigador pueda realizar las comprobaciones y análisis que considere necesario. También se presentan como anexos los instrumentos de recogida de datos. Así mismo, en el capítulo de resultados se emplean abundantes citas literales para ilustrar el análisis realizado.

d1) Saturación:

Consiste en mostrar las pruebas documentales suficientes para confirmar las interpretaciones realizadas, ya que se trata de mostrar los datos de forma real. Éste es un criterio de rigor en esta investigación que se cumple a través de las siguientes técnicas:

- Elaboración de informes amplios con abundante transcripción literal de referencias documentales (actas del grupo de trabajo, historias de vida, entrevistas, diario del investigador).
- Presentación en anexos de los datos recogidos, a través de un CD-R que se adjunta, lo cual permite la réplica por otros investigadores.

4. Cuestiones ético-metodológicas de la investigación

Hemos tenido en cuenta varios aspectos ético-metodológicos que han ido surgiendo durante la realización de este estudio. Destacamos cuatro: las características del profesorado participante, las garantías de anonimato y confidencialidad, la recogida y el análisis de los datos y la utilidad de este estudio.

1) Características del profesorado participante:

Los casos elegidos se hicieron *ex profeso*, es decir, debían tener ciertas características comunes para poder llevar a cabo este estudio. Estos aspectos fueron:

- Formar parte del Grupo de Trabajo interdisciplinar de Investigación-acción en Educación Física de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid.

- Trabajar como docente de EF en escuelas rurales, dentro de las provincias de Ávila ó Segovia.
- Haber trabajado en escuelas rurales como primer destino en la práctica docente.
- Mantener una relación colaborativa y de confianza con el investigador, ya que pensamos que se trata de un aspecto importante a través del cual se obtiene una franqueza en la obtención de los datos y facilita la negociación sobre la recogida de datos y el acceso al campo. En este estudio el profesorado participante tiene una gran experiencia docente, con una media de 5-6 años dentro del área de EF en el ámbito rural, y durante esos años han desarrollado y desarrollan su actividad en este tipo de centros. Además forman parte del GT-Sg desde hace varios años (en tres de los casos, desde hace 5 años; en dos casos, 3 años y, en un caso, 2 años), con lo cual, conocen bien la dinámica y los objetivos de este tipo de metodología y formación.

2) Garantías de anonimato y confidencialidad:

Toda la información recogida en este estudio tiene un carácter privado y confidencial. Para llevar a cabo los procedimientos de recogida de información se explicó inicialmente a todos los participantes la temática del estudio y se dieron unas instrucciones generales de cómo sería todo el proceso. Se hizo hincapié en la importancia que tenía la sinceridad de las respuestas, y las garantías que se ofrecían de anonimato y confidencialidad de los datos, así como en su libertad a la hora de escribir y responder.

3) Recogida y Análisis de los datos:

Todas las aportaciones de los participantes se han tenido en cuenta y se ha respetado en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos tanto en su recogida como en el posterior análisis; en todo momento se ha hecho un tratamiento adecuado de la información aportada por los participantes para conocer la coincidencia con los colectivos citados a lo largo del documento, esto nos ayuda a centrar la investigación y establecer conexiones con la teoría existente en la actualidad, para de esta forma, poder contrastar las informaciones obtenidas.

Una vez recogida la información se realiza un informe a cada participante para que contrastara los datos recogidos y pudiera cambiar y/o quitar lo que estimara oportuno.

4) Utilidad de este estudio:

Pensamos que este estudio pretende responder a la necesidad de la formación continua en el ámbito del profesorado especialista en EF, en concreto de aquellos docentes que desarrollan su labor en la Escuela Rural. Por ello la investigación se ha centrado en la labor del GT-Sg como medio para el desarrollo profesional; con lo cual se trata de una estructura válida para que cualquier colectivo de docentes investigue y desarrolle su propia práctica. En cuanto a la Investigación-acción como método, este estudio pone de manifiesto que resulta muy útil cuando un grupo de docentes decide investigar su labor dentro del aula y por tanto replantearse sus propias prácticas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DEBATE

1. Introducción

Este capítulo contiene los resultados obtenidos del tratamiento de la información recogida a los participantes de esta tesis. Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas del puzzle que el investigador se encarga de ir encajando. A través de los resultados obtenidos nos aproximamos a la descripción y comprensión de la realidad estudiada. Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la práctica educativa contribuyendo a la teorización o intervención sobre la misma (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Por tanto, se muestran los resultados derivados del trabajo de campo realizado con los docentes del GT-Sg que se ha llevado a cabo durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010. De esta forma intentaremos dar respuesta a la finalidad principal de esta investigación, que es conocer cómo influye el funcionamiento de un GT, a través de la Investigación-acción, en su desarrollo profesional como docentes de Escuela Rural. La información se recogió a través de la realización de seis estudios de caso.

Todos los datos recopilados pertenecen a las historias de vida realizadas por los docentes y también a las entrevistas llevadas a cabo, analizadas a partir de una transcripción selectiva de los archivos de audio recogidos a tal efecto. Por una parte, los resultados nos han permitido concretar la evolución de este grupo de docentes que desarrollan su labor en la Escuela Rural y, por otra, cómo ha sido su influencia y desarrollo dentro del GT con una metodología basada en la Investigación-acción y el trabajo colaborativo entre el

profesorado de dicho grupo. Así pues comenzaremos exponiendo las categorías encontradas tras el análisis de información recopilado en las seis entrevistas realizadas, para después presentar los resultados agrupados de forma coherente a través de este sistema. Unido a los resultados hemos incorporado la discusión para contrastar los datos con otras investigaciones llevadas a cabo sobre este mismo tema.

Así pues la estructura de este capítulo queda recogida en torno a estas cuatro categorías principales:

- Experiencias previas en EF de los participantes.
- Valoración de su formación inicial de la carrera.
- Valoración y evolución de su experiencia docente en la escuela rural.
- Influencia del grupo de trabajo en su desarrollo profesional.

2. Análisis por Categorías

El sistema de Categorías nos ha permitido agrupar y simplificar la abundante información recogida en el trabajo de campo. De esta forma, los datos se presentan de forma ordenada, coherente y precisa. Toda la información recogida queda fundamentada a través del análisis teórico recogido y, después, contrastada por medio de los resultados obtenidos y la discusión.

Por medio de las publicaciones consultadas se establece una fundamentación sólida que facilita la interpretación de los resultados obtenidos, de esta forma, se justifican los objetivos propuestos en nuestra investigación. La conexión que se establece entre cada categoría de análisis y las publicaciones consultadas hacen que se cumpla adecuadamente el criterio de credibilidad y rigor en esta tesis.

Las categorías encontradas en dicho análisis se muestran a continuación en la Tabla 17. Estas categorías nos servirán de guía para conocer los resultados obtenidos en nuestro estudio. En este caso las agrupamos en torno a cuatro bloques de información, que a su vez se dividen en nueve subcategorías, complementando así un mejor análisis.

Tabla 17:
Categorías y subcategorías encontradas tras el análisis de la información recogida

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. <i>Experiencias Previas en EF</i>	- A1. Experiencias en Educación Primaria. - A2. Experiencias en Educación Secundaria.
B. <i>Valoración de la Formación Inicial</i>	- B1. Valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido teórico. - B2. Valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido práctico.
C. <i>Experiencia Docente en la Escuela Rural</i>	- C1. Primeras experiencias docentes en el CRA. - C2. Evolución de la práctica docente. - C3. Formación permanente en EF.
D. <i>Influencia del Grupo de Trabajo en su desarrollo profesional</i>	- D1. Papel del grupo de trabajo en el desarrollo profesional (a nivel general y dentro de la Escuela Rural). - D2. Aportación de la metodología de Investigación-acción sobre el desarrollo de la práctica docente.

A continuación realizamos una breve descripción de cada categoría que después nos ayudará a comprender e interpretar la información.

- La primera categoría (*Experiencias Previas en EF*) responde a las experiencias previas que los participantes tuvieron en relación con la EF; es decir, cuál fue la EF que vivieron como alumnos, además de cuál fue su influencia para el desarrollo de su labor docente. Para ello agrupamos la información en las dos etapas estudiadas: primaria y secundaria.
- La segunda categoría (*Valoración de la Formación Inicial*) agrupa la información obtenida sobre la valoración de la formación inicial en la carrera recibida por los participantes. Para ello analizamos la importancia otorgada a las asignaturas con mayor contenido teórico o práctico y así poder observar su influencia actual en la práctica diaria.
- La tercera categoría (*Experiencia Docente en la Escuela Rural*) responde a cómo fue su experiencia laboral; de esta forma analizaremos sus comienzos en la ER, su evolución como docentes a lo largo de sus años de experiencia y, por último, el tipo de formación permanente que han tenido o que buscan y demandan.
- La cuarta categoría (*Influencia del Grupo de Trabajo en su desarrollo profesional*) trata de averiguar cuál ha sido la influencia del GT en su desarrollo como docente. En este caso hemos optado por agrupar la información en dos subcategorías. La primera sobre el papel del GT en

el desarrollo profesional, destacando aspectos como su influencia positiva en la docencia, la elaboración de material curricular, la innovación en la práctica, la importancia del trabajo colaborativo y el apoyo emocional que supone. La segunda subcategoría recoge, de un lado, la información sobre la aportación de la metodología de I-A en la evolución y desarrollo profesional de los docentes; y por otro, destaca los aspectos de organización y coordinación del GT a través de las técnicas que utiliza.

En el siguiente punto mostramos los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral.

3. Resultados y debate

A) Sobre las experiencias previas en EF

Vamos a comenzar con los resultados obtenidos por medio de la primera categoría encontrada; se trata de las *experiencias previas vividas como estudiantes en EF*.

Resulta muy interesante para este estudio conocer cómo fueron las primeras experiencias escolares en cuanto a la EF de los casos analizados, ya que son acontecimientos que forman parte de su historia de vida y que han podido influir en sus decisiones y sus prácticas futuras (Martínez-Álvarez, 1994; Contreras et al. 2002; López et al. 2004).

Martínez-Álvarez (1994) explica que la formación y posterior desarrollo de los docentes está muy influenciada por el tipo de EF vivida en su etapa como alumnos, es decir, según el autor, existe un modelo definido de profesional de la EF que tiene, en general, un gusto por el deporte y la práctica de actividad física. Este tuvo un gran éxito en las clases como alumno en las etapas iniciales y busca desarrollar su labor profesional influenciado por estos parámetros anteriores. En nuestro estudio, conoceremos estas experiencias y sabremos cómo fueron y, si han tenido influencia en el futuro de los docentes participantes.

En nuestro caso, teniendo en cuenta que estas experiencias podrían ser diferentes dependiendo de la etapa realizada, se ha optado por subdividir esta categoría a tenor del nivel de estudios realizados, es decir, en educación primaria y en educación secundaria. A continuación se muestran estos resultados obtenidos y el debate generado, comparado con otros estudios similares de la literatura especializada del tema.

A-1) En relación a la Educación Primaria

En esta primera categoría no encontramos informaciones uniformes entre los participantes, pero sí algunas coincidencias importantes que destacamos a continuación. Además, estos puntos son comparados con algunas conclusiones obtenidas en otros estudios similares.

Resulta evidente que la EF vivida durante la época de los años ochenta no es la misma que la practicada en la actualidad (López et al. 2004). Así lo afirman todos los participantes, destacando la siguiente cita:

Yo creo que la educación primaria actual es muy diferente a la de antes (E-1/2010).

El cambio de mayor incidencia fue la inclusión de la EF como un área de conocimiento a partir de la reforma educativa promulgada por la Reforma Educativa (Hernández-Álvarez, 1997; Hernández-Álvarez y García, 1992). Desde entonces, la EF forma parte del currículo de la educación formal con una serie de objetivos formativos, bloques de contenido y criterios de evaluación para cada una de las etapas, niveles y ciclos, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Esto supuso un cambio de rumbo en la formación profesional del docente, también un análisis de las prácticas generadas con anterioridad con el fin de obtener una finalidad lógica y común para el área. Al hilo de este punto, un caso destaca el cambio en relación a la inclusión del maestro especialista en las aulas:

La EF actual ha cambiado sobre todo por la inclusión del maestro especialista (E-5/2010).

En este sentido es importante para esta tesis conocer cómo fueron las experiencias en EF de nuestros participantes en sus etapas escolares a fin de comprobar el cambio que ha podido tener lugar. Todos los casos señalan que sus vivencias fueron positivas como niños. Sin embargo, después de haber realizado su formación inicial como maestros de EF, y en base a los criterios de profesionalidad que manejan ahora, tres de los seis casos valoran negativamente lo realizado en su etapa como estudiantes de primaria. Uno de los aspectos que señalan es la poca o nula especialización que tenían los maestros, dedicándose a hacer clases de “juego libre”, sin una estructura clara ni control de los alumnos. Lo podemos comprobar en las siguientes citas:

Mi experiencia respecto a la EF en el colegio fue bastante desastrosa; de 1º a 5º salíamos una hora al patio; de 6º a 8º, el maestro (sin vestimenta adecuada) estaba al inicio y final de las sesiones, el resto del tiempo desaparecía (HV-4/08).

En la época en la que yo estudiaba había EF en el horario, pero no había maestros especialistas, esto provocaba que no lo hiciéramos (HV-5/08).

Estos resultados son similares a las aportaciones del estudio de López et al. (2004) donde varios de los aspectos señalados por los alumnos que vivieron su educación primaria en los años 80-90, eran que la EF se practicaba como un “recreo vigilado”, o bien “deporte libre”, también “un partidillo”, “dejar balones” e incluso, “pachanguitas de algún deporte”, donde no en todos los colegios existía la figura del maestro especialista. De igual forma lo atestiguan estos dos participantes:

El maestro se limitaba a sacar balones de baloncesto y jugábamos libremente (HV-4/08).

A pesar de que existía la especialidad de EF, ésta podía ser impartida por cualquiera. He recibido EF de profesores de lengua, inglés...; aquello no era EF (HV-2/08).

Esta etapa coincide con el cambio de legislación que ya comenzaba a contemplar la EF como área curricular en las diferentes etapas, aunque, como podemos comprobar en la siguiente cita, el cambio fue lento y costoso. Eso sí, las experiencias seguían siendo positivas ya que se practicaba libremente y se hacían diferentes actividades. Así lo señala este comentario:

Mis primeros recuerdos en el colegio son con una profesora con la cual no hacíamos nada de nada, pero cuando pasamos a sexto hubo grandes cambios: íbamos al pabellón y hacíamos partidos de fútbol, baloncesto, voleibol y también habilidades gimnásticas (volteretas, saltar el potro...) (HV-1/08).

Otra característica señalada por el mismo participante es que comienzan a utilizar instalaciones deportivas para realizar las clases de EF, sobre todo polideportivos y pistas de atletismo.

De las tres horas semanales de EF, dos íbamos al pabellón, aunque se perdía demasiado tiempo en el desplazamiento. También fuimos alguna vez a las pistas de atletismo (HV-1/08).

Asimismo, un participante señala que sus clases eran aburridas porque lo que realmente quería era jugar. Este caso señala que la EF se basaba en una estructura de entrenamiento deportivo, donde no había ningún tipo de actividad jugada. Este aspecto es interpretado en la actualidad como un hecho inútil, y así lo describe en la siguiente cita:

A partir de 5° y 6°, las clases eran entrenamientos basados en técnicas deportivas y pruebas de condición física. Yo me aburría mucho porque lo que quería era jugar; aprendíamos más a estar en fila que a hacer cosas útiles (HV-5/08).

Otro participante señala que, además de mantener las habituales sesiones de “recreos”, “partidillos” o “deporte libre”, también existía una clara e intencional separación por sexos por medio del material utilizado en las clases. Así lo refleja en este comentario:

La EF era un balón para los chicos y cuerdas o aros para las chicas (HV-2/08).

Podríamos decir que este hecho en la actualidad ha sido superado, sin embargo, como constata González-Pascual (2005) esta situación queda hoy en día aun patente, como muestran los resultados obtenidos en su estudio que a través de los libros de texto, se pueden apreciar contenidos trabajados y publicados donde existe un claro trasfondo sexista. Aspecto que, según la autora, ha de ser tenido en cuenta por todos los profesionales de la EF al plantearse si los materiales curriculares elaborados refuerzan o contrarrestan esas diferencias de género. En esta investigación uno de los participantes señala que nunca trabajó la expresión corporal, afirmando una carencia en sus prácticas actuales.

De lo que nunca recuerdo es haber realizado nada que tuviera que ver con la expresión corporal o el ritmo; de ahí deben venir mis problemas con estos contenidos en la actualidad (HV-1/08).

El comentario anterior coincide plenamente con la investigación de Scraton (2000) cuando señala que en los años setenta y ochenta se daban los primeros pasos para que la EF dejase de impartirse por separado. Según la autora, este cambio de mentalidad supuso una mejora con respecto a los contenidos tratados desde los currículos, sin embargo, en la práctica real en los centros educativos, no se llevó a cabo del todo. Podríamos relacionar este punto con el comentario anteriormente expuesto, donde el participante resalta que nunca trabajó contenidos de expresión corporal y ritmo. Dado que este tipo de contenidos se relacionaban con el género femenino, es posible que se dejaran de lado conscientemente.

Para tres de los seis casos, este periodo les pudo influir positivamente a la hora de escoger la carrera para su futuro profesional, señalando como figura clave en el proceso la influencia del maestro de EF y también su gusto por la práctica de aquella EF. En este caso elegimos la cita de un participante que lo explica así:

Todas mis experiencias relacionadas con la EF en el colegio fueron buenas; es un área que siempre me ha gustado y se me ha dado bien (HV-1/08).

Estos comentarios son similares con las conclusiones recogidas en el estudio de Martínez-Álvarez (1994) sobre las creencias iniciales en la formación de maestros especialistas, donde los alumnos afirmaban que la práctica de la EF en los colegios fue divertida y les influyó positivamente a la hora de escoger la carrera. En esta misma línea, nos encontramos el trabajo de Contreras et al. (2002) y López et al. (2004), comprobando en sendas investigaciones cómo las primeras etapas formativas influyen en las creencias educativas de los alumnos de cara a su formación inicial y cómo estas, generalmente, son desarrolladas posteriormente en la práctica. Al respecto, otro de los casos afirma que:

La EF era mi asignatura favorita en el colegio; tengo grandes recuerdos de mi paso por la primaria (HV-6/08).

En esta misma línea encontramos otras investigaciones similares como las de Moreno y Cervelló (2003) que realizan una investigación sobre el pensamiento del alumno en sus etapas iniciales hacia la EF. Los autores destacan algunos estudios previos sobre este mismo tema, como los llevados a cabo por Casimiro (1999), García Ferrando (1993), García Montes (1997), Moreno et al. (1996), Sánchez Bañuelos (1996) y, Torre (1997). Estos autores destacan que para los alumnos, la asignatura de EF les gusta más, le dan mayor importancia que al resto de asignaturas, está mejor valorada entre los estudiantes de Primaria que entre los estudiantes de Secundaria y más entre los chicos que entre las chicas. Además, los estudiantes de Primaria piensan que la asignatura debería tener más horas semanales y los varones en mayor proporción que las chicas, frente a las opiniones de los alumnos de Secundaria. También destacan que los alumnos que consideran la EF como más importante son los que practican deporte, lo cual hace que su motivación hacia el área sea más importante. Estos estudios previos coinciden con las aportaciones recogidas en nuestra tesis, señalando la siguiente cita de forma representativa:

En esa época realizaba mucho deporte, sobre todo fútbol, y la EF no me planteaba ningún problema a nivel motriz, además disfrutaba mucho haciendo las sesiones (HV-4/08).

Además, las vivencias personales positivas siguen siendo una de las razones principales por las que los alumnos cursan estudios de Educación Física (López et al. 2005). De esta forma, los alumnos vienen a la carrera de magisterio con unas experiencias previas vividas como estudiantes y, además, participantes en actividades físicas desde muy pequeños, lo cual

determina la forma en que perciben su papel como docentes en el campo de la EF (Martínez-Álvarez, 1994). En uno de los casos encontramos una alusión directa a la clara influencia que tuvo la EF en su infancia:

Mi experiencia con la EF en el colegio marcó el futuro de mi vida, la figura de mi maestro fue clave (HV-3/08).

Según Torre (1997), el alumnado que presenta una actitud más positiva en las clases de Educación Física, es aquel que está muy motivado, satisfecho y percibe una buena autoestima física en las mismas. Los chicos y chicas que perciben las clases como más emocionantes, divertidas, útiles, motivantes y saludables son los que a su vez, obtienen niveles más favorables de motivación, autosatisfacción y actitud hacia las mismas. En este caso encontramos un comentario similar a los encontrados en estas investigaciones previas:

La personalidad de mi maestro, seguro y determinante, fue clave en aquella época de mi vida, puesto que en el colegio yo era tímido e inseguro; poco a poco fui encontrando el gusto por la práctica de cualquier actividad física (HV-3/08).

De estos resultados podemos deducir que la EF vivida por los participantes, como niños, fue muy positiva, ya que se imponía el juego libre. En cambio, ahora, ya como docentes especialistas, señalan que se trataba de una EF de poca calidad y baja profesionalidad, señalando como factor clave para el cambio la formación y el desarrollo profesional de los docentes en esta área.

A-2) En relación a la Educación Secundaria

Dentro de la educación secundaria encontramos aspectos muy similares a los señalados en la educación primaria, pero con características específicas de esta etapa educativa. Teniendo en cuenta las aportaciones de autores anteriormente citados como Contreras et al (2002), Martínez-Álvarez (1994), y López et al. (2004), suponemos que entre las dos etapas hay variaciones, debido sobre todo a la inclusión del profesor especialista dentro de los institutos de educación secundaria obligatoria y al tratamiento de los contenidos específicos de EF, pudiendo comprobar este aspecto con el siguiente comentario:

En educación secundaria cambió la forma de ver la EF porque cambiaron el profesorado y los contenidos (E-1/2010).

En este caso, todos los participantes señalan que, en general, la EF mejora con respecto a la etapa de primaria, destacando varios aspectos relevantes: (a)-la inclusión de la figura del profesor especialista que, dentro de sus

funciones, organiza y estructura las clases de EF. (b)-los contenidos trabajados son más variados, destacando la condición física, deportes individuales y de equipo, la expresión corporal y, el desarrollo de habilidades y destrezas motrices. (c)-la utilización de instalaciones deportivas adecuadas.

El cambio en el instituto fue notable, desde recibir las clases por un profesor especialista, hacer uso del polideportivo, hasta tener más contenidos y de mayor variedad (HV-2/08).

En secundaria aparecieron novedades en los contenidos de EF: expresión corporal, diferentes deportes, carreras, actividades de ritmo (HV-1/08).

Además dos días a la semana nos llevaban al polideportivo y en primavera a las pistas de atletismo (HV-1/08).

El cambio sustancial en relación a la formación del profesorado de EF después de la reforma educativa con la implantación de la LOGSE, fue pieza clave en la transformación de mentalidad producida en los docentes, señalando su aportación con nuevos contenidos en las sesiones de EF, en esta línea se centran investigaciones como las de Bravo y Romero (1998) sobre la evolución de la EF desde antes de la reforma educativa. Dos comentarios del mismo participante demuestran similares resultados del estudio anterior:

La EF ha cambiado totalmente. Antes se hablaba de gimnasia deportiva y deporte de competición, a través del mando directo; ahora prima la participación y la toma de decisiones de los alumnos (E-4/2010).

Durante el instituto mi experiencia con la EF fue muy diferente, las experiencias prácticas aumentaron y las sesiones seguían una estructura y organización; disfrutaba mucho realizando las sesiones (HV-4/08).

Dos de los seis casos señalan un aspecto interesante, se trata de la influencia del profesor de EF como modelo a seguir, al igual que ocurría en varios casos en la educación primaria. Uno de ellos explica cómo fue su influencia:

En el instituto el profesor nos contagió a muchos el gusto por la EF (HV-1/08).

Este aspecto es similar a los resultados obtenidos en investigaciones precedentes como las de Contreras (2000) sobre los modelos de formación inicial; así como el de Pascual-Baños (1992), que trata de averiguar cuáles son los aspectos que más inciden en la formación inicial del profesorado a la hora de abordar sus prácticas. Uno de estos aspectos se relaciona

directamente con la labor realizada por los docentes antes de su formación inicial, la cual puede incidir directamente en su forma de enfocar el trabajo de la EF en la escuela. Uno de los participantes señala al respecto lo siguiente:

En mi caso, en estos años, se despertó en mí la curiosidad por la EF, pensando en dedicarme a ello (HV-2/08).

A través del testimonio ofrecido por los participantes del estudio podemos establecer varios aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de esta investigación. De un lado, el cambio manifiesto que ha experimentado la EF como área en las dos últimas décadas, siendo fundamental en el currículo tanto de la Educación Primaria como en Secundaria. Esto coincide con el estudio de Martínez-Álvarez (1994) que destaca que una de las motivaciones más relevantes que incide en los estudiantes a la hora de escoger la carrera de magisterio es su gusto por la práctica de actividad física y deportiva, además del éxito obtenido en la asignatura de EF en las etapas educativas iniciales (primaria y secundaria), que ya se comentó en párrafos anteriores.

En la época del instituto realizaba mucho deporte, seguía jugando al fútbol, y la EF no me planteaba ningún problema a nivel motriz; Además disfrutaba mucho haciendo las sesiones (HV-4/08).

Asimismo el trabajo realizado por López et al. (2004) sobre la utilización de las historias de vida en la formación inicial del profesorado de EF, muestra cómo las influencias previas están más arraigadas en el alumnado de lo que pensamos, con lo que estos datos se asemejan con algunos de los testimonios de los participantes en nuestro estudio, ya que para muchos alumnos, sus experiencias escolares con la EF y el deporte fueron muy positivas, de tal forma que una gran parte del alumnado afirma que la elección de la carrera se debía principalmente a ese aspecto. Uno de los participantes de la investigación así lo afirma:

Mi experiencia con la EF en el colegio marcó el futuro de mi vida, ya que la figura de mi maestro fue clave para enamorarme del mundo de la actividad física y tener claro cual iba a ser mi profesión (HV-3/08).

En nuestro estudio, estas experiencias previas sirven para conocer la evolución producida por los docentes que forman parte del GT. Para ello es necesario conocer la influencia de sus experiencias previas, la relación con la formación inicial y su posterior cambio y transformación en su desarrollo profesional. En el análisis del contenido de las Historias de vida profundizamos en conocer cómo fue su experiencia laboral actual en relación a lo ya vivido como alumnos. De este modo comprobaremos, a

través de las entrevistas, si la situación actual de la EF realmente había cambiado con respecto a sus inicios en las etapas anteriormente citadas.

En este sentido, todos los participantes coinciden en señalar que la práctica actual en EF ha cambiado con respecto a sus prácticas iniciales. Para dos de ellos este cambio se debe, sobre todo, a la inclusión de la figura del maestro especialista en EF en las aulas. Como hemos podido comprobar anteriormente, en el caso de la educación primaria solo se hizo realmente a partir del tercer ciclo de la etapa (coincidiendo con 6º, 7º y 8º de la antigua EGB); pero en el caso de Secundaria, este hecho sí es reflejado por dos de los casos:

La práctica actual de la EF ha cambiado bastante sobre todo por la inclusión de la figura del maestro especialista (E-2 /2010).

Antes no había espacio curricular para la Educación Física; ahora no creo que se considere una asignatura "María". El tratamiento de los contenidos en educación primaria ha cambiado, pero poco a poco (E-5/2010).

En el estudio llevado por Moreno y Hellín (2007) sobre el interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la EF, muestra como estas clases son las que más les gustan, manteniendo una motivación alta. Además, destacan que cuando el docente es maestro especialista en EF, los alumnos valoran positivamente algunos de los contenidos trabajados, en este caso, los relacionados con la condición física, la salud y las actividades en el medio natural, encontrando las clases muy motivadoras y útiles. Por el contrario si el profesor es licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte, los alumnos valoran otra serie de aspectos, por ejemplo que sea agradable, comprensivo y que participe en las clases de EF, no destacando aspectos como los contenidos trabajados, la motivación en el aula, su estructura y organización. De este modo encontramos una cita de un participante que indican aspectos similares:

Mi maestrote EF me inspiró para hacer esta carrera. Para mi era un modelo a seguir (HV-6/08).

Así, cuatro de los seis entrevistados destacan que la mejora de la EF se debe a la inclusión de nuevos contenidos en la enseñanza sobre todo relacionados con la iniciación deportiva y el acondicionamiento físico. En este aspecto, solamente un caso especifica que el cambio no ha sido tan drástico, ya que en relación con las actividades y contenidos, éstas se repiten dentro de las Programaciones de Aula, destacando algunos deportes individuales (tenis, gimnasia) y colectivos (fútbol, baloncesto y balonmano) que desde hace años se siguen trabajando en las aulas de EF, sobre todo en la Educación Primaria.

Creo que el cambio no ha sido tan drástico en relación con las actividades; se repiten contenidos en las programaciones como deportes individuales y colectivos que yo practicaba en mi etapa como estudiante (E-3/2010).

Este hecho sin duda contrasta con la información obtenida a través de las historias de vida, donde cuatro de los seis participantes observan una mejora de la EF sobre todo por las novedades en los contenidos introducidos. El argumento coincide con las investigaciones llevadas a cabo por López et al. (2004) y Contreras et al. (2002), donde destacan que una de las creencias previas del alumnado en su formación inicial es la *secundarización* y *deportivización* de la EF, es decir, la utilización masiva de contenidos relacionados con el deporte.

En el instituto hacíamos pruebas físicas el primer trimestre; en el segundo, un deporte que variaba según el año; en el tercer trimestre otro deporte diferente o algunas habilidades básicas aplicadas a un deporte y pruebas de condición física (HV-5/08).

Además, al igual que ocurría en la primaria, encontramos una alusión al nulo o escaso tratamiento de la expresión corporal.

Cuando terminé el instituto no había hecho ni una sola clase de expresión corporal (HV-5/08).

Por otro lado, un caso de los seis estudiados se ha planteado un interés manifiesto por la EF en la Escuela Rural; ya que sus inicios escolares fueron en un CRA y su influencia ha sido muy importante.

La vida en un pueblo es más rica motrizmente que en una ciudad; recuerdo a mi maestra que nos llevaba a correr al pinar y montábamos en bici y eso me influyó mucho. Esto es fundamental para la ER ya que asocio la EF con la vida en el pueblo y por eso me gusta la ER (E-6/2010).

Este aspecto concreto, es destacado por los seis casos estudiados, se trata pues de un punto que contrasta con la información obtenida, ya que todos los participantes tuvieron como primer destino la Escuela Rural y durante la investigación, todos ellos siguieron desarrollando su labor formativa en este contexto.

B) Valoración de la formación inicial

Por formación inicial entendemos el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza, en nuestro caso, la materia en cuestión

es la EF (Romero-Cerezo, 2004). Tal y como explica Hernández-Álvarez (1997) en el ámbito de la formación docente se han experimentado muchos cambios estructurales. La formación inicial del Maestro Especialista en EF se determinó a partir de la LOGSE, que establecía en su artículo 16 que “*La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel*”, en este caso se encuentra la especialidad de EF. Por tal motivo, también se ha de producir una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, operándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991) y, estableciendo el Título de Maestro en sus diversas especialidades (entre ellas la EF) y las directrices generales propias de los Planes de Estudio de las universidades.

Una vez realizado el análisis de los datos más relevantes, en esta categoría encontramos las subcategorías de valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido teórico y/o valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido práctico, de este modo conoceremos cuáles son los contenidos de la enseñanza que más hayan podido influir en la labor docente de los participantes.

En la investigación llevada a cabo por Contreras et al. (2002) en relación a los principales motivos que impulsan al profesorado a la elección de la carrera, los autores encontraron principalmente cuatro, que fueron los siguientes: (1) Especial predisposición para la práctica deportiva; (2) No haber podido cursar estudios superiores en esta dirección; (3) Vocación por la enseñanza en general y por la EF en particular; (4) Existencia de un contexto familiar proclive a la función docente. De estos cuatro motivos, los dos primeros aspectos son destacados por los participantes de nuestro estudio. A continuación mostramos estos resultados.

En relación con la predisposición para la práctica deportiva, ésta queda señalada por la aportación de uno de los participantes.

Siempre me ha gustado el deporte y la actividad física, de una forma o de otra trataba de practicar todo aquello a lo que tenía accesibilidad (HV-2/08).

Este aspecto es similar a una de las conclusiones del estudio de Moreno y Hellín (2007) donde observaron que la práctica físico-deportiva se relaciona con el interés del alumnado por la EF, y que el gusto por ella es mayor entre los que practican deporte y además lo hacen de forma federada.

Seguía practicando deporte federado, entrenando equipos de niños y vi la posibilidad de hacer esta carrera (HV-4/08).

A la hora de realizar esta carrera, el segundo de los motivos destacados era el no haber podido cursar estudios superiores, es decir, INEF. En nuestro estudio, tres de los seis participantes eligieron la carrera de magisterio al no poder cursar dicha carrera. Además, uno de estos casos, realizó la carrera de INEF y una vez terminados estos estudios realizó la carrera de magisterio.

La elección por la carrera de magisterio no tuvo mucha historia. Intenté entrar en el INEF de León y Madrid y no lo conseguí, así que no me quedó otra que hacer magisterio (HV-1/08).

En un principio, la idea era preparar las pruebas de acceso a INEF. Mientras estaba en ello, la escuela de magisterio ofreció la posibilidad de matricularme en la especialidad de EF, este hecho fue determinante, de esta forma no tenía que desplazarme a Madrid (HV-2/08).

La vocación por la enseñanza de la EF y la existencia de un ambiente familiar proclive a la educación, no son aspectos señalados por ninguno de los participantes.

En otro orden de cosas, a nivel general, dos de los seis participantes coinciden en señalar que la carrera no les preparó suficientemente para afrontar su labor docente, destacando uno de los casos, que el nivel de exigencia, en general, fue bajo.

Me llevé una gran decepción al comprobar que una vez acabada la carrera no sabía casi nada del mundo de los niños al que íbamos a tener que enfrentarnos (HV-1/08).

La carrera por sí sola no es suficiente. Hay que reconocer que el nivel de exigencia o la dificultad de esta carrera no era muy alta (HV-2/08).

En este mismo sentido, uno de los participantes explica que la carrera debería ser una licenciatura, ampliando así los contenidos y las prácticas desarrolladas en la misma.

Dentro de la carrera cuando realmente estás centrado en lo que haces, ésta se acaba; creo claramente que estos estudios deberían ser una licenciatura (HV-4/08).

Este aspecto coincide con las conclusiones del estudio de García-Ruso (2001) sobre la formación inicial docente, donde reafirma la necesidad de una formación con el grado de licenciatura para los profesores de enseñanza primaria. Según la autora, el carácter profesional de la formación docente requiere una compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica, donde ha de imponerse un proceso de formación del pensamiento práctico del docente no sólo como esquemas teóricos, sino también como estrategias

de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención. Estas características coinciden con el comentario de uno de los participantes:

Las asignaturas prácticas me han influido, pero las teóricas son muy importantes. Creo que las dos son igual de importantes; en la carrera ha sido una combinación de ambas (E-3/2010).

Otras investigaciones en las que encontramos resultados similares sobre este tema son las de López et al. (2004) y la llevada a cabo por de la Torre, Rivera y Trigueros (2007), sobre las creencias y concepciones de los alumnos en la formación inicial. En estos estudios trataban de averiguar las creencias de los alumnos de magisterio e intentar reflexionar sobre las mismas para transformarlas. Esta idea se llevó a cabo a partir de varias asignaturas del plan de estudios, destacando Didáctica de la Educación Física. En relación a dicha asignatura, queda destacada por dos de los participantes en nuestro estudio:

En la carrera, Didáctica de la Educación Física fue una asignatura adecuada por impartir herramientas contextualizadas en la escuela (E-3/2010).

Además, en estas investigaciones, desarrollaron un proyecto mediante el cual trataban de hacer entender a los alumnos que las creencias pueden claramente influir en su futuro, sobre todo en lo referente tanto a su formación inicial como a la formación permanente. Algunas de las conclusiones del estudio señalan que los alumnos están predispuestos a trabajar como docentes el diálogo, la creatividad y la cooperación entre otros aspectos, ya que han sido los contenidos habituales trabajados en las clases. Además constatan la aparición de creencias éticas en su formación, aspecto que sin duda redundará en su mejora y evolución como docentes.

Mi asignatura favorita era Didáctica de la EF. Allí se aprendían un montón de cosas, se reflexionaba, se dialogaba, se compartía. Era una clase en la que se cuestionaba lo que hice en la escuela que no me gustaba y se proponían alternativas. Para mi fue la más interesante y la que me ayudó a encontrar la EF que me gustaría dar en el cole (HV-5/08).

Como hemos podido comprobar con anterioridad, este hecho concuerda con los resultados obtenidos en las investigaciones de Contreras et al. (2002) y López et al. (2004), donde por medio de los testimonios recogidos por alumnos en su formación inicial, constataron cómo sus experiencias previas les influían a la hora de concretar las finalidades y objetivos de la EF, sintiéndose más seguros a la hora de escoger contenidos muy deportivizados tal cual lo vivieron como alumnos en las décadas de los ochenta y noventa

en sus etapas educativas iniciales. Uno de los casos estudiados lo contempla de esta forma:

Los contenidos de las asignaturas de tipo físico-deportivo son los que más utilizo a la hora de realizar mis programaciones (E-1/2010).

Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio de Contreras et al. (2002) donde demuestran que existe una clara preferencia de los docentes a la hora de escoger contenidos, sobre todo los relacionados con experiencias previas y exitosas como los deportes y la condición física. Basándose en el trabajo de Sicilia (1996) estos autores deducen que los contenidos más trabajados son los de condición física, juegos y deportes, en detrimento de otros como expresión corporal y actividades físicas en la naturaleza. Como comprobaremos más adelante por medio de los comentarios de los participantes del estudio, es un hecho que aun hoy sigue vigente. Es posible que las referencias sobre la EF vivida con anterioridad sean tan fuertes que forme parte del quehacer de los docentes tanto dentro de su formación inicial como en su propia práctica educativa. Por ello estos autores creen que la formación inicial no comienza con la carrera sino que se hace imprescindible conocer las experiencias previas de los alumnos y a partir de ahí desmitificar todas aquellas situaciones que puedan interferir en el futuro docente.

Hay asignaturas prácticas que me han influido mucho a la hora de elaborar mis programaciones y sesiones de Educación Física (E-3/2010).

En el caso de la Universidad de Valladolid, donde se integra desde hace diez años el Campus de la ciudad de Segovia y, dentro de él, la Escuela Universitaria de Magisterio, el Plan de estudios conducente a la obtención del título de Maestro en la especialidad de EF se establece a través del *Real Decreto 1423/1992 sobre incorporación a la universidad de las enseñanzas de EF* (modificado por el Acuerdo de 21 de julio de 1992. BOE de 4 de febrero de 1993). La universidad lo estableció con un total de 210 créditos, es decir, una diplomatura. Este aspecto queda recogido por uno de los participantes que señala el cambio en la formación por medio de los decretos que hicieron posible la inclusión de la EF en la formación docente.

La práctica en EF ha cambiado bastante, sobre todo por la figura del maestro especialista; también en relación a los contenidos por las nuevas leyes y decretos (E-2/2010).

En relación con las asignaturas realizadas y su aportación a su desarrollo como docentes, tres de los seis entrevistados no destacan especialmente unas asignaturas sobre otras, sino que todas ellas les influyeron y les parecen importantes.

Para mí todas las asignaturas de la carrera fueron importantes, pero lo que más valoro es la experiencia y el contacto con los niños en los centros. Aun así, no destacaría unas asignaturas sobre otras (E-2/2010).

A continuación analizamos las dos subcategorías encontradas, diferenciando la importancia concedida a las asignaturas de carácter teórico (T) frente a las de carácter práctico (P).

B-1) Sobre las asignaturas de carácter teórico

Tres de los seis casos destacan en su formación las asignaturas pedagógicas y didácticas, con más contenido teórico, ya que para ellos son la base para comprender la práctica.

Con las asignaturas más pedagógicas me di cuenta de dónde vienen todas las actividades que hacemos, cuál era su origen y cómo han evolucionado; por eso doy mucha importancia a estas asignaturas (E-4/2010).

Doy mucha importancia a las didácticas y asignaturas pedagógicas, pero siempre con un enfoque hacia la práctica (E-6/2010).

Destacar unas asignaturas sobre otras es complicado, pero le doy más importancia a las de didáctica y pedagogía, aunque siempre depende del profesor y su propio enfoque (E-5/2010).

Algunas asignaturas destacadas por los participantes son: Didáctica de la EF (2 casos) (carácter T-P); Dificultades del aprendizaje (2 casos) (carácter T); Historia de la EF (1 caso) (carácter T); Aprendizaje y desarrollo motor (carácter T).

Hay asignaturas prácticas que me han influido mucho a la hora de elaborar mis Programaciones de Aula, pero las teóricas como Didáctica de la EF y Dificultades del Aprendizaje y Necesidades Educativas son muy importantes (E-3/2010).

Destaco la asignatura de Historia de la EF, ya que se ve la carrera de forma global (E-4/2010).

Siguiendo a Hernández (2000), los saberes a desarrollar en el profesor de EF deben estar vinculados con las propias manifestaciones culturales del movimiento humano o de la actividad física, aquellos derivados del “cómo” desarrollar los procesos de enseñanza y los correspondientes al conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto. Según Romero-Cerezo (2004) no se trata, por tanto, de que simplemente conozcan el currículo educativo y el de la EF, sino que tengan la capacidad de percibir, analizar e

interpretar la realidad sociocultural. Por ello, uno de los casos estudiados especifica la aportación de dichas asignaturas en su formación:

Descubrir asignaturas teóricas como bases anatómicas y fisiológicas y, acondicionamiento físico fue enamorarme de los aspectos fisiológicos y anatómicos del cuerpo humano en el paso por todas las etapas evolutivas hasta llegar al desarrollo motor. Algo que me parece fundamental el tenerlo presente a la hora de nuestra acción educativa diaria (HV-3/08).

Durante mucho tiempo el objetivo de la formación de los futuros docentes de EF ha consistido en hacerles acceder a un modelo dado, fijado empíricamente por la tradición, establecido de una manera parcial por los centros encargados de formar a los docentes (Cerezo, 2004). Para este autor, estos planteamientos nos alejan del modelo técnico que imponían normas y prescripciones de actuación, que se asumían como válidas y generalizables a cualquier contexto y situación. De esta manera el conocimiento teórico adquirido durante la formación inicial no siempre es válido para aplicarlo a todos los contextos y situaciones donde se desarrollen las clases de EF y en concreto de la ER. De esta forma un participante destaca este aspecto tan importante:

La formación de la carrera sobre la Escuela Rural es nula (E-6/2010).

B-2) Sobre las asignaturas de carácter práctico

Cinco de los seis participantes sí dan mucha importancia a las asignaturas con mayor contenido práctico; uno de ellos especifica que:

Al ser una carrera de magisterio era inevitable que hubiese contenidos relacionados con la pedagogía, sin embargo, los contenidos relacionados con la especialidad resultaban más amenos ya que eran más prácticos y divertidos (HV-2/08).

Estos aspectos coinciden con el estudio de Martínez-Álvarez (1994) donde afirma que para la mayoría de los alumnos, las asignaturas prácticas y de contenidos físicos son las que ellos creen que les van a ser de mayor utilidad y que son las más pertinentes en esta carrera, tendiendo a rechazar las asignaturas más teóricas, ya que piensan que la teoría no tiene una incidencia importante en la práctica como profesionales de la EF. Este es el caso de dos participantes que sí incluyen comentarios sobre este tipo de asignaturas de carácter teórico, aunque siempre buscando una aplicación hacia la práctica diaria.

Las asignaturas más prácticas, de tipo físico-deportivo, son las que más me han aportado (E-1/2010).

Al comienzo de la carrera le daba más importancia a las asignaturas físico-deportivas (E-3/2010).

Además, todos ellos manifiestan una predisposición positiva por la práctica de actividad física y deporte desde edades tempranas.

Seguía practicando deporte federado, entrenando equipos de niños y vi la posibilidad de hacer esta carrera (HV-4/08).

Además encontramos una similitud con la investigación de Moreno y Conte (2001), donde quedó de manifiesto que los alumnos valoraban especialmente las clases prácticas por encima de la teóricas. Además, los chicos mostraban un mayor interés por los contenidos relacionados con los deportes, considerando que deberían tener un tratamiento más ampliado a lo largo de la carrera. En este caso dos participantes coinciden plenamente en sus comentarios.

Las asignaturas más prácticas (de tipo físico-deportivo) son las que más me han aportado y uso en mi Programación de Aula. Hecho de menos haber concretado más en la didáctica de los diferentes deportes (E-1/2010).

Hay asignaturas prácticas que me han influido mucho a la hora de elaborar mis programaciones de Aula (E-3/2010).

C) Experiencia docente en la Escuela Rural

Para esta tesis, tiene especial importancia los docentes de ER que imparten su docencia en el área de EF.

Por tanto, esta categoría agrupa la información recogida sobre la experiencia docente de los participantes en el contexto de la ER. Hemos optado por dividir los datos en tres subcategorías para agrupar la información afín. De esta forma, la primera subcategoría nos indica cuáles han sido las primeras experiencias docentes en los Colegios Rurales Agrupados (CRA), ya que en todos los casos supuso su primer destino como docente. La segunda subcategoría sitúa la evolución de su práctica docente dentro de este contexto. La tercera subcategoría agrupa la información correspondiente a la formación de tipo permanente que los participantes han tenido o buscan para su actualización dentro del campo de la EF.

Para el análisis de esta categoría tendremos en cuenta la información recogida en el marco teórico de nuestro estudio sobre la situación de la Escuela Rural (ER), a través de los factores implicados en su desarrollo social y cultural, como la situación geográfica de las diferentes regiones y

zonas rurales, las características de los CRA y escuelas unitarias, la formación del profesorado y la evolución del mismo a través de los testimonios recogidos sobre la labor profesional de los participantes del estudio en la ER.

C1) Primeras experiencias docentes en Escuela Rural

Todos los participantes coinciden en señalar que sus primeras experiencias docentes en la ER fueron duras, señalando sobre todo complicaciones a la hora de realizar y llevar a cabo las programaciones de aula para grupos muy heterogéneos y diversos y de pequeña magnitud, así lo podemos deducir de los testimonios ofrecidos en las historias de vida.

La incorporación y los inicios en la ER son duros, de repente sin ninguna experiencia te ves como tutor en una localidad con cuatro niveles en la misma aula (HV-4/08).

En relación a estos aspectos, cinco de los seis casos señalan que existen diferencias en los agrupamientos, ya que en estos centros hay pocos niños y además, mezclados por edades.

Cuando estuve en mi primer CRA, me encontré de lleno con la realidad de estos centros: diversidad de edades en una misma aula; falta de espacios específicos y de recursos; la desconexión entre alumnos y profesorado (HV-3/08).

Mi segunda experiencia laboral fue en la provincia de Ávila, en un CRA. Esta sí que era una situación totalmente nueva para mí. Tenía que dar clase a niños de 6 a 12 años juntos. Los recursos que nos habían dado en magisterio no contemplaban nada de esto (o muy poco) (HV-1/08).

Esta característica es similar a la recogida por muchos autores de la literatura específica del tema como Cortés, et al. (2002); Gómez-Oviedo (2002); Gracia (2002); López (1999, 2002, 2006); Ruiz-Omeñaca (2008), que analizan cómo los grupos reducidos en aulas unitarias, la heterogeneidad de los agrupamientos de diferentes niveles y etapas, hace muy difícil establecer una programación específica para cada uno, con lo cual es un aspecto que choca con la mentalidad de los maestros que inician su labor docente en la ER, acostumbrados a programar para grupos homogéneos de al menos 25 alumnos por aula (López, 2006). Así lo demuestran algunos de los comentarios de los participantes en nuestro estudio.

En mi experiencia he tenido grupos en una misma aula desde 1º a 6º y me volvía loco, porque en muchos momentos no sabes bien cómo enfocar los contenidos (E-1/2010).

Los agrupamientos en la escuela rural son un problema, con un total de 20 alumnos por centro (en la carrera nos enseñan a diseñar unidades didácticas para 25 alumnos de media, en una sola aula) (E-3/2010).

Estos resultados obtenidos también coinciden con el análisis de Bustos (2007), donde establece tres problemas básicos del profesorado a la hora de trabajar en la ER: La escasa y deficiente formación inicial y permanente del profesorado; la histórica escasez de recursos e instalaciones en ese tipo de escuelas; y, el “*victimismo*” como resultado de las anteriores y acentuado a su vez por las mismas. En este caso, uno de los participantes indica dos aspectos relacionados:

Te das cuenta de que en la ER hay soledad y muy poco trabajo en equipo (HV-4/08).

Después de analizar las historias de vida, estimamos oportuno averiguar qué saben los docentes sobre la ER y sus principales diferencias con la escuela urbana. Por un lado hemos encontrado comentarios sobre desventajas y problemas comunes, y, por otro lado, hemos encontrado alusiones a aspectos positivos sobre la labor ejercida en este tipo de centros, lo cual nos ofrece una idea de cambio y desarrollo en sus prácticas, es decir, denota una evolución en su profesión.

Los seis participantes coinciden en señalar que sí hay diferencias entre un CRA y una escuela urbana.

Sí, son muy diferentes. Los CRA son centros pequeños y tienen que agrupar a los niños de diferentes niveles (E-1/2010).

En las escuelas urbanas tienes gimnasios adecuados, materiales, etc. (E-2/2010).

Estas diferencias son las mismas que encontramos dentro de la literatura actual sobre este tema (Barba, 2004, 2006, 2007; Boix, 1995, 1996, 2004; Caride, 1998; Cortés et al. 2003; Fernández, 2001; Gracia, 2002; Gómez-Oviedo, 2002; López, 2006; Ponce, Bravo y Torroba, 2000, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2008; Zagalaz et al. 2002). Estas diferencias se deben a que la mayoría de los agrupamientos son heterogéneos y diversos; también en relación a los escasos recursos materiales e infraestructuras; la deficiente y escasa formación docente y, a la no existencia de una legislación diferenciada. Estos puntos son abordados por todos los casos estudiados, señalándolos como aspectos diferenciadores entre las escuelas urbanas y la ER. En este caso encontramos un comentario que incide, de nuevo, en la dificultad de tener alumnos de diferentes edades en una misma aula.

En la escuela rural puedes tener dentro del aula a niños desde infantil hasta 6° de educación primaria, con lo cual es un problema (E-4/2010).

Otro aspecto a tener en cuenta son las carencias en cuanto a recursos y materiales. En este punto queda señalado por tres de los seis casos; Además, dos participantes especifican que no hay instalaciones específicas para realizar las sesiones de EF.

Otro problema reside en no tener demasiadas herramientas, recursos y conocimientos sobre la ER (E-1/2010).

En la Escuela Rural no hay instalaciones adecuadas para la Educación Física (E-2/2010).

Estos resultados son los mismos que los señalados por Barba (2004), Gracia (2002), López (1999, 2002, 2006) y Ruiz-Omeñaca (2008), cuando especifican que los recursos materiales para EF en la ER son escasos o se encuentran en mal estado, además suelen estar muy concentrados (generalmente en las cabeceras de los CRA, con lo cual es necesario su transporte al resto de aulas o centros unitarios), además, las infraestructuras son deficientes y generalmente se encuentran en mal estado y con poco mantenimiento. Un participante destaca que este aspecto es algo que diferencia claramente a la ER de las escuelas urbanas.

En una escuela urbana hay materiales, recursos, instalaciones adecuadas y de la comunidad, en la ER no (E-3/2010).

Sobre otro aspecto destacado entre las singularidades de la ER, la itinerancia, uno de los participantes destaca este aspecto, es decir, el traslado del profesorado y de materiales específicos para la práctica de la EF como un aspecto negativo, ya que puede suponer un esfuerzo adicional a la carga docente.

En las escuelas urbanas tienes gimnasios adecuados, materiales, etc. En una ER hay que itinerar, es decir, hay que llevar los materiales de un sitio a otro con nuestro propio coche (E-2/2010).

Al contrario, otro caso destaca la aportación de la itinerancia desde un punto de vista positivo, porque de esta manera se ve la realidad de todo el CRA, lo cual le supuso una buena experiencia.

Soy maestro de EF itinerante y me parece una experiencia muy interesante. Tienes una visión global del CRA al visitar diferentes localidades, así ves las ventajas y necesidades de los centros unitarios (E-3/2010).

Sobre la itinerancia podemos destacar que sí hay legislación específica que regule esta opción (ORDEN/EDU/1635/2006, BOCyL nº 206 de 25/10/2006). Se trata de una forma de compensar la labor del maestro especialista por sus desplazamientos, pero que a la larga, redundan en aspectos negativos para el área de EF, como son la agrupación del horario para que se pueda acudir a todos los centros pertenecientes al CRA, el desplazamiento en tiempos de descanso, el uso de coche particular, viales en malas condiciones, etc. Todos estos aspectos podemos encontrarlos en autores como Barba (2004), Fernández (2001), López (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008).

Dos de los seis casos que destacan el escaso contacto entre compañeros, es decir hay poca comunicación, otro aspecto que influye negativamente en el desarrollo laboral en la ER. Como hemos visto en el párrafo anterior, la itinerancia también redundan en este aspecto, ya que el tiempo que se emplea en hacer los desplazamientos es de coordinación, contactos informales entre colegas, gestiones, etc.

No hay contacto con los compañeros y todo esto influye negativamente a la hora de hacer nuestro trabajo (E-2/2010).

Esta característica coincide con la aportación de López (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008) sobre el aislamiento y la soledad docente que producen este tipo de centros en el profesorado. Este aspecto es esencial para lograr el desarrollo de objetivos comunes, trabajo en equipo, intercambio de experiencias y, por tanto, mejorar la calidad de la enseñanza, así queda señalado por un participante, aunque no destaca su importancia.

En la Escuela Rural la comunicación entre el profesorado es muy escasa (E-3/2010).

Un solo caso de los seis participantes habla de diferencias en el contexto social y cultural en la ER; y expone como principal problema de la ER la continuidad y estabilidad del profesorado.

En la escuela rural creo que uno de los principales problemas es la estabilidad y continuidad del profesorado que cambia año tras año (E-6/2010).

Este aspecto también coincide con lo recogido en el trabajo desarrollado por López (2006) y demuestra que en la ER la inestabilidad del profesorado es un problema, lo cual confluye en una falta de compromiso con este entorno y sus características especiales. Asimismo destaca que hay mucha diferencia entre los docentes que eligen la ER como lugar de trabajo permanente y los

que solo están de paso. Estas diferencias se dan en la calidad del trabajo y en el conocimiento práctico de cómo hacer EF en la ER.

Recuerdo las actividades que hacía en mi escuela, por eso me gusta la Escuela Rural, quiero trabajar aquí (E-6/2010).

C2) Evolución de la práctica docente

A través de las aportaciones de López (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008), creemos que la evolución de los participantes en nuestro estudio, se da precisamente en recoger aspectos positivos de la variedad de problemáticas y dificultades generadas por las singularidades de la ER. De este modo, comprobamos, a través de los testimonios recogidos, como todos los casos estudiados aportan desde su experiencia, alguna propuesta novedosa, en este caso no se limitan a ser víctimas de este contexto particular donde desarrollan su práctica diaria.

De este modo, cinco participantes destacan varias ventajas que tiene la ER indicándolo en modo de soluciones prácticas, lo cual es analizado como una mejora y evolución en su desarrollo profesional.

En la Escuela Rural también hay ventajas (E-3/2010).

Estos argumentos coinciden con aportaciones similares de otros estudios como los de Barba (2004), Cortés et al. (2002), Gracia (2002), López (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008) que proponen soluciones y encuentran ventajas para solucionar o minimizar los problemas característicos de este contexto escolar.

En relación a los agrupamientos diversos y heterogéneos, uno de los seis casos señala que hacer niveles de enseñanza con tutorización de los propios niños hace que se incrementen las relaciones interpersonales y mejore el trabajo diario.

Yo encuentro aspectos positivos en la ER, como asumir niveles dentro del aula donde los alumnos de menor edad son tutorizados por los de mayor edad, con lo cual mejoran las relaciones interpersonales; la organización es más fácil, utilizas metodologías alternativas, etc. (E-1/2010).

Este punto coincide con alguna de las propuestas que nos muestra Ruiz-Omeñaca (2008) sobre los agrupamientos en la ER, como por ejemplo fomentar la tutoría entre iguales, poner en juego actividades y juegos cooperativos, establecer programas individuales, tareas con diferentes soluciones, etc.

En la misma línea se encuentra el trabajo de López (2006) explicando que este es un aspecto que ha de verse de forma positiva ya que en la ER la posibilidad de llevar a cabo una educación personalizada y de atención a la diversidad es muy grande debido al escaso número de alumnos por aula o de iguales niveles. Además, es necesario realizar adaptaciones para ajustarse a las diferentes edades, pero también capacidades y niveles, con lo cual la propuesta anterior es un claro ejemplo de adaptación y evolución de la práctica educativa.

En relación a los materiales e infraestructuras, tres de los seis casos comentan la importancia de la realización de juegos por el entorno próximo a la localidad del CRA, es decir, en la propia naturaleza.

En la ER agudizas más el ingenio y usas el medio natural a tu favor, así los alumnos comprenden dónde viven, su importancia y los recursos que tienen (E-4/2010).

Esta aportación coincide con las aportaciones de Barba (2004) que realiza un “*inventario*” sobre los lugares donde se puede practicar y desarrollar la EF dentro de un CRA, como son salas y locales cubiertos cedidos por las administraciones locales y regionales; otras infraestructuras al aire libre como frontones, campos de fútbol o baloncesto, e incluso la plaza del pueblo, las calles cercanas al centro, las eras, un bosque cercano, vías pecuarias y cañadas, etc. En este caso concreto, la evolución es evidente en afirmaciones como la siguiente:

En la ER aprendí a utilizar cualquier superficie despejada para llevar a cabo mis sesiones (HV-3/08).

En opinión de un participante, la estructura de un CRA es algo funcional a nivel administrativo, ya que de esta forma, se gestiona a través de un centro cabecera que aglutina los órganos de gobierno y el resto de localidades cercanas se mantiene como escuelas unitarias a las que itineran los especialistas.

El modelo de CRA aporta aspectos positivos a nivel administrativo, ya que agrupa la educación en un entorno, pero esto a su vez lo desensibiliza. En cuanto a la docencia aporta la movilidad del maestro especialista (E-5/2010).

C3) Formación permanente en EF

Otra de las categorías encontradas en el análisis de la información recogida fue la asistencia a cursos, congresos y seminarios. A través de esta información trataremos de averiguar si los participantes del estudio

continúan con su formación una vez acabada la carrera y si esta formación les sirve para mejorar su práctica como docentes. Además veremos si la formación que reciben es adecuada a su puesto de trabajo, es decir, la docencia de la EF en la ER.

Todos los participantes coinciden en señalar que asisten a cursos y congresos sobre EF de ámbito nacional desde hace años.

A congresos sí asisto. En ellos las charlas son más breves y concretas, la gente suele estar más cualificada. Además permiten exponer tu trabajo a través de comunicaciones o talleres. Hay congresos donde conoces a docentes que trabajan a nivel de aula y se produce un intercambio de experiencias muy importante para la práctica (E-5/2010).

Para los participantes del estudio se trata de un aspecto muy arraigado y asumido para su desarrollo profesional. Es decir, parten del hecho de que *“la formación permanente del profesorado constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado”*, tal cual lo especifica la ORDEN de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla y León, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado.

Dentro del abanico de formación que se propone al profesorado, destacamos la labor de los GT. Según la legislación vigente dentro del ámbito autonómico de Castilla y León (desarrollada a través de la Orden 3265/2000 de 22 de junio), encontramos una manera de realizar este tipo de formación. Se trata de una modalidad formativa en la que participa un grupo de docentes con plena autonomía. De esta forma, generan su propia formación que, basándose en la formación entre iguales, profundizan en un tema educativo concreto, siguiendo las pautas de un proyecto de formación claramente definido y elaborando unas conclusiones y materiales relativos al desarrollo del proyecto. Este programa puede partir de los propios intereses de los docentes o también puede tratarse de un área concreta que les es deficitaria y necesitan esa formación concretamente.

Para mi es fundamental asistir a cursos, tengo esa necesidad y me encanta (E-6/2010).

Además, todos los casos coinciden en buscar su propio interés en la formación para poder aplicarlo directamente al aula, es decir, buscan aspectos prácticos, necesidades individuales y soluciones muy específicas para concretar en su labor profesional.

En mi formación busco sobre todo aspectos prácticos, es decir, se trata de añadir contenidos a mi práctica día a día, año tras año (E-1/2010).

Ahora busco en mi formación lo que demando y necesito. En los seminarios los temas propuestos obedecen a intereses particulares y no a aspectos generales sobre la educación (E-2/2010).

Estos aspectos coinciden con el trabajo planteado por Fraile (2002) sobre la formación permanente del profesorado, donde este perfil de docente se sitúa en la búsqueda de autonomía, el trabajo colaborativo y reflexivo y, en la elaboración propia de material curricular adecuado a cada contexto, que incida en la mejora docente y nuestra práctica diaria. De esta forma, uno de los docentes participantes lo indica de la siguiente manera:

Busco aspectos interesantes que puedan mejorar mi práctica diaria y aplicarlo directamente en las sesiones (E-3/2010).

Un participante explica que la Administración educativa actual no responde a sus demandas de formación, por ello, el GT-Sg supone una gran formación en el campo de la EF.

La formación que ofrece la Administración sobre Educación Física es nula. Por eso el Grupo de Trabajo supone una gran formación para mí (E-2/2010).

Este punto es similar a las aportaciones, que sobre el papel de la administración, hicieron a este tema Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (1992) que ya por entonces encontraban grandes carencias entre la formación inicial del profesorado y su posterior desarrollo como profesionales a través de las diferentes administraciones públicas en educación. En este mismo sentido Fraile (2002) señala que el trabajo grupal entre profesores para mejorar su práctica no es suficientemente alentado por la administración educativa. De esta forma lo señala claramente uno de los casos del estudio.

La formación sobre Educación Física en mi Comunidad es nula (E-2/2010).

La acreditación de la formación realizada es un tema que aparece en escasas ocasiones durante la investigación. Dos maestros señalan que, a pesar de que no supone el motivo principal para estar en el GT-Sg, debido a su situación profesional, la certificación de su participación en el GT-Sg les viene bien para completar sus créditos de formación (sexenios):

Además del grupo de trabajo, he asistido a algún curso con el fin de conseguir puntos para el sexenio (E-3/2010).

Por un lado busco créditos para cubrir el sexenio, pero procuro decidir sobre mi propia formación y no hacerlo por pensar en cobrar más (E-2/2010).

Sobre este mismo tema sólo aparece otro comentario en un caso diferente, que señala que su motivación para estar en el GT-Sg es únicamente el aprendizaje y su desarrollo como docente, dado que la certificación es algo que no le preocupa actualmente.

Pienso que a un curso vas a aprender, esto es lo importante, y no buscar un certificado de horas sin más (E-6/2010).

En este caso, podemos afirmar que todos los docentes entrevistados realizan una formación basada en sus propios intereses, mostrando una actitud activa y desarrollando y actualizando sus propias prácticas. En el caso de la formación obligatoria (sexenios) podemos comprobar cómo el interés de los participantes se centra en la importancia y utilidad para su formación y menos en otros aspectos como el económico.

Además, los participantes muestran mayor trascendencia en la labor de desarrollo profesional, lo cual se interpreta como una clara evolución. A continuación señalamos la influencia que ha tenido el GT-Sg sobre la labor docente de los participantes en esta investigación.

Cuando llegué al grupo me aconsejaron participar en un congreso de actividades físicas cooperativas. Esta experiencia, fue muy importante para mi (HV-3/08).

Además, queremos destacar que dentro de la dinámica del grupo de trabajo se utiliza la Investigación-acción, como metodología principal. Este tipo de metodología está muy ligada a la educación, ya que su finalidad, tal y como explica Elliott (1993), *es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma*; es decir, hay que considerar la práctica educativa diaria como un medio de reflexión orientado siempre a mejorar dicha práctica. Para Kemmis y McTaggart (1988), *la I-A promueve la mejora de la educación mediante la reflexión sobre la propia práctica*, por este motivo, es un tipo de metodología que, atrae a los docentes porque aumenta la autoestima profesional rompiendo con la soledad y el aislamiento; Además, refuerza la motivación personal, permite que los docentes investiguen y se forme un tipo de profesorado reflexivo con su propia práctica (Blández, 1996). Así queda explicado por uno de los participantes:

Compartir tus propias experiencias con otros compañeros es muy positivo para mí. Así te das cuenta de que compartes los mismos problemas con más gente, no todo es solitario (E-3/2010).

Este es el método utilizado por el GT-Sg y es sobre el que versa esta tesis, en la que los docentes son capaces de analizar su propia práctica, observar, reflexionar y elaborar nuevas propuestas adaptadas a la realidad existente en los centros educativos. De esta forma lo señala uno de los casos:

Sesión tras sesión, narrado tras narrado, montones de paradas y reflexiones,... pero poco a poco las sesiones fueron cambiando. Cuando entras en esta dinámica cooperativa y participativa puede llegar a ser algo muy enriquecedor (HV-2/08).

D) Influencia del Grupo de Trabajo

Se trata de la cuarta categoría encontrada tras el análisis de la información recogida en nuestro estudio. El Grupo de Trabajo Internivelar de I-A en EF de Segovia lleva funcionando más de quince años (López et al., 2005, 2007, 2010). En la actualidad, la sede del mismo se encuentra en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Desde hace varios años está organizado en cuatro subgrupos de actuación (dos de ellos en educación primaria) debido al elevado número de componentes (30).

Dentro de esta categoría sobre la influencia del GT-Sg en el desarrollo profesional de los participantes, podemos comprobar cómo los docentes exponen soluciones y posibilidades frente a las problemáticas y dificultades antes expuestas, así lo comprobamos en los comentarios recogidos:

Ahora busco soluciones e intento innovar en mi práctica. La aportación del grupo unido a mis años de experiencia hace que note una clara evolución (E-6/2010).

De este modo, entendemos que hay un cambio y una evolución en su labor docente y, por tanto, en su desarrollo profesional (Gracia, 2002; López, 2006).

Dentro de esta categoría hemos agrupado la información en dos subcategorías: (a) Cuál ha sido el papel del GT-Sg en su desarrollo profesional, tanto a nivel general como dentro de la ER. (b) Cuál ha sido la aportación de la metodología de I-A sobre su desarrollo de la práctica docente.

DI) Papel del grupo de trabajo en el desarrollo profesional (a nivel general y dentro de la Escuela Rural)

En esta subcategoría hemos optado por agrupar la información en cinco puntos:

- a) Influencia positiva del grupo de trabajo en la docencia.
- b) Elaboración de material curricular para EF.
- c) Innovación en la práctica docente.
- d) Trabajo colaborativo: implicación y planificación del profesorado.
- e) Apoyo emocional.

a) Influencia positiva del grupo de trabajo en la docencia:

Todos los participantes coinciden en señalar que su docencia ha mejorado con los años y que esta mejora se ha debido, en gran parte, a la aportación del GT-Sg.

Mi práctica ha mejorado con el paso de los años. Mi mayor influencia ha sido el grupo de trabajo (E-1/2010).

La influencia del grupo de trabajo en mi profesión ha sido muy importante, no sólo a nivel de contenidos, sino también a través de las experiencias de otros compañeros, la realización de talleres prácticos y tertulias (HV-2/08).

Este es un aspecto fundamental que confirma la finalidad principal de nuestra tesis. Como hemos podido comprobar con anterioridad, los inicios laborales de los participantes dentro del contexto de la ER fueron duros. Con el paso de los años, la aportación del GT-Sg a su experiencia ha sido fundamental para superar esas barreras de soledad y aislamiento profesional, para llegar al trabajo colaborativo, a tomar decisiones en grupo y sobre todo, a realizar y dar a conocer el material curricular elaborado desde la unión de teoría y práctica a través de la Investigación-acción (López et al. 2005). Los participantes lo afirman con las siguientes citas:

La influencia del grupo de trabajo es mucha. Los integrantes me han ayudado mucho (E-3/2010).

He perdido el miedo a querer compartir mis trabajos e ideas, los maestros deberíamos ser más colaborativos y mostrar nuestros trabajos para enriquecernos (HV-3/08).

Cuatro de los seis casos señalan la influencia positiva que ha tenido el GT-Sg sobre su docencia a nivel general, destacando aspectos fundamentales como el trabajo colaborativo entre docentes, ya que de esta forma se trabaja a través de ideas y objetivos comunes al grupo, también otros aspectos como la resolución de problemas y de conflictos en la práctica diaria.

El grupo me ha aportado vivencias, experiencias, materiales y sobre todo, una guía para poder resolver problemas, conflictos y poder hablarlo con los demás es muy importante para mí (E-2/2010).

En el estudio de Viciano (1998) encontramos aspectos similares a los de nuestra investigación. Los docentes de EF pensaban que la formación permanente que recibían era mejorable. A través del seminario puesto en marcha, sus principales expectativas eran conocer y aprender más sobre su materia, actualizar conocimientos y mejorar como profesores, así como innovar en sus clases. Además, valoraron muy positivamente el trabajo en equipo, por el hecho de implicarse en su formación, siendo ellos los protagonistas de la misma. Estos mismos aspectos son destacados por un participante:

Creo que es fundamental trabajar en equipo y cooperar por parte de los profesores. Esto es lo que supone estar en un grupo de trabajo, un respaldo a tus ideas, unos objetivos propios, un camino común (E-6/2010).

Para Viciano (1998), la implicación y participación del profesorado en actividades de formación es máxima cuando se realiza a través de un GT. Esta modalidad de formación exige un trabajo colaborativo y consensuado, sin el cual no se conseguirían los objetivos propuestos por el mismo. En este sentido, uno de los participantes destaca la importancia de mantener contacto con iguales, posibilidad que se da en los GT:

Lo que más me gustó en el grupo de trabajo fue la posibilidad de un espacio en el que sin relaciones verticales todos/as podían hablar de sus prácticas educativas y también de sus temores, dudas y miedos (HV-6/08).

Continuando con el mismo autor, encontramos que los GT suponen una conexión teoría-práctica sobre todo por la aplicabilidad de los conocimientos que se adquieren. Según el autor, el grupo posee un desarrollo de contenidos elegidos por el profesorado participante, por lo que éstos están en consonancia con sus máximas inquietudes y preocupaciones, es decir, la

práctica en el aula (Viciano, 1998). Uno de los participantes destaca que llevaba tiempo intentando elaborar una unidad didáctica y gracias a la influencia del GT-Sg, pudo terminarla y llevarla a la práctica, haciendo partícipes a los demás miembros del grupo de este material.

Una de las Unidades Didácticas que he elaborado nunca se me habría ocurrido sin la influencia del grupo de Trabajo (E-1/2010).

Además, estas afirmaciones coinciden con las aportaciones del trabajo de Fraile (2002), cuando señala que entre los factores sociales que favorecen el desarrollo profesional de los docentes se encuentran el trabajo colaborativo, la investigación sobre la propia práctica, la capacidad de desarrollar una reflexión crítica y la autonomía profesional. Así lo reflejan comentarios como los de este participante donde queda patente una evolución en su pensamiento:

El Grupo de Trabajo me ha aportado mucho. Ahora hay que pensar en innovar y no dar por sentado que todo está hecho (E-2/2010).

Se trata de una de las premisas del GT-Sg, la formación inicial del profesorado debe estar estrechamente relacionada con la escuela y con la práctica educativa, es decir, es necesario conectar la teoría y la práctica de forma reflexiva y colaborativa (López, et al. 2005).

b) Elaboración de material curricular de EF:

Tres de los participantes destacan la importancia de desarrollar material curricular como programaciones y unidades didácticas para aplicarlas en sus clases, y después analizarlas y replantearse su práctica.

La dinámica del Grupo de Trabajo es muy buena, hacemos una Unidad Didáctica, la llevamos a la práctica, se revisa y replantea y de nuevo a la práctica (E-4/2010).

Estos comentarios coinciden con la aportación de Viciano (1998), cuando afirma que la elaboración de materiales curriculares es una estrategia de formación que caracteriza a la función docente en su etapa de formación permanente. Para el autor, la creación de un material curricular determinado hace que los profesores del grupo tengan que hacer un esfuerzo por conocer el contenido a desarrollar, buscar documentación, reflexionar sobre los temas relacionados con dicho material o contenido y, profundizar en él. La construcción de unidades didácticas se puede realizar en base a constructos personales, que acababan siendo consensuados a través de las opiniones de cada miembro del grupo; es decir, se trata de la unión entre teoría y práctica. Entre los comentarios de los participantes encontramos uno que explica su mejora a través de estos elementos curriculares:

He mejorado a la hora de hacer programaciones y unidades didácticas a través del grupo, es decir, lo que hacemos día a día en la práctica (E-1/2010).

Se trata de que los profesores desarrollen una mayor autonomía que mejore su desarrollo profesional; algunos aspectos que evidencian esta evolución serían la elaboración de materiales curriculares, la planificación de estrategias de enseñanza, etc. (Fraile, 2002). Uno de los participantes señala esta evolución que se da por medio de los materiales curriculares:

Noto una evolución de mi experiencia a través del grupo de trabajo. La elaboración de materiales en conjunto, explicados e incluso a través de sesiones prácticas te hace ser más competente en tu práctica educativa real (HV-6/08).

Desde el GT-Sg se entiende que este trabajo debe ser difundido, para que no sea una experiencia solitaria y cerrada, sino un motivo de reflexión y debate profesional y una posibilidad de aprendizaje más rápido para otros compañeros interesados en cuestiones similares (López et al. 2007). Estas publicaciones se recogen dentro del marco teórico de esta tesis. En los últimos años, el GT-Sg está trabajando en la *“Elaboración de Material Curricular para Infantil, Primaria y Secundaria”*. Y, también en la *“Elaboración de una Programación Anual para el área de EF en primaria y secundaria”* que ayuda al grupo a contextualizar y temporalizar todo el material generado a través de Unidades didácticas por niveles y/o ciclos. Además, se genera una Guía Pedagógica de cada unidad que tiene la función de facilitar el material a otros compañeros.

c) Innovación en la práctica docente:

Dos de los seis casos indican que el GT-Sg les ayuda a innovar en su práctica y buscar nuevos retos y motivaciones, en uno de los casos, relacionado con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su inclusión en la EF.

El grupo me ayuda a innovar en mi trabajo. Ahora me planteo analizar cómo enlazamos las TIC (a través de las pizarras digitales) con la EF sin perder lo motriz; es una inquietud que me gustaría desarrollar desde hace tiempo (E-4/2010).

Sobre la unidad didáctica de Rugby-Tag se aportan interesantes datos y detalles; todavía no se ha terminado, pero se está haciendo un exhaustivo trabajo de profundización y adaptación a la escuela. Ya se facilitarán sus comentarios y adaptaciones (Acta GT-Sg, 11/02/2008).

Este punto coincide con las aportaciones de Viciano (1998) cuando señala que una de las mejoras de los GT es la actualización docente, entendida ésta

como el aumento de conocimientos teórico-prácticos, ya que los contenidos elegidos responden al interés de los profesores y también a sus carencias dentro de su labor docente. En este sentido un participante indica un posible estancamiento de su práctica sin la influencia del GT-Sg:

Hay aspectos de mi práctica que no haría si no hubiese sido por el grupo (E-1/2010).

Estos resultados son similares a los encontrados en la obra de Leite-Méndez (2007) sobre la formación que suponen los GT. En este caso afirma que los GT pueden ser una herramienta potente de articulación entre la formación inicial y permanente, teniendo entre sus finalidades la innovación y el desarrollo profesional y siendo el grupo un espacio de interacción, discusión y autonomía. Aspectos que coinciden con los resultados recogidos por este participante:

Con el paso de los años, el grupo me ha servido para actualizar, recordar, innovar y discutir sobre mi práctica. El grupo aporta mucho, pero también necesita mucha energía y dedicación (HV-5/08).

Un participante considera que los GT de profesores deberían ser algo habitual en todos los centros educativos.

Creo que los grupos de trabajo de profesores deberían ser algo habitual en todos los colegios (E-6/2010).

d) Trabajo colaborativo: implicación y planificación del profesorado:

Cinco de los casos señalan la importancia de trabajar en grupo destacando el contacto con otros compañeros como pieza fundamental para mejorar la práctica diaria en el aula, de esta forma se mantiene el contacto entre compañeros que sienten y trabajan los mismos o similares aspectos en sus centros. Este aspecto enriquece aun más la dinámica del GT-Sg.

Hacer reuniones donde intercambias información, ves lo que otros hacen y además puedes inventar unidades didácticas, es muy motivante y enriquecedor (E-1/2010).

Estos aspectos quedan reflejados en el trabajo de López et al. (2005), cuando señala que dentro de las finalidades del GT-Sg se encuentran la participación de profesorado de diferentes etapas y la creación de dinámicas colaborativas para permitir un mejor análisis de las prácticas llevadas a cabo, de esta forma se crean cauces de comunicación entre la teoría y la práctica, entre la formación inicial y la permanente, lo cual desemboca en un perfeccionamiento profesional y una mejora evidente en la evolución de los docentes. Este hecho es resaltado en comentarios como el siguiente:

El grupo de trabajo permite reunirse con más gente y eso mejora tu práctica. Realizar una unidad didáctica hecha por todos, luego venir al grupo a hablar sobre cómo nos ha funcionado a todos y entre todo el grupo intentar pulirla porque pensamos que hay que hacer cambios y mejorarla, es muy enriquecedor (E-2/2010).

De igual forma para Blández (1998), es muy importante la colaboración entre los docentes, ya que este hecho ayuda a superar el aislamiento que se produce muchas veces en nuestra profesión. Según la autora, esta soledad se traduce en vivir de forma aislada los problemas e inseguridades de la práctica diaria. En nuestra investigación encontramos dos alusiones relacionadas con este aspecto:

Formar parte del grupo de trabajo es compartir experiencias, miedos, satisfacciones; es algo que considero muy positivo (HV-4/08).

Se comparten experiencias para solucionar los problemas de la propia práctica, es muy positivo. Así te das cuenta de que compartes problemas con más gente, no todo es solitario (E-3/2010).

En este mismo sentido Fraile (2002) señala que la formación del profesorado debería ser compartida de forma colaborativa con otros compañeros, de manera que no solo evolucione nuestro conocimiento privado, sino todo un conjunto de saberes y experiencias educativas de forma cooperativa. De esta forma lo expresa uno de los seis casos de nuestro estudio:

He perdido el miedo a querer compartir mis trabajos e ideas con los demás; pienso que los docentes deberíamos de ser mas colaborativos (HV-3/08).

Dos de los seis participantes explican cómo el planteamiento cooperativo del GT-Sg encaja en su forma de ver y trabajar la EF y, por tanto, se trata de una dinámica que enriquece todo el proceso generado a través del grupo.

El GT me ha ayudado mucho. El planteamiento cooperativo es adecuado y encaja con mi forma de ver y entender la EF. Hay que pensar en innovar y no dar por sentado que todo está hecho (E-2/2010).

Este punto coincide con la aportación de Fraile (2002) que destaca que los seminarios y GT son necesarios para implicar al profesorado a participar en dinámicas colaborativas y así superar la cultura individualista de la escuela. Un participante señala este mismo aspecto:

Me gustó mucho la forma cooperativa de trabajar entre los profesores. Con este tipo de dinámica nos enriquecemos todos (E-6/2010).

El trabajo colaborativo permite evolucionar como maestro, además de analizar y hacer frente a todas estas particularidades del contexto escolar. La labor realizada por los GT colaborativos es fundamental para la mejora de los procesos educativos, e incide de forma directa en la formación permanente de los profesionales que participan en ellos (López et al. 2005).

e) Apoyo emocional:

Uno de los casos destaca la importancia del GT-Sg no solo en aspectos de contenido práctico, sino que además apunta su influencia como apoyo emocional. Este aspecto coincide con los puntos anteriormente citados, ya que el contacto y la relación entre iguales pueden derivar en un apoyo emocional que puede ayudar a mejorar nuestra labor como docentes. En esta investigación encontramos una cita que habla sobre ello:

El apoyo emocional es muy importante dentro del grupo. Hablar con gente que te comprende y puede ayudarte. Aquí somos todos iguales, aunque tengas pocos o muchos años de experiencia (E-5/2010).

Según Blández (2002), la utilización de la metodología de la I-A aumenta la autoestima profesional, ya que ésta implica una participación activa en la que todos los profesionales aportan su experiencia. Además, refuerza la motivación profesional, ya que se parte del interés por mejorar la práctica diaria, manteniendo así una actitud abierta al cambio y la mejora. Para López et al. (2005) el trabajo colaborativo ofrece un apoyo moral al profesorado (sobre todo al profesorado novel) que ve cómo su trabajo no es un pequeño iceberg que deambula por el océano, sino algo que se comparte y tiene sentido y lógica. En este sentido, un participante indica que el GT-Sg le aporta vivencias que considera muy importantes en su labor profesional:

El Grupo te da unas pautas, ideas y formas de trabajar. A mi el Grupo me ha aportado vivencias, experiencias, materiales y sobre todo, una guía para poder resolver problemas, conflictos; poder hablarlo con los demás es muy importante para mí (E-2/2010).

Uno de los seis participantes destaca que un GT que esté compuesto por muchos integrantes se impersonaliza y tecnifica, con lo cual, se pierde el apoyo emocional, que ya hemos comentado con anterioridad. Sin embargo otro participante destaca este hecho con más normalidad, señalando algunos aspectos positivos:

Cuando el grupo de trabajo creció, se impersonalizó y tecnificó, de esta forma se pierde el apoyo moral que me brindaba, porque se diversifica. La subdivisión de grupos puede funcionar, pero se necesita gente consolidada (E-5/2010).

D2) Aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente

En esta subcategoría también hemos encontrado puntos coincidentes en los comentarios de los participantes. Por tanto hemos optado por agrupar la información en dos puntos:

- a) Aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente.
- b) Organización y Coordinación del GT-Sg: análisis de las Técnicas utilizadas.

a) Aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente.

Cinco de los seis participantes coinciden en señalar la importancia del GT-Sg sobre su propia práctica y la influencia que ha tenido la metodología de I-A en la evolución conseguida.

La metodología del grupo me ha influido tanto que he adaptado todos los contenidos de mi programación (E-1/2010).

Este aspecto es similar a los resultados encontrados por el Seminario de I-A de Valladolid (Fraile et al. 2007). Uno de sus objetivos trata de modificar su práctica a partir de un proceso de reflexión en el aula. A través de esta metodología, pretenden analizar algunas de las problemáticas ligadas a la acción docente y también al empleo de diferentes estrategias. Asimismo (López et al. 2005) señalan que la utilización de esta metodología permite ir perfeccionando la propuesta curso a curso, hasta llegar al modelo que utilizamos en la actualidad. A este respecto, uno de los participantes indica que además de la metodología, es importante que los participantes lo asuman.

La metodología es adecuada. Creo que el grupo de trabajo funciona no solo por la metodología, además, por la predisposición de la gente que asiste y que lo asume (E-2/2010).

El GT-Sg funciona a través de la metodología de I-A. Para Latorre (2003) la I-A es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Este método permite mejorar nuestra práctica por medio de procesos reflexivos colectivos sobre nuestra labor como docentes. De este modo, se construyen materiales curriculares que posteriormente serán llevados a la práctica, analizados y replanteados de

nuevo, en un ciclo o espiral, que se repite cuantas veces sea necesario. En el caso del grupo de trabajo objeto de estudio en esta tesis, se han realizado varios ciclos de I-A, los cuales han generado variados materiales curriculares (Barba y López et al. 2006; López et al. 2004, 2006; Manrique et al. 2010; Monjas et al. 2006; Pérez, Iglesias y López, 2004). La experiencia del seminario de I-A de Valladolid es similar, ya que actúa de forma colaborativa, a través del intercambio de experiencias por medio de un proceso de reflexión conjunta. El trabajo se basa en un proceso democratizador, donde todos los participantes llegan a acuerdos en lo referente al funcionamiento del seminario, diseñando y pactando los objetivos, contenidos y evaluación. Otro de sus principios es pasar del individualismo a la colaboración; otra cuestión es la difusión del conocimiento generado a través de material curricular por parte del seminario (Fraile et al. 2007). De esta forma lo reflejan los participantes de la tesis:

Realizar una unidad didáctica hecha por todos, luego venir al grupo de trabajo a hablar sobre cómo nos ha funcionado a todos y entre todo el grupo intentar pulirla porque pensamos que hay que hacer cambios y mejorarla, es muy enriquecedor (E-2/2010).

Fraile (2002) destaca que los cambios producidos por el profesorado a través de la dinámica de la I-A, son básicamente tres: (1) aumentan su autonomía profesional, a través de la elaboración de material curricular, generado por medio de la práctica, después replanteado y evaluado en grupo. Así se logra una formación permanente desde la práctica. En esta tesis encontramos comentarios similares como el siguiente:

Después de desarrollar las unidades didácticas nos reuníamos y comentábamos cómo se nos había dado, los problemas que nos habíamos encontrado y las posibles soluciones para éstos (HV-2/08).

(2) buscan alternativas al desarrollo de una EF técnica, con propuestas innovadoras que ayuden a mejorar el desarrollo integral del alumno y la propia actuación profesional a través de la reflexión. En relación a este aspecto hemos encontrado un comentario de un participante:

Lo primero que tienes que tener claro es la forma de trabajar, después tener mucha paciencia, sobre todo si los alumnos nunca han trabajado de forma cooperativa y participativa, quizá porque les han acostumbrado a que se les diga en cada momento lo que tienen que hacer de forma analítica y cerrada (HV-2/08).

(3) los profesores favorecen un proceso más democratizador con el alumnado, desarrollando e implementando estrategias metodológicas de carácter abierto, flexible, creativo y participativo. En nuestra tesis, dos de los

seis participantes aluden a este último punto y explica que una vez puesta en marcha las estrategias de cooperación y participación en sus sesiones, los niños se resistían, ya que seguramente lo habrían asimilado como algo poco habitual en las clases de EF; sin embargo, una vez inmersos en estos procesos muestran un punto de vista diferente, así lo demuestran estos comentarios:

Al principio los niños dudan de esta propuesta, pero una vez inmersos en ella, participan, deciden y cambian su visión de la EF (E-4/2010).

Creo que desde que empecé hasta ahora ha sido mi guía. Sin embargo los comienzos como maestra no fueron fáciles y aplicar todo el material del grupo me costó un poco. Sobre todo cuando los niños parten de experiencias de EF totalmente diferentes. Por otro lado, creo que es fundamental trabajar en equipo y cooperar por parte de los profesores (E-6/2010).

Siguiendo a Fraile (2002), la metodología de I-A ayudará a los profesores a: (1) reflexionar de forma colaborativa; (2) analizar los medios y fines de su práctica; (3) transformar su realidad del aula; (4) considerar el contexto psicosocial de su entorno; (5) favorecer un aprendizaje basado en la comprensión. Es en este punto donde todos los participantes de esta investigación coinciden en señalar que la metodología del GT-Sg les ha influido positivamente, llegando al hecho de interesarse por la investigación e incluso, en uno de los casos, mejorar y/o elevar su ética profesional.

El grupo de trabajo me ha aportado el espíritu y afán de investigar y descubrir nuevas formas de enriquecer la acción pedagógica. Ha elevado mi ética profesional (HV-3/08).

b) Organización y Coordinación del GT-Sg: análisis de las Técnicas utilizadas.

En el caso de las reuniones, para dos de los seis casos resulta importante hacerlas, ya que en ellas pueden observar cómo los demás, con mucha experiencia docente, llevan a cabo su práctica y de esta forma adaptar sus propias sesiones.

En las reuniones y tertulias siempre se sacan cosas positivas para la práctica, para llevarlas a cabo y pensar en cómo mejorarlas (E-3/2010).

El grupo de trabajo permite reunirte con más gente que tiene experiencia y eso mejora tu práctica. Es importante hacer reuniones y exponer todos los trabajos que se llevan a cabo. Se pueden plantear cambios y pensar en mejorar nuestra práctica (E-2/2010).

Realizar reuniones es un aspecto importante para el funcionamiento de un GT, de esta forma se mantiene el contacto con todos los miembros y, además, es una forma de consensuar y tomar los acuerdos que sean necesarios. En el caso del GT-Sg, las reuniones son consensuadas entre los participantes, la frecuencia de las mismas es mensual y la duración de una hora y media. El lugar de reunión es la EU de Magisterio de Segovia. Este aspecto coincide con la experiencia generada por el GT de EF en Secundaria de la Universidad de Granada (Viciano, 1998) en relación a las reuniones que establecieron, también por consenso: La duración de las sesiones era de hora y media, la frecuencia de las mismas era quincenal y, el lugar de reunión era la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Para mí es muy importante hacer reuniones donde intercambiar información (E-1/2010).

En este mismo sentido, según López et al. (2005) 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. En esta investigación encontramos dos casos que destacan que cuando vas adquiriendo experiencia puedes dedicarte a innovar, cambiar, replantearte otras actividades (se leen más libros y artículos, se busca más información, etc.).

Creo que he cambiado a nivel de investigación e innovación, ahora leo más, busco más información y analizo mis unidades didácticas (E-4/2010).

A través del grupo de trabajo empiezas a adquirir experiencia y te dedicas a innovar, cambiar, modificar y llevarlo a la práctica (E-5/2010).

Las funciones y figura del coordinador quedan reflejadas en el trabajo Fraile (2002) afirmando que dentro de la estructura de un seminario permanente o de un GT es fundamental para su funcionamiento. Este aspecto queda reflejado en la opinión de un participante cuando especifica que el GT-Sg no funcionaría sin la figura del coordinador, destacando su importancia en la estructura del grupo:

Sin la figura del coordinador no funcionaría, es el enlace y quien organiza las reuniones, es fundamental. Para nosotros la figura del coordinador nos hace las cosas más cómodas (E-2/2010).

El autor destaca en su estudio varios aspectos que recaen en esta persona, como el rol de animador del grupo, facilitando y animando en las tareas de colaboración, comunicación y ayuda. En esta tesis, un participante destaca

que esta figura debería ser asumida por todos los participantes, de esta forma se evitarían sobrecargas de trabajo y todos podrían pasar por este rol.

Para que el grupo funcione mejor, la coordinación del mismo podría rotar año tras año, de esta forma evitamos sobrecarga de trabajo (E-1/2010).

En relación a la estabilidad del GT-Sg, el Seminario de Investigación-Acción actúa como estructura estable y permanente que nos permite continuar trabajando de forma cooperativa en la investigación educativa y en el perfeccionamiento de nuestra propia práctica.

La metodología del grupo está basada en un planteamiento cooperativo y participativo. Cuando nos reunimos comentamos nuestros problemas y vemos qué soluciones podemos aportar (HV-2/08).

El GT-Sg lleva dieciséis años realizando dinámicas colaborativas entre el profesorado por medio de la I-A, así lo demuestra la cantidad de material curricular generado en los últimos años (Barba y López, 2006; López et al. 1999, 2005, 2006, 2008, 2010; López, Monjas y Pérez, 2003; Manrique et al. 2010; Monjas et al. 2006; Pérez, Iglesias y López, 2004). Algunos de los temas son muy variados respondiendo así a los intereses, carencias y motivaciones del grupo, como la atención a la diversidad, la evaluación compartida y autoevaluación, la Escuela Rural y, la elaboración de material curricular en forma de unidades didácticas para educación infantil, primaria y secundaria. Todos estos años de práctica e investigación desarrollados por el GT-Sg han demostrado que, además de ser viable y eficaz, también ha sido más coherente con sus finalidades educativas y suficientemente adecuado a las características del alumnado y de los contextos en los que se desarrolla su labor docente (López et al. 2007).

Otro aspecto importante es la división del GT-Sg en subgrupos más pequeños para ser más operativo. En estos momentos cuenta con un subgrupo de infantil, dos de EF en primaria, y otro más en secundaria. Cada uno de los grupos trabaja independientemente de los demás, con lo cual es muy importante tanto el compromiso grupal como el individual para conseguir la estabilidad, y así lo muestran algunas afirmaciones de los participantes:

La metodología del grupo es adecuada, los subgrupos funcionan bien y todos tenemos contacto a través de las reuniones (E-4/2010).

Para esta curso, hablamos sobre como organizar los subgrupos; mantendremos la organización por etapas (infantil, primaria y secundaria) (Acta GT-Sg, 27/09/2006).

Los compromisos adquiridos por el GT-Sg han sido consensuados por todos los miembros que lo conforman. En nuestro caso se ha optado por establecer unos compromisos mínimos para el buen funcionamiento del grupo. En relación a las reuniones, se establece asistir, al menos, a una por trimestre; además de asistir a un taller práctico y una tertulia dialógica. En relación al material curricular, se establece la entrega de tres informes sobre la puesta en práctica de, al menos, tres unidades didácticas de la programación. A este respecto se refiere un participante afirmando la importancia de los compromisos dadas las diferencias individuales de cada uno:

Creo que es complicado aunar los intereses del Grupo y los individuales, por eso creo que los compromisos mínimos son importantes, los considero “normas de convivencia y de respeto” hacia el trabajo de la gente (E-6/2010).

Compromisos mínimos del GT para este curso escolar: (a)-Intentar asistir a todas las reuniones del subgrupo, dado que son para analizar la programación y las UD. (b)-Comprometerse a desarrollar la programación en el orden en que está secuenciada, salvo excepciones, cuando alguna UD sea imposible por el contexto del centro. (c)-Entregar al menos 5 informes sobre realización de UD por curso, rellenando la plantilla que se hizo (Acta GT-Sg, 29/09/2008).

Siguiendo con el funcionamiento interno del GT-Sg, dos de los seis participantes destacan que los compromisos mínimos establecidos por el grupo para su funcionamiento son muy importantes:

Los mínimos propuestos están bien, pero hay que plantearse un mínimo de trabajo también. Pienso que hay que consensuar ideas y llegar a acuerdos coherentes y realistas, ya que cada persona es diferente (E-1/2010).

Las tertulias dialógicas se basan en reflexionar, compartir y debatir sobre algún tema concreto que resulta interesante dentro de nuestra labor pedagógica como docentes. Para ello se comienza seleccionando un texto que cada integrante del GT-Sg ha de leer, comprender su significado y extraer de él una pequeña parte (un párrafo, o una frase) que de alguna forma le ha llamado la atención o le es más relevante y después compartirla con los demás y reflexionar sobre ello. Este ejercicio supone una visión crítica y reflexiva de la educación, hace que cada integrante dé a conocer su opinión, sus valores, además de conocer los puntos de vista de los demás. Se trata, por tanto, de compartir sobre un tema y profundizar a través de las aportaciones del grupo.

Siguiendo a Flecha (1997) por medio del *aprendizaje dialógico* se consigue un diálogo igualitario, considerando de este modo todas las aportaciones, de

este modo el diálogo se construye a partir de diferentes argumentos. Para este autor, todas las personas poseen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, lo que denomina inteligencia cultural. En el caso concreto de la educación podemos afirmar que se trata de un concepto que aúna igualdad, compromiso, reflexión y transformación. La dinámica dialógica impulsada mediante la tertulia, permite a las personas que participan en ella, poder hablar, a partir de su experiencia y de los problemas y de las dificultades reales que encuentran en su práctica educativa (Alonso, Arandía y Loza, 2008).

Un participante destaca al respecto que las tertulias son importantes en el desarrollo del GT-Sg y su dinámica, ya que éstas permiten un trabajo de acercamiento entre los miembros del grupo.

Las tertulias dialógicas me encantan; nos dan una visión de lo que somos como maestros (E-6/2010).

Aunque uno de los participantes opina que al no tener una clara utilidad práctica le parece menos útil de cara a su práctica diaria en EF.

Las Tertulias Dialógicas son una forma de juntarnos pero con menos utilidad en la práctica (E-2/2010.)

Los talleres del GT-Sg se realizan de cara a conocer las diferentes prácticas generadas. De esta forma un miembro del grupo puede elaborar una unidad didáctica de forma teórica, llevarla a cabo e ir puliendo aspectos que sirvan para mejorar su práctica. Cuando el material está preparado, el grupo ha optado por la realización de sesiones prácticas entre los participantes para que de esta forma adquieran de forma significativa la forma de enfocar y enseñar las características de las sesiones que comprende la unidad didáctica en sus propias prácticas, grupos, contextos, etc. Los talleres forman parte del calendario consensuado por el grupo, los puede llevar a cabo cualquier integrante y tienen una duración aproximada de una hora y media.

En cuanto a los talleres, se admiten propuestas. Ya se han realizado los de Kinball y Rugby-Tag. Se comentó la posibilidad de que se pueda realizar otro taller de Kinball pero aplicado a secundaria, para llevarlo a la práctica (Acta GT-Sg, 10/12/2008).

Sobre el taller de combas, comentamos y discutimos viendo los pros y los contras de la forma de trabajo del autor en el que nos basamos; como evalúa los proyectos finales y en especial este, y como nosotros este proyecto lo llevaríamos a la práctica en 4º, 5º y 6º de EP y como le incluiríamos dentro de los dominios de acción 5 y 6 (Actividades Cooperativas y Actividades Expresivas) (Acta GT-Sg, 12/05/2008).

Tres de los seis participantes destacan su importancia para la labor diaria que desempeñan, además de tratarse de una buena forma de aprendizaje para los miembros del GT-Sg.

Los talleres son importantes, no solo para ver cómo se hace una unidad didáctica, sino por ver cómo lo hacen y llevan a la práctica otros compañeros, que luego puedes llevar a tus propias sesiones de EF (E-3/2010).

Los talleres del grupo de trabajo son fundamentales (HV-2/08).

Los talleres son muy importantes, así lo vivenciamos y la práctica es más efectiva y con mayor calidad (E-4/2010).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Después de presentar los resultados pasamos a exponer las conclusiones de la tesis. En este capítulo recogeremos las ideas más relevantes quedando agrupadas en torno a los objetivos propuestos. No olvidemos que los objetivos planteados son la guía para conseguir el objeto de estudio principal de la tesis: *“conocer cómo influye el funcionamiento de un grupo de trabajo de Investigación-acción en el desarrollo profesional de docentes de Educación Física que ejercen su labor en la Escuela Rural”*.

2. Revisión de objetivos

En este punto vamos a intentar responder a los objetivos propuestos en esta tesis, para ello hemos considerado adecuado organizar la estructura en tres apartados:

- a- Revisión objetivos.
- b- Conclusiones generales.
- c- Interés de la tesis y prospectiva.

1) Realizar un estudio de casos con docentes de Educación Física en la Escuela Rural sobre la influencia del grupo de Investigación-acción en su desarrollo profesional.

En esta tesis han participado seis docentes que ejercen su labor profesional en la ER y que forman parte del GT-Sg. Estos casos tuvieron como primer destino la ER y aun hoy siguen ejerciendo su práctica en la misma. Además llevan muchos años formando parte del GT-Sg.

En el capítulo de Resultados pudimos comprobar como el desarrollo profesional de los mismos no sólo se evidencia en el cambio de sus prácticas diarias, sino también en la preocupación por la formación permanente que reciben. Los docentes buscan un tipo de formación adaptado a sus necesidades, intereses y carencias, por medio de la aportación que ofrece el GT-Sg, ya que, como señalaba un participante, la formación sobre EF en la actualidad es muy escasa.

Esta tesis investiga dentro del campo del desarrollo profesional de los docentes de EF en la ER. Hemos podido comprobar cómo las singularidades históricas y actuales de este contexto son muchas y diversas. Dentro de la literatura específica encontramos una serie de rasgos comunes: agrupaciones heterogéneas del alumnado, escasez de recursos materiales e instalaciones adecuadas a la práctica físico-deportiva, escasa formación del profesorado y poca atención desde las administraciones públicas. Esto hace que el profesorado opte por dos salidas: (a)-trasladarse a la escuela urbana para encontrar mejores condiciones laborales, (b)-decidir quedarse en la ER y formarse mejor.

La influencia que el GT-Sg ejerce en el desarrollo profesional de los docentes queda evidenciada a través de las prácticas que desarrollan y de las propuestas educativas llevadas a cabo por medio de nuevos materiales curriculares.

2) Analizar cómo vivencian su realidad como maestro de Educación Física en la Escuela Rural a través de sus experiencias previas en la asignatura de Educación Física y la valoración de la formación inicial recibida.

En el apartado A de los resultados, pudimos comprobar cómo los participantes de la tesis afirman que, en la actualidad, el cambio de la EF es evidente con respecto a sus experiencias vividas como niños en las décadas de los ochenta y noventa. También es cierto que el cambio no solo se ha producido por la aportación de la formación inicial en el profesorado, sino que también se ha dado en la formación permanente realizada por cada docente a lo largo de sus años de experiencia profesional.

De esta manera podemos afirmar que en las etapas iniciales, las experiencias vividas por los participantes como niños fueron positivas y ahora, como maestros de EF, se dan cuenta de la poca profesionalidad y calidad de aquellas clases. En los comentarios de los diferentes casos encontramos alusiones a su valoración a posteriori de su EF, definiéndola como recreos vigilados y “partidillos”. Además señalan que existía una clara diferencia de género.

Algunos de estos aspectos influyeron positivamente a la hora de elegir la carrera de magisterio. Entre ellos destacamos una buena predisposición a la hora de hacer EF, buena competencia motriz en las clases y la práctica de actividad física y deportiva en horario extraescolar. Además, otra característica que fue clave para la EF fue la inclusión del maestro especialista.

Tras el análisis de los resultados podemos comprobar cómo este cambio en la formación inicial trajo consigo la introducción de nuevos y variados contenidos, sobre todo los relacionados con la iniciación deportiva y la condición física, e incluso algún caso menciona la expresión corporal y las Actividades Físicas en la Naturaleza, además del uso de instalaciones deportivas para las clases. En los resultados encontramos un comentario de un participante que realizó su escolarización en la ER, afirmando que le supuso una clara influencia a la hora de escoger este contexto para desarrollar su labor docente.

Dentro de la carrera, los participantes destacan que las asignaturas de carácter práctico son las que más les aportaron a su actual ejercicio docente, pero sin olvidar el resto de asignaturas con un componente más teórico, porque ofrecían la base para el resto de aprendizajes.

3) Conocer cómo viven su desarrollo profesional los docentes de Educación Física que ejercen su tarea en la Escuela Rural.

Dentro de la subcategoría C1 de los resultados, los docentes señalan que, frente a las necesidades y problemas de la ER, buscan soluciones y aportan nuevas ideas. Algunos de los aspectos señalados son: aprovechar los recursos de que disponen, adaptar las sesiones a las necesidades del grupo y del espacio, además de utilizar el entorno natural que suele formar parte de este contexto. Según los resultados obtenidos, este cambio de mentalidad es producido en parte, por la influencia del GT-Sg, donde los miembros del mismo se reúnen para indagar sobre las dificultades y progresos de su práctica, haciendo ver que no estamos solos en esta tarea, que hay otros profesionales con los mismos o similares problemas; además, a la hora de buscar soluciones, veinte cabezas piensan más que una.

Dentro de la subcategoría C3 de los resultados, pudimos comprobar cómo los docentes realizan cursos y asisten a congresos, seminarios y grupos de trabajo de EF. Para los participantes se trata de un aspecto importante, ya que en su formación permanente buscan aspectos de especial interés para la mejora de sus prácticas con la intención de buscar contenidos concretos para poder aplicarlos en el aula.

Otros motivos que les atraen a la hora de elegir el tipo de formación que más se adapta a sus necesidades es compartir experiencias con los demás, generar material curricular, que la modalidad de formación tenga unos objetivos muy concretos sobre un determinado contenido, además de la calidad de los ponentes y profesionales que asisten.

El objetivo final es buscar la mejora de la práctica, no sentirse obligados a elegir un tipo de formación que no sirva en las sesiones de EF, en definitiva, se trata de elegir lo que se necesita.

4) Definir cuáles son las características principales del Grupo de Trabajo internivelar de I-A en EF de Segovia.

La información recogida de los participantes sobre aspectos relacionados con el funcionamiento interno del GT-Sg demuestra que las características y la estructura del grupo son importantes para que cada docente entienda su rol y sus funciones dentro del grupo. Algunos de los aspectos más destacados se corresponden con:

- Las reuniones, valorando de forma positiva el contacto que suponen dentro del grupo. En estas reuniones se establecen los acuerdos adoptados y sirven como referente para el ritmo de trabajo del GT-Sg a lo largo de un curso escolar.
- La figura del coordinador, valorando sus funciones de enlace con todo el grupo. Además de ser la persona que controla y dinamiza las sesiones.
- La participación y estabilidad del grupo, es un aspecto que determina la permanencia y continuidad del mismo.
- El establecimiento de compromisos, como medida para que la dinámica del grupo funcione y se desarrollen roles igualitarios entre todos los miembros.

- La realización de tertulias dialógicas, que nos ayudan a comprender, interpretar y conocer mejor la educación desde múltiples puntos de vista.
- La realización de talleres, señalado como un aspecto muy positivo por los participantes, que nos ayudan a plasmar el material curricular en algo vivenciado, muy útil en nuestras sesiones diarias de EF, lo cual es destacado como un signo de evolución y mejora.

Otras consecuencias importantes de esta metodología, destacadas por los participantes, son:

- El trabajo colaborativo, donde todos los docentes aportan por igual, asumen sus roles e intentan superar el individualismo típico de esta profesión.
- La superación del aislamiento, de esta forma se contribuye a compartir con los demás problemas, dificultades, también soluciones y progresos, aportando un camino de cambio y transformación de la realidad educativa.
- La autonomía profesional, ya que hace a los docentes reflexivos y críticos con sus propias prácticas, mejorando así su formación permanente.
- Fomenta la innovación e investigación por parte de los docentes, que parten de problemas reales de su práctica y les hacen partícipes de sus propias experiencias.
- La difusión de los resultados, dando a conocer los trabajos realizados, para que la comunidad educativa conozca y participe de los logros obtenidos. A través de congresos, talleres, cursos, ponencias, artículos en revistas profesionales y libros.

Dentro de la subcategoría C2 de los resultados, queda clara la evolución del GT-Sg, apoyándose en una estructura grupal consolidada y estable, donde pueden formar parte del mismo cualquier docente, independientemente de si tiene poca o mucha experiencia. Algunos aspectos que destacamos como exponentes de la evolución, mejora y cambio son:

- La elaboración de material curricular y su posterior puesta en práctica, observación y replanteamiento. Se refiere a la realización de ciclos de I-A que fusionan la teoría generada con la puesta en práctica y que dan coherencia entre lo desarrollado en las clases y

los discursos que hacemos sobre nuestra forma de ver y entender la EF.

- La innovación en la práctica docente a partir de la aportación de las experiencias de los miembros del grupo.
- La implicación y planificación del profesorado por medio de la metodología de I-A y el trabajo colaborativo. Se trata de evitar el aislamiento que produce esta profesión, que además se agudiza en la ER.
- Entendemos que la formación ha de ser coordinada y cooperativa entre los docentes. Trabajar de forma colectiva aumenta el desarrollo profesional ya que supone una fuerza de apoyo y motivación.
- El apoyo emocional que supone el grupo en nuestra práctica diaria es muy importante. Un conjunto de profesores que se reúnen para hablar y mejorar su docencia, no solo afecta a nivel curricular sino también, a nivel afectivo.

5) Analizar la influencia del Grupo de Trabajo en su desarrollo profesional, en general, y en la Escuela Rural en particular.

Para los docentes resulta de especial importancia establecer un programa con una lógica interna de actuación, que se plasma en la realización de una programación, desarrollada a través de unidades didácticas, que son llevadas a la práctica, donde se realizan las observaciones pertinentes y esto permite replantear dichas unidades. Es decir, se generan ciclos de I-A.

Dentro de la Categoría D, podemos ver cómo estos ciclos pueden durar uno o varios cursos escolares, ya que el GT-Sg trabaja por medio de un proceso continuo. Desde que el grupo inició su recorrido, se han generado cuatro ciclos de I-A. En este momento, el ciclo de trabajo se corresponde con la puesta en marcha y validación de material curricular, que se traduce en una programación por niveles compuesta por diez unidades didácticas basadas en los Dominios de Acción Motriz. Cada UD refleja todos los elementos curriculares básicos y es llevada a la práctica por cada componente del grupo. Una vez que termina la unidad, se replantea todo lo acontecido y se mejoran aspectos que no han funcionado o son deficitarios. Finalizado el material, se generan unas guías didácticas que pueden ser válidas y adaptables para cualquier contexto educativo.

El trabajo colaborativo es una dinámica que favorece y mejora la práctica docente. Los participantes señalan que mejora su desarrollo profesional,

evolucionando año tras año por medio de la aportación del grupo. Además, los docentes experimentan cambios y mejoran en su práctica, se adaptan al contexto y buscan fuentes de información.

Todo el trabajo generado por el grupo tiene un destacado interés colectivo. Este punto es esencial para comprender la dinámica del grupo en todo estos años. Cada vez más personas del GT-Sg se animan a publicar sus experiencias en revistas, a presentarlas en congresos profesionales, a impartir talleres o ponencias en actividades de formación permanente del profesorado.

Otro aspecto que incide directamente en la evolución del grupo son los compromisos establecidos para todos los participantes. De esta forma, se tienen en cuenta los diferentes ritmos de trabajo de todos los participantes y así llegar a acuerdos realistas y lógicos para el todo el grupo.

Sobre las tertulias dialógicas, hay participantes que las ven menos necesarias, ya que su incidencia en la práctica es menor. Sin embargo, los talleres prácticos son valorados positivamente ya que en ellos se vivencia la forma de trabajar sobre un contenido concreto que después se aplica a la práctica individual de cada participante, lo cual supone una clara conexión de la teoría con la práctica.

6) Conocer cómo influye la metodología de Investigación-acción en el desarrollo profesional de los docentes de Educación Física en la Escuela Rural.

En función de los datos recogidos, mostrados en el capítulo de resultados en la subcategoría D2, podemos afirmar que la metodología de I-A ha influido positivamente en el desarrollo profesional de los participantes de la tesis, ya que manifiestan una mejora y evolución en su práctica diaria provocada, sobre todo, por los ciclos de I-A llevados a cabo en el GT-Sg.

Los docentes mejoran su ejercicio diario a través de I-A, dado que primero realizan un plan de acción, después lo llevan a cabo, recogiendo información sobre lo observado y, por último, se procede a su análisis y replanteamiento en función de lo sucedido en las sesiones. Además la metodología de la I-A permite que la dinámica colaborativa sea más eficiente.

Asimismo, los ciclos de I-A sirven para reflexionar sobre la práctica realizada en la ER. Para todos los participantes, los inicios en la ER fueron duros, lo cual se fue mitigando por medio de la experiencia y la aportación generada a través de la I-A. En la subcategoría C2 queda de manifiesto que todas las aportaciones que hacen sobre las particularidades de la ER son

positivas y que con el paso del tiempo han sido capaces de adaptar y transformar su enseñanza a dicho contexto.

Además, los docentes señalan otros aspectos importantes originados a través de la I-A, como la generación de material curricular y el intercambio de experiencias prácticas. Igualmente destacan una mejora de su autonomía profesional, motivado por los propósitos y objetivos de dicho material, desarrollando una propuesta adaptada a varios contextos, pensada desde la propia práctica.

Estas dinámicas colaborativas permiten al profesorado exponer sus dudas, preocupaciones, dificultades y progresos. Se reflexiona en grupo, a partir de las prácticas concretas y contextualizadas, intentando solucionar los problemas y dificultades con ayuda de todos. En este sentido, las espirales de I-A ayudan a que las prácticas diarias evolucionen y mejoren, así como a aumentar la seguridad y la autoestima del profesorado implicado en ellas.

3. Conclusiones generales

Una vez expuestas todas las conclusiones de la tesis, consideramos que se ha producido una mejora en la práctica de los casos estudiados. Dos de las principales causas parecen haber sido la mejora de la formación docente y su desarrollo profesional, fuertemente relacionadas con su implicación en el GT-Sg.

El GT-Sg genera una actitud colaborativa, de esta forma se produce una evolución del profesorado en sus prácticas, que fomenta procesos reflexivos para vincular la teoría con la práctica. Además sirve como apoyo emocional, superando el aislamiento y la soledad docente, aspecto éste poco investigado en la literatura especializada. Los docentes manifiestan que se trata de una de las razones por las cuales siguen asistiendo al grupo.

Dentro de las técnicas utilizadas por el grupo, los docentes destacan la importancia de las sesiones y la estructura de las mismas, lo cual facilita el trabajo a desarrollar durante el curso. Además, señalan la figura de los coordinadores como un aspecto esencial en el correcto funcionamiento del grupo. Otro aspecto a destacar es la estabilidad y continuidad del GT-Sg. Como ya hemos comprobado en los resultados, se trata de un punto primordial a la hora de generar propuestas viables y ofrecer un material de calidad.

La evolución del grupo también se nota en que cada vez hay más participantes que se animan a publicar el material generado, tanto en

artículos en revistas especializadas como en libros, presentando comunicaciones a congresos profesionales y/o impartiendo ponencias y talleres en cursos de formación permanente del profesorado; superando la poca comunicación sobre la propia práctica que a veces existe en esta profesión.

La metodología de I-A genera en el profesorado procesos de reflexión que ayudan a mejorar su práctica diaria en la ER. Además, sirve para mejorar el trabajo colaborativo en grupo, que resulta fundamental para evolucionar y mejorar la práctica.

4. Interés de la tesis y prospectiva

Consideramos que los resultados obtenidos en esta tesis pueden interesar a varios colectivos de la comunidad educativa:

a- Seminarios y Grupos de Trabajo de docentes de diferentes etapas y niveles educativos, tanto del área de EF como del resto de áreas curriculares.

b- Profesorado que ejerce su labor en la ER y decida formar un GT de I-A que les permita investigar las particularidades de la práctica educativa en este contexto y así poder comprenderlo y transformarlo.

c- Profesorado de cualquier especialidad o etapa, que esté dispuesto a analizar y mejorar su práctica por medio de procesos reflexivos como la I-A.

d- Profesorado universitario encargado de la formación inicial docente, que quiera implicarse en GT de profesores de diferentes ámbitos y crear vínculos entre la teoría y la práctica, partiendo de la experiencia de los docentes.

e- Centros de profesorado (CFIEs, CTIFs, CAPs, CPRs...), que quieran realizar cursos de formación sobre metodología de I-A para mejorar el desarrollo profesional de los docentes, así como potenciar los grupos de trabajo y seminarios permanentes de profesorado, tanto en EF como en el resto de áreas curriculares.

Finalizaremos este apartado exponiendo algunas posibles futuras líneas de investigación que pudieran surgir como consecuencia del desarrollo de esta tesis:

- Investigar otros Grupos de Trabajo que desarrollan la metodología de I-A y comprobar el desarrollo profesional de los docentes en su práctica.
- Conocer qué tipo de Formación Permanente necesitan los profesores que desarrollan su docencia en la ER e investigar sobre cuáles son las verdaderas necesidades que tienen en los primeros años de docencia.
- Investigar sobre la incidencia de una programación por Dominios de Acción Motriz en la evolución de docentes de EF, tanto en la en ER como en cualquier otro tipo de contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**A**

- Aguado, A.M. (2005). *La lección de educación física en el aula naturaleza*. En Bores, N. (Coord.), *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal*. Barcelona: INDE.
- Adell Castán, J.A. (2004). *La Educación Física en la Escuela Rural: el caso de la provincia de Huesca*. En: López Pastor, V.M.; Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. (Coords.), *Los últimos diez años de la educación física escolar: cursos de invierno 2003*. Universidad de Valladolid, 141-147.
- Alonso, M., Arandía, M. y Loza, M. (2008). *La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas*. *REIFOP*, 11 (1), 71-77. Consultado el 8 de septiembre de 2010.
- Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.

B

- Barba, J.J. (2004). *Donde realizar educación física en la escuela rural*. *Lecturas educación física y deporte*, 79. Consultado el 9 de octubre de 2010.
- Barba, J.J. (2006). *Deslizándonos por la nieve en la escuela rural. La actividad física del tiempo libre entra en el aula*. *Lecturas educación física y deporte*, 94. Consultado el 6 de mayo de 2010.
- Barba, J.J. (2007). *Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural. Una propuesta a través del voleibol reconstruido*. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 11, 46-50.
- Barba, J.J. y López, V.M. (Coords.), (2006). *Aprender a correr con autonomía. Unidades didácticas en primaria y secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Barba, J.J. y López, V.M. (Coords.), (2007). Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades didácticas para primaria, secundaria y bachillerato. *Contextos educativos*, 10, 187-198. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36. Consultado el 17 de abril de 2010.
- del Barrio, J. (1996). ¿Existe la escuela rural? *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 85-89.
- Blández, J. (1996). *La Investigación-Acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Blández, J.; González, M.; Sierra, M. y López, A. (2004). La formación de profesores responsables a través de la Investigación-Acción. *Revista de Investigación Educativa*, 22-2, 417-442. Consultado el 28 de abril de 2010.
- Blández, J.; González, M.; Sierra, M. y López, A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la Investigación-Acción. *Revista de Investigación Educativa*, 24-1, 71-96. Consultado el 11 de octubre de 2010.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2003) “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultural local”, *Erural. Educación, Cultura y Desarrollo*, 1 (1). Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Boix, R. (Coord.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Bores, N.J. et al. (1994). *Análisis de las concepciones de la educación física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente*. En Romero-Granados, S. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Diseños Curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen. (35-41).
- Bravo, R. y Romero, S. (1998). La formación permanente en la Educación Física: un plebiscito cotidiano. *Tendencias*

pedagógicas, número extraordinario II, 143-152. Consultado el 14 de octubre de 2010.

- Buscá, F. (2005). *Educación Física escolar y transversalidad curricular: un estudio de caso para el análisis y diseño de tareas y juegos motrices significativos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural. Aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 11-3. Universidad de Granada. Consultado el 30 de septiembre de 2010.

C

- Camerino, O. y Pradas, M.A. (1997). La entrevista rememorada en la formación inicial de los docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Consultado el 22 de julio de 2010.
- Caride Gómez, J. (1998). La escuela en el medio rural: crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 32-36.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. New York: Teachers College Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and medium- sized firms. *International small business journal*. 5, octubre-diciembre.
- Chiva, R. (2001). El estudio de casos explicativo: una reflexión. *Revista de economía y empresa*, 15 (41), 119-132.
- Colectivo Campos de Castilla (1987). *La escuela rural: Un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.

- Contín, E. (2003). La educación física en la escuela rural: un intento de respuesta. I Jornadas de intercambio de experiencias en EF. CEFIRE de Castellón.
- Contreras, J. (1994a). La investigación en la acción. ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 14-19.
- Contreras, J. (1994b). La investigación en la acción. ¿Qué es?" *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Contreras-Jordán, O. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15. 73-86. Consultado el 4 de mayo de 2010.
- Contreras-Jordán, O. (1993). Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de educación física en la educación primaria española. En Hernández, J.L y López, C. (Coords.), *Actas del XI congreso nacional de educación física de escuelas universitarias de magisterio*. Segovia. Universidad Autónoma de Madrid, (43-54).
- Contreras-Jordán, O. (Coord.), (2000). La formación inicial y permanente del profesor de educación física. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Cuenca. Universidad de Castilla La Mancha.
- Contreras-Jordán, O.; Zagalaz, M.; Ruiz-Pérez, M. y Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 131-149. Consultado el 2 de noviembre de 2010.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Columbia University.
- Cortés, N. et al. (1999). *La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente*. En López, V. M. (Coord.), *La Educación Física en la Escuela Rural*. Segovia: Pastopas-Diagonal, (39-87).
- Cortés, N. et al. (2002). Una educación física diferente para una escuela diferente: la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 7-19.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.

D

- Delgado Noguera, M. y Medina Casaubón, J. (1998). Estudio de las actividades de formación del Prácticum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física. *Apunts: Educación física y deportes*, 51, 35-45.
- Delgado Noguera, M. y Medina Casaubón, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. 15. Consultado el 11 de septiembre de 2010.
- Delgado Noguera, M. y Sicilia, A. (2002). *Educación física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. Londres: Butterworths.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Introduction: entering the field of qualitative research*. En: Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (Comps.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Devís, J. (1996). *Investigación colaborativa en educación física: un estudio de casos*. En del Villar, F. (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Boston: Heatb.

E

- Eisenhardt, K. (1989). *Building theories from case study research*. *Academy of management review*. 14 (4), 532-550.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (1ª ed.). Madrid: Morata.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Elliott, J. et al. (1986). *Investigación-acción en el aula*. I Conferencia sobre Investigación-acción en el aula. Valencia.

F

- Fernández, F. (2001). Con la espaldera a cuestras. *Revista E+F*, 2, 20-21. Madrid: Pila Teleña.
- Fernández-Río, J.; Medina Gómez, J.F.; Garro García, J. y 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. Consultado el 30 de septiembre de 2010.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50. Consultado el 10 de octubre de 2010.
- Fraile, A. (1991). La investigación-acción: un método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 251-264. Consultado el 21 de mayo de 2010.
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107. Consultado el 4 de mayo de 2010.
- Fraile, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Fraile, A. (1995a). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fraile, A. (1995b). La Investigación-Acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física. *Apunts*, 42, 46-52.

- Fraile, A. (1996). Un estudio de casos sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. En del Villar Álvarez, F. (Ed.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la UEX. (275-300).
- Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 101-122. Consultado el 29 de octubre de 2010.
- Fraile, A. (2004). El profesor como investigador de su práctica. *Tándem*, 15, 29-49. Barcelona.
- Fraile, A. y Romo, C. (1991). Investigación-acción en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 225-236. Consultado el 21 de mayo de 2010.
- Fraile, A., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., y otros. (2007). La Educación Física en la sociedad del conocimiento: Valoraciones desde un seminario permanente de profesores, *Tándem*, 23, 38-50.
- Fuente, P. y Gómez, M. (1991). Aproximación teórica a la investigación acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 295-309. Consultado el 21 de mayo de 2010.

G

- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Ruso, H. (1993). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Ruso, H. (1994). La investigación-acción en la formación del profesorado de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 36, 54-61.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

- García Ruso, H. (2001). Reflexiones generales sobre los planes de prácticas de Educación Física en la década de los noventa. VI Symposium sobre prácticum: El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio. Pontevedra.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Oviedo, C. (2002). La educación física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem*, 9, 48-58.
- Gómez, R. (2010). Influencia de un seminario de investigación-acción en el pensamiento del profesorado de educación física. Un estudio de caso. *Acción Motriz*, 4. 16-22.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88. Consultado el 2 de diciembre de 2010.
- Goyete, G. y Lessard-Hebert, M. (1988). *La investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Gracia, F. (2002). La educación física en la escuela rural. *Tándem*, 9, 48-58.
- Granado, J; Gutiérrez, S. y Mañero, J. (1997). Evolución de un grupo de trabajo. El movimiento como eje canalizador de una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Consultado el 8 de octubre de 2010. Consultado el 15 de abril de 2010.
- Granda, J. (1998). Análisis del pensamiento de docentes noveles en educación física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Revista motricidad*, 4, 159-181.

- Guba, E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.

H

- Hernández Álvarez, J. L. (2000). El futuro de la formación del profesor de Educación Física. En Contreras, O. (Ed.), *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, (95-110).
- Hernández Álvarez, J.L. y García del Olmo, M (1992). El currículo de EF para la Educación Primaria: Un espacio para la experimentación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15. 21-33. Consultado el 4 de mayo de 2010.
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación número extraordinario dedicado a la Educación en España en el siglo XX*, 1, 113-136.
- Hernández-Moreno, J. y Rodríguez-Ribas, J.P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Hervás, M. (1995). Por la dignidad de la escuela en el medio rural. *Cuadernos de pedagogía*, 232, 80-83.
- Hoyle, E. (1972). Educational innovation and the role of the teacher. *Forum*, 14. 42-44.

I

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord.), (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (Coord.), (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

J

- Jiménez, M.; Cerrón, M. y Bautista, A. (1990). El desarrollo del conocimiento práctico mediante procesos de investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 43-50. Consultado el 14 de abril de 2010.
- Juan Borroy, V. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza.

K

- Kemmis, S. (1992). *Mejorando la educación mediante IAP*. En Salazar, M. (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. (175-204).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

L

- Lagardera, F., et al. (1999). *Léxico básico de praxiología motriz: Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte* (6 vols.). Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., et al. (2000). Las conductas motrices introyectivas. V Seminario Internacional de Praxiología Motriz. La Coruña.
- Larraz Urgelés, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxiología motriz. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 16-17, 10-23.
- Larraz Urgelés, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física. Actas del VII Seminario Internacional de praxiología motriz. Lleida: INEFC-Lleida.

-
- Larraz Urgelés, A. (2008) Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Lleida.
 - 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.
 - Larraz Urgelés, A. (2004). *Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria*. En F. Lagardera y P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida, (203-226).
 - Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
 - Lavega, P.; Lagardera, F. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
 - Lavega, P.; Lagardera, F. (2004). (Eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universidad de Lleida.
 - Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *REIFOP*, 8 (1).
 - Leite Méndez, A. E. (2007). *Profesorado, Formación e Innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.
 - Lerena, C. (Ed.), (1987). *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
 - Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
 - Lewin, K. (1992). *La investigación acción y los problemas de las minorías*. En Salazar, M. (Coord.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular, (13-25).
 - Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-service Education*, 21 (19), 1-9.

- López Pastor, V. M. (1999a). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad Valladolid.
- López Pastor, V. M. (Coord.), (1999b). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- López Pastor, V. M. (1999c). *La educación física en la Escuela Rural*. Segovia: Diagonal-Pastopas.
- López Pastor, V. M. (2002). "Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela Rural". *Tándem*, 9 (72-90).
- López Pastor, V. M. (Coord.), (2004a). *La Educación Física en Educación Infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2004b). *La Educación Física en la Escuela Rural: revisión de su evolución en la última década*. En: López, V.M., Monjas, R. y Fraile, A. (Coords.), *Los últimos 10 años de la Educación Física Escolar*. Valladolid: Servicio Publicaciones de la Universidad de Valladolid, (149-173).
- López Pastor, V. M. et al. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 90. Consultado el 21 de enero de 2010.
- López Pastor, V. M. (Coord.), (2006a). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.), (2006b). *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.; García-Peñuela, A.; Pérez Brunicardi, D.; López Pastor, E. y Monjas Aguado, R. (2004c). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4 (13). 45-57. Consultado el 24 de febrero de 2010.

- López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (26), 69-86. Consultado el 21 de enero de 2010.
- López Pastor, V. M. y Gea Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270. Consultado el 18 de noviembre de 2010.
- López, V. M. et al. (2010) ¿Qué pinta la cooperación en una programación por dominios de acción en Educación Física en Primaria? La propuesta del grupo de trabajo de I-A de Segovia. En: Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M.; Mojas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar. Barcelona: INDE.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: Autogestión en Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 92, 26-34.
- 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. Universidad de Extremadura.
- Lozano-Pino, J.J. (2009). La investigación-acción mejora la formación del profesorado de educación física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 33-58. Consultado el 30 de octubre de 2010.

M

- Manrique, J.C. et al. (2010). Diseño y evaluación de una Unidad Didáctica sobre las habilidades físicas básicas a través de una metodología de aprendizaje cooperativo. En: Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Manrique, J.C. et al. (2011). Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria. Madrid: Miño y Dávila, (En prensa).
- de Miguel, M. (1989). Metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario. Jornadas de Educación Permanente. Gijón: UNED.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En: Romero Granados, S. (Coord.), Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria. Sevilla: Wanceulen, (225-232).
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Merriam, S. (1990). *Case Study research in education*. Oxford: University Press.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monjas Aguado, R. (Coord.), (2006). *La Iniciación Deportiva en la escuela por el modelo comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno, J. A., y Conte, L. (2001). La valoración de la especialidad de Educación Física y capacitación docente a través del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 4 (1). Consultado el 21 de julio de 2010.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2004). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8. Consultado el 20 de abril de 2010.

- Moreno, J.; Hellín, M. y Hellín, M. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 85, 28-35.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza. Anuario interuniversitaria*, 2, 345-362.
- Morse, J.M. (1994). *Designing funded qualitative research*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage, (220-235).

P

- Parlebas, P (1986). *Elementos de Sociología del deporte*. UNISPORT. Málaga.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parra, C. H. (1995). *Dimensión ética de la investigación-acción educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Pamplona.
- Pascual Baños, C. (1992). El currículum de educación física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 87-96. Consultado el 13 de mayo de 2010.
- Pascual Baños, C. (1994). La evaluación de un programa de educación física para la evaluación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones. Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva. Junta de Andalucía, 183-202.
- Pascual Baños, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa de programas: un ejemplo. En del Villar, F. (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Pérez Gómez, A. (1990). *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*. En Elliott, J. (Ed.), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, D; Iglesias, P. y López, V. M. (2004). *La Atención a la Diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Ponce de León, A.; Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 315-347. Consultado el 30 de julio de 2010.
- Ponce de León, A.; Sanz, E. y Bravo, E. (2002). La educación física en los colegios rurales agrupados. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 9, 59-71.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of educational research*. London: Continuum.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vid en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

R

- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 29 de enero de 2010.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de la Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Robles Sánchez, J.M. (2002). *Los colegios rurales agrupados: logros y esperanzas de nuestra escuela rural*. Curso: Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia.

- Roche, P. (1993). *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez Pulido, J. (1997). Desarrollo profesional y evaluación de la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (2), 71-78. Consultado el 25 de septiembre de 2010.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Consultado el 12 de agosto de 2010.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Barcelona: INDE.

S

- Salazar, M. (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Salinas, F.; Viciano, J. (2005). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 91. Consultado el 20 de septiembre de 2010.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos, M.; Sánchez, S. (2003). Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa. *Educación y Educadores*, 6. 107-125.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: Un enfoque feminista*. Morata. Madrid.

- Sicilia, A. (1996). El profesor de educación física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz*, 50, 51-61.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Smyth, W.J. (1986). *Reflexion-in-action*. Victoria, Deakin University. Australia.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, 11, 29-33.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (1987). *Escuela y medio rural*. En Lerena, C. (Ed.). *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.

T

- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tesouro, M.; Ribot, M.; Labian, I. y Guillaumet, E.; Aguilera, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1). Consultado el 1 de octubre de 2010.
- Torre, E. (1997): *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- de la Torre, E.; Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56.

U

- Uriel, J.R. (2002). Educación Física en el medio Rural. En. *Tándem. Monográfico ¿Y en la Escuela Rural?*, 9, 29-47.

V

- Vaca Escribano, M. (1992). Educación física y formación del profesorado: presentación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 17-20. Consultado el 4 de mayo de 2010.
- Velázquez Callado, C. (Coord.) (2002) *Así juegan los niños y niñas del mundo*. Valladolid. La Peonza.
- Viciano, J. (1993). La investigación en la acción. Instrumento de Formación Permanente del Profesorado y de Innovación Educativa. Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.
- Viciano, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Microfichas. Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y deportes*, 37, 26-35.
- Del Villar, F. (Coord.), (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

W

- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Whitehead, J. (1995). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1), 3-17.
- Wolcott, H.F. (1992). *Posturing in qualitative research*. En: LeCompte, M.; Millroy, W. y Preissle, J. (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. Nueva York: Academic Press, (3-52).

Y

- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

Z

- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action research in Higher education. Examples and Reflexions*. London: Kogan Page.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza. (BOJA nº 19 de 04/03/1988).
- Decreto 35/2002, de 28 de febrero (por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. (BOCyL nº 46 de 6/03/2002).

- Decreto 77/1984, de 30 de julio, del Consell de la Generalidad Valenciana, sobre regulación del transporte escolar (DOGV nº 186 de 23/08/1984).
- Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002, 23 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, 307, Diciembre 24, 2002).
- Ley Orgánica de Educación (2006, 3 de Mayo). Boletín Oficial del Estado, 106, Mayo 4, 2006.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990, 3 de Octubre). Boletín Oficial del Estado, 238, Octubre 4, 1990.
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros (1995, 20 de Noviembre). Boletín Oficial del Estado, 278, Noviembre 21, 1995).
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985, 4 de Julio). Boletín Oficial del Estado, 159, Julio 4, 1985.
- Orden 3265/2000, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula el Registro de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 29/06/2000).
- Orden de 20 de julio de 1987 par la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales agrupados de Educación General Básica. (BOE nº 177 de 25/07/1987).
- Orden de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado. (BOCyL nº 12 de 17/01/2002).
- Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE nº 115 de 11/05/1996).
- Orden de 8 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se aprueba el ámbito geográfico de actuación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, y se delega la competencia para su modificación. (BOCyL nº 73 de 17/04/2002).
- Orden EDU/1492/2004, de 27 de septiembre por la que se aprueba el Plan de Actuación de las Áreas de Inspección Educativa y Programas Educativos de las Direcciones

Provinciales de Educación para el trienio 2004-2007. (BOCyL nº 193 de 05/10/2004).

- Orden EDU/1635/2006, de 18 de octubre, por la que se regulan determinados aspectos en relación con el profesorado que desempeña puestos de carácter singular itinerante en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL nº 206 de 25/10/2006).
- Orden EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de los CFIE. (BOCyL nº 96 de 21/05/2008).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE nº 112 de 11/05/1983).
- Real Decreto 1423/1992 sobre incorporación a la universidad de las enseñanzas de EF (modificado por el Acuerdo de 21 de julio de 1992. (BOE de 4/02/1993).
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE nº 244 de 11/10/1991).
- Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general. (BOE nº 295 de 10/12/2003).
- Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre. Se constituyen los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. (BOE de 9/01/1987). Derogado por Real Decreto 819/1993 de 28 de Mayo por el que se aprueba Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria que se encuentren ubicados en el ámbito territorial de gestión del MEC.
- Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo sobre el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria. (BOE nº 146 de 19/06/1993).

La presente Tesis incluye un CD-R con los siguientes Anexos:

ANEXOS

ANEXO 1: HISTORIAS DE VIDA

- GUIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA
- HISTORIAS DE VIDA DE LOS PARTICIPANTES

ANEXO 2: ENTREVISTAS

- GUIÓN DE LA ENTREVISTA
- TRANSCRIPCIÓN SELECTIVA DE LAS ENTREVISTAS
- ARCHIVOS DE AUDIO DE LAS ENTREVISTAS
- TABLA-RESUMEN DE LAS RESPUESTAS DE LAS ENTREVISTAS Y COMENTARIOS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.

ANEXO 3: ACTAS DE REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO INTERNIVELAR DE I-A EN EF DE SEGOVIA

ANEXO 4: TABLA DEL ANÁLISIS POR CATEGORIAS

ANEXO 5: MUESTRA ESCANEADA DEL DIARIO DEL INVESTIGADOR



Universidad de Valladolid

ANEXOS

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL

**LA INVESTIGACION-ACCION COMO VIA DE
DESARROLLO PROFESIONAL EN EL PROFESORADO
DE EDUCACION FISICA EN LA ESCUELA RURAL**

Presentada por Miguel Ángel Pedraza González
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

ÍNDICE ANEXOS

ANEXO 1: HISTORIAS DE VIDA

- GUION DE LA HISTORIA DE VIDA 3
- HISTORIAS DE VIDA DE LOS PARTICIPANTES 4

ANEXO 2: ENTREVISTAS

- GUION DE LA ENTREVISTA 30
- TRANSCRIPCION SELECTIVA DE LAS ENTREVISTAS 31
- TABLA-RESUMEN DE LAS RESPUESTAS DE LAS ENTREVISTAS Y COMENTARIOS PARA EL ANALISIS DE INFORMACION. 37

ANEXO 3: ACTAS DE REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO INTERNIVELAR DE I-A EN EF DE SEGOVIA 43

ANEXO 4: TABLA DEL ANALISIS POR CATEGORIAS 52

ANEXO 5: MUESTRA ESCANEADA DEL DIARIO DEL INVESTIGADOR 53

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Nombre: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Titulación y puesto de trabajo: _____

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la EF.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en EF, hasta la obtención del título de maestro).

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Clave: HV-1/08

Fecha: 12/09/2008

Edad: 27 años

Titulación y puesto de trabajo: Diplomado en Educación Física y en Educación Infantil. Funcionario de carrera en el CEIP San Juan Bautista de Carbonero el Mayor (Segovia). Oposiciones aprobadas año 2005. Este es mi tercer curso en el mismo centro.

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la E.F.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en E.F., hasta la obtención del título de maestro).

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la E.F.

La verdad es que mi memoria es bastante mala, pero bueno. Los primeros recuerdos que tengo sobre el área de EF son en la guardería. No se si se puede decir que son recuerdos de EF, pero bueno. El caso es que nos sacaban al parque que estaba en frente (Gorgorito-Jardín Botánico) de la guardería para que jugáramos, corriéramos y diéramos unos pocos saltos. La mayor parte del tiempo sin ninguna indicación por parte del profesor. Solo recuerdo alguna vez en las que nos decían un poco lo que teníamos que hacer.

Mis primeros recuerdos del colegio son una profesora mayor rubia con la cual no hacíamos nada y un profesor de prácticas bastante majo. Hasta que llegamos a 6°. Estos tres cursos, 6°, 7° y 8° suponían grandes cambios dentro del área de EF, ya que al no poseer el centro instalaciones nos trasladábamos un día a la semana al Pedro Delgado a dar clase.

De las 3 horas semanales, 2 horas el día que íbamos al pabellón y 1 en el patio del cole, realmente dábamos 2 horas muy escasas. Se perdía demasiado tiempo en el traslado.

Con este profesor hicimos bastantes cosas: partidos de fútbol, de basket, de vóley, habilidades gimnásticas (volteretas, saltar el potro, etc.), algún día íbamos a las pistas, etc. Con el paso del tiempo me dí cuenta de que no habíamos hecho gran cosa, pero en ese momento me pareció que estábamos realizando un montón de actividades. De lo que nunca recuerdo es haber realizada nada que tuviera que ver con la expresión corporal o el ritmo. De ahí deben venir mis problemas con estos contenidos en la actualidad.

Si recuerdo las salidas a las pistas. Una vez al trimestre para hacer lo que se supone que son test de condición física. La clave era sencilla, mientras te fueras superando no había problemas. Con no esforzarte mucho en el primer trimestre ya estaba todo hecho. Así era muy sencillo superarte en la siguiente evaluación.

Como novedad también se incluía la ducha. Ya que íbamos al pabellón pues había que ducharse. A algunos chicos de la clase les daba bastante vergüenza, así que se mojaban un poquito el pelo y listo.

Todas mis experiencias relacionadas con la EF en el colegio fueron buenas. Es un área que siempre me ha gustado y porque no decirlo siempre se me ha dado bien. Con el profesor siempre mantuve una buena relación.

Y llegamos al instituto. Aquí podían pasar varias cosas. Que te tocara el profe con el que había que correr todos los días, que te tocara el profe que la gente decía que estaba un poco pirado o que te tocara uno medio normal.

A mí me toco el que se supone que estaba medio pirado. 10 años después de que me dejara de dar clase, aún puedo decir que es una de los profesores que más me ha marcado en toda mi vida. Como profesor era un crack, y creo que el gusto que tenía por la educación física nos lo contagió a muchos alumnos de la clase.

Seguíamos haciendo los mismos test que en el colegio (aún no sé muy bien para que valen), pero ya fueron apareciendo más novedades en cuanto a contenidos: expresión corporal, deportes diferentes a los del colegio, carreras por las lastras, actividades relacionadas con el ritmo, etc. Quizá eché en falta alguna salida al medio natural, ya que lo único que había era la Semana Blanca, y por aquel entonces el ski no me gustaba mucho.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en E.F., hasta la obtención del título de maestro).

La elección por la carrera de Magisterio no tuvo mucha historia. Intenté entrar en el INEF de León y de Madrid y no lo conseguí, así que no me quedó otra que hacer magisterio aquí en Segovia.

Los recuerdos que tengo de la carrera aparecen bastante divididos. Por un lado la relación con la gente fue muy buena. Se creó un grupo con el cual todavía tengo bastante relación. Sin embargo en el otro lado están las experiencias académicas. Me llevé una gran decepción al comprobar que una vez acabada la carrera no sabía casi nada del mundo de los niños al que íbamos a tener que enfrentarnos. Se cuentan con los dedos de las manos a los profesores que realmente nos enseñaron cosas útiles.

Una vez acabado magisterio tenía pensado volver a probar suerte en el INEF, pero las lesiones en una de mis rodillas me hicieron desistir. De nuevo me quedé aquí en Segovia, en este caso haciendo un curso de Postgrado en el cual no aprendí nada (nos dieron los mismos contenidos que en magisterio) y posteriormente una segunda especialidad de magisterio (si los contenidos de la primera me parecieron escasos, los de esta segunda aún más).

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

La primera vez que me presenté a las oposiciones fue en el año 2003. Iba por ver un poco como eran, ya que no había estudiado mucho. Aquí surgió la primera sorpresa, ya que llegué al último examen, y por tanto podría trabajar casi con total seguridad al curso siguiente.

Mi primer destino como interino fue en Ponferrada. Fueron demasiados cambios. Era la primera vez que me iba de casa, vivía en una casa con una señora mayor que alquilaba habitaciones, estaba en un cole en el que tenía clase por la tarde, etc.

En este cole me trataron muy bien. Tengo buenos recuerdos de la directora y del profesor de música. Supongo que es así porque era con los únicos que hablaba ya que eran los profes que se quedaban en el comedor.

Ahí estaba yo, a 300 km de casa, y delante de un grupo de chavales. Noté diferencias en el trato respecto a otras relaciones que había tenido con niños, pero en el mundo del deporte.

No sabía muy bien que hacer con ellos, ya que el profesor me dijo que hiciera un poco lo que me apeteciera. Tengo la sensación de que no hacía mucha cosa con ellos, porque en seguida, en cuanto les presté un poco de atención y trabajamos algún contenido algo diferente a los tradicionales, se pusieron bastante contentos.

Mi segunda experiencia laboral fue en Ávila, en un CRA. Esta sí que era una situación totalmente nueva para mí. Tenía que dar clase a niños de 6 a 12 años juntos. Los recursos que nos habían dado en magisterio no contemplaban nada de esto (o muy poco). En ese momento me acordé de los juegos tradicionales, y la verdad es que funcionaron muy bien.

En mi segundo año como interino me llamaron para un puesto en un cole durante todo el año. Eso sí, era una media jornada. Pero al ser un año a oposiciones me vino bastante bien.

La verdad es que de este cole no guardo muy buenos recuerdos. Tengo en mente un director déspota, que solo trataba bien a sus amiguitas.

En cuanto a los niños la cosa ya cambiaba. Iba a tener la oportunidad de estar con ellos todo el curso, y por primera vez, tenía que programar para un curso entero. Aquí me surgió una duda. ¿Qué era eso de programar? ¿Nos habían enseñado eso en la carrera? Creo que no hace falta que ponga la respuesta.

Fue un año muy duro, ya que como he comentado antes no sabía muy bien como enlazar unas unidades con otras, que contenidos eran más importantes incluir, como tenía que evaluar a los niños, etc. Menos mal que encontré bastantes libros en la biblioteca de los que pude sacar algunas ideas.

Finalizado el curso tocaba de nuevo el examen de las oposiciones. Este año hubo más suerte, y después de pasar un año encerrado en casa aprobé tanto en Castilla y León como en Madrid.

Mi destino provisional en prácticas fue en un cole de la capital. Lo primero que noté fue un gran cambio respecto a los niños. Creo que me quedo con los de pueblo antes que con los de la ciudad.

Ya tenía algo de experiencia en programar de mi año anterior, lo que pasa que este año tenía que hacerlo de todos los cursos, con lo cual la cosa se complicaba bastante.

Durante la jornada laboral no me daba tiempo a preparar gran cosa, así que me tocaba hacerlo por las tardes.

Este año creo que fue el primero en el que me sentí maestro de verdad. No sé por qué razón, pero era diferente. Ya estaba todos los días en el centro, la relación con la mayor parte de los compañeros era buena, no estaba tan perdido como el año anterior.

Pasado este primer año en el cual me acostumbré a vivir muy bien, porque estaba a 10 minutos de casa, llegó el momento de elegir un destino definitivo. Me tocó un pueblo no muy lejos de la capital, pero con la dichosa jornada partida.

Este es mi tercer curso en el mismo centro. Aquí ya he vivido de todo: experiencias muy positivas, positivas, malas y muy malas.

El hecho de estar ya 3 años en un mismo centro te permite conocer muy bien a los niños, te permite poder seguir una secuencia lógica respecto a los contenidos, etc.

También tiene su lado malo, y es que te da tiempo a conocer a las personas. En este sentido me he llevado una gran decepción con algunos compañeros, pero supongo que con el tiempo, cuando cambie de colegio se me terminarán olvidando.

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, por qué lo elegiste, etc.).

Mi relación con el grupo de trabajo no es todo lo buena que me gustaría. La falta de tiempo me ha impedido participar en él con una mayor implicación, pero creo que es algo muy positivo y que me ha ayudado mucho.

Lo primero que te proporciona son recursos. No unos recursos cualquiera, sino recursos de gente que está metida en este mundo y que ya controla del tema.

También te proporciona ayuda. Hay momentos en los que realmente no sabes por donde tirar y los consejos y sugerencias de compañeros ayudan bastante.

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Nombre: HV-2/08

Fecha de recogida: 05/11/2008

Edad: 33

Titulación y puesto de trabajo: DIPLOMADO EN EDUCACIÓN FÍSICA – MAESTRO DE DICHA ESPECIALIDAD/ TUTOR DE PRIMARIA

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

- 1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la EF.
- 2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en EF., hasta la obtención del título de maestro).
- 3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).
- 4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

1

Yo soy de la antigua Enseñanza General Básica, y lo que ello supuso. Me refiero al hecho de que, a pesar de que ya existía la especialidad de Educación Física, esta podía ser impartida por “cualquiera”. He recibido “clase” de EF de profesores de Lengua, Inglés,... evidentemente aquello no era EF; un balón para los chicos y cuerdas o aros para las chicas, en el caso de que hubiera habido aros y cuerdas.

En cuanto a las instalaciones, polideportivos, gimnasios,...en mi caso nunca existieron, en el colegio (CP SAN JUAN BAUTISTA de Carbonero el Mayor) había una especie de “pista polideportiva” con dos porterías que luchaban por mantenerse en pie, y dos canastas con los tableros de madera que tenían varios agujeros, los aros oxidados y sin redes, y también luchando por no caerse.

La sensación era que había que ocupar el tiempo de las clases de “gimnasia”, porque así se la consideraba. No estoy muy seguro pero me suena haber visto este término en algún boletín de notas, en fin.....en función del material que hubiera, se hacía una cosa u otra. Una auténtica “maría”.

Se acabó la EGB y pasamos al BUP. No tuve necesidad de tener que desplazarme a otra localidad o a Segovia, pocos años antes Carbonero dispuso de su propio instituto, IES “Vega del Pirón”. El cambio fue notable, desde recibir las clases por parte del profesor especialista en la materia, hasta poder hacer uso del polideportivo municipal. Sólo con esto el planteamiento de la EF daba un giro bastante grande. El nivel de exigencia era mayor, los contenidos eran más y de mayor variedad, llegabas a sentir que tenías que esforzarte para conseguir una buena “nota”, cosa que en la EGB no pasaba.

Fue durante mis años en el instituto cuando se despertó en mí cierta curiosidad por la EF, y no desde el punto de vista del alumno, a prácticamente todos nos gustaba la EF, sino pensando que podría dedicarme a ello.

2

Siempre me ha gustado el deporte y la actividad física, de una forma o de otra trataba de practicar todo aquello a lo que tenía accesibilidad. Vivir en un pueblo y pretender recibir clases de balonmano, baloncesto, voleibol, atletismo,...era impensable. Era muy complicado salir del fútbol, sobre todo teniendo en cuenta que teníamos los mejores campos,...las “eras del pueblo”.

Más tarde aparecieron las “Escuelas Deportivas”, organizadas y coordinadas desde la diputación provincial. Estas permitieron dar a conocer otras disciplinas deportivas al territorio provincial. Fue a través de estas con las que tuve mi primer contacto con la “enseñanza” y con los niños, lo cual influyó, todavía más, en mi decisión de querer dedicarme a esto.

En un principio, la idea era preparar las pruebas de acceso al INEF, ahora “Ciencias de la Educación Física y el Deporte”. Mientras estaba en ello, la escuela de magisterio de

Segovia, ofreció la posibilidad de matricularme en la especialidad de Educación Física. Esto, unido al hecho de no tener que ir a Madrid, hizo que comenzara mis estudios universitarios en Segovia y en esta especialidad.

Fueron tres años intensos, divertidos, donde hubo que preparar muchos trabajos, donde conocí a un montón de gente, todas ellas con un nexo común, “La actividad física y el deporte”. Hay que reconocer que el nivel de exigencia o la dificultad de esta carrera no era muy alta. Lo que más destacaría de este tiempo, es la relación que se establece tanto con los compañeros como con los profesores.

Al ser una carrera de Magisterio, era inevitable que hubiese contenidos relacionados con la pedagogía, sin embargo; eran los contenidos relacionados con la especialidad los que resultaban más amenos ya que eran más prácticos y divertidos.

3

Fue en año 2001 cuando conseguí aprobar las oposiciones, sin embargo; el no tener experiencia laboral hizo que no obtuviese una de las plazas. Me quedé como interino pero bastante bien colocado en la lista. En septiembre de ese mismo año comenzó mi andadura por este mundo tras coger una vacante en el colegio “Mariano Benlliure” de Villalba. Esta vacante era de primaria y estuve como tutor de un grupo de cuarto. Evidentemente de tu primer destino de trabajo tienes un cariñoso recuerdo. Era una clase bastante numerosa y multicultural, sin embargo; el entusiasmo y las ganas puede con todo.

Al siguiente año, y también como interino, me adjudicaron una vacante de primaria en el colegio “Enrique de Mesa” de Rascafría. Estuve como tutor del grupo de sexto ya que era un colegio de línea uno. Era un grupo con muy pocos niños que me permitió realizar muchas y diferentes tipos de actividades, sobre todo en el entorno de la localidad (valle del Lozoya). A pesar de no salir de la comunidad de Madrid, sí que notas diferencias de unos colegios a otros. Rascafría es un pueblo de apenas 1500 habitantes en el que la mayoría de la gente se dedicaba al ganado y a la hostelería. Comento esto por las diferencias que había entre un tipo de gente y otra (Villalba y Rascafría).

Ya en el 2003 conseguí una de las plazas en las oposiciones de aquel año. Pude coger, para hacer las prácticas, el colegio “Carlos Ruiz” de Guadarrama, hoy “Villa de Guadarrama”. Aquel año también estuve como tutor de uno de los grupos de sexto de primaria a la vez que impartía Educación Física a dos de los grupos de sexto (era un

colegio de línea cuatro). Este fue el curso en el que me estrené como profe de Educación Física. Para ello utilicé material que tenía de cuando trabajé en las escuelas deportivas, de libros (editorial INDE sobre todo), pero lo más importante, en este sentido, es que ha sido el único colegio en el que he tenido una hora de coordinación de área en la que los cuatro profesores de Educación Física nos juntábamos para hablar sobre todo aquello que consideráramos oportuno con respecto a nuestro área. Esto me proporcionó bastante material para comenzar. Disponíamos del polideportivo municipal, compartido con tus compañeros y con los profesores del instituto de Guadarrama.

Los dos siguientes cursos estuve en el colegio “Pico de la Miel” de la Cabrera. En estos ya tuve la posibilidad de dedicarme por entero a la Educación Física. Durante estos dos cursos pasé por el primer y tercer ciclo de educación primaria. Noté un cambio muy grande, sobre todo de cara a organizar el gimnasio y la disponibilidad del mismo y dedicarte, sólo y exclusivamente, a la Educación Física. Las tutorías absorben mucho tiempo. Durante el primer curso en La Cabrera, comenzó mi relación con el grupo de trabajo, y como explico en el siguiente punto fue un punto de inflexión en mi trabajo.

A día de hoy va por el tercer curso que estoy en mi actual colegio, “Divino Maestro” de Los Molinos. Durante el primero de ellos me “tocó” una tutoría de cuarto, la cual tenía que alternarla con la Educación Física del segundo ciclo de primaria. Al siguiente, y por hacer un favor al equipo directivo de entonces, continué con la misma tutoría en quinto. Ese curso sólo impartí Educación Física a los dos quintos. Por último, el actual curso, continuó con la misma tutoría en sexto y con la EF de todo el tercer ciclo de primaria. Las instalaciones de las que he dispuesto han sido la pista polideportiva del colegio (a compartir con el resto de compañeros), un local habilitado por el ayuntamiento del pueblo, ya que el colegio no dispone de gimnasio propio, y por último y sólo este curso, el polideportivo municipal del pueblo (nuevo ya que ha comenzado a funcionar este curso).

Actualmente estoy con destino definitivo en Los Molinos, bien es cierto que con el tiempo intentaré conseguir un destino en Segovia.

4

Mi primer contacto con el grupo de trabajo fue durante el curso 2004 / 2005, y por aquel entonces yo estaba con destino definitivo en La Cabrera, en el colegio “Pico de la Miel”. En aquel momento Roberto Monjas estaba coordinando para finalizar la guía

didáctica sobre “La iniciación deportiva en la escuela”. La idea era desarrollar la unidad didáctica sobre este tema (UD que ya estaba elaborada por otros compañeros), e ir elaborando narrados de cada una de las sesiones. Cuando nos reuníamos comentábamos como se nos había dado, los problemas con los que nos habíamos encontrado, posibles soluciones para estos,.....Sin embargo, lo que yo considero más importante, de haber participado en este trabajo, es la forma con la que había que plantear este tipo de contenidos a los alumnos, ...en definitiva una metodología de trabajo. Esta se basaba en un planteamiento “*cooperativo*” y “*participativo*”. La idea principal era que todos los alumnos participasen por igual, y por otro lado, que unificaran esfuerzos para conseguir un objetivo común. Esto, sobre el papel, resulta muy fácil; sin embargo, la práctica real resultó ser otra cosa, sobre todo durante las primeras sesiones. Evidentemente tienes que compartir esta forma de plantear la iniciación deportiva (podría ser de los que piensan que el ganar está por encima de todo y que hay que “machacar” al equipo contrario). Cuando estás empezando en esto creo que no debes cerrarte a nuevas iniciativas, y más si cabe, pensando lo competitiva que es nuestra sociedad actual.

Sesión tras sesión, narrado tras narrado, montones de paradas y reflexiones,.....pero poco a poco la cosa fue cambiando. Se fue consiguiendo que los alumnos mejor y peor dotados a nivel de competencias motrices, no se aburriesen, que trabajasen en equipo sin discriminar a nadie, que no dieran tanta importancia al resultado, que pasasen la pelota a **cualquiera** de sus compañeros de equipo, respeto hacia el contrario,.....

Todo esto se consiguió ya que los alumnos se acostumbraron a esta forma de trabajar, ellos tenían que ser participes de todo lo que se iba haciendo. Debían proponer cambios, mejoras en el juego, normas nuevas,....todo aquello que consideraran mejor para el juego. Yo debía supervisar para que no se perdiera la idea inicial de esta unidad didáctica. Hubo montones de discusiones, broncas, alumnos que no querían jugar,....me llegué a plantear si esto iba a funcionar.

Creo que lo primero que tienes que tener claro es la forma de trabajar, después tener mucha paciencia, sobre todo si los alumnos nunca han trabajado de esta forma, quizá porque ellos están más acostumbrados a que se les diga en cada momento lo que tienen que hacer (un planteamiento más analítico). Sin embargo cuando entran en esta dinámica puede llegar a ser muy enriquecedor, no sólo en actividades de iniciación deportiva, ya que esta forma de trabajar se transfiere a otras disciplinas y actividades diferentes. Hoy por hoy es una forma trabajar que utilizo bastante, que me aporta

muchas satisfacciones y con la que me encuentro muy cómodo, y todo esto porque observo que se van consiguiendo los objetivos propuestos.

Durante los siguientes cursos, dentro del grupo de trabajo, se ha intentado desarrollar diferentes tareas. Se ha intentado “cerrar” una programación anual de Educación Física para todos los ciclos de infantil, primaria y secundaria. Para ello había que “colocar” en el tiempo las unidades didácticas que ya existían, o elaborar unidades nuevas con contenidos no trabajados en las que ya existían. También había que contrastar dichas unidades, y para ello elaborábamos narrados de las diferentes sesiones de cada una de las unidades, y para ello elaborábamos narrados de las diferentes sesiones de cada una de las unidades, y también informes de dichas unidades didácticas. Todo esto para intentar “pulir” o concretarlas para dejarlas como referencia para aquellos que después traten de ponerlas en práctica por primera vez.

A esto hay que unir el hecho de que todo este trabajo no está cerrado del todo. En muchas ocasiones son los propios alumnos los que te proponen actividades que perfectamente encajan con lo que tú persigues. La experiencia te enseña a escucharles y hacerles partícipes de la Educación Física.

Creo que queda muy clara la influencia del grupo de trabajo en mi profesión. Tanto a nivel de contenidos, las razones de porque trabajar unos y no otros y en un momento determinado del curso, los motivos de porque intentarlos llevar a la práctica de una forma y no de otra, diferentes formas de evaluar, el compartir experiencias con los compañeros del grupo, la realización de talleres, tertulias dialógicas, cañas, cenas,.....

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Nombre: HV-3/08

Fecha de recogida: 01/12/2008

Edad: 36 años

Titulación y puesto de trabajo: Maestro Especialista en Educación Física

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la EF.

Mi experiencia con la EF. en el colegio me marcó el futuro de mi vida, ya que la figura de mi maestro de EF. fue clave para enamorarme del mundo de la actividad física y tener claro a partir de 6º de EGB cual iba a ser mi profesión.

La personalidad de mi maestro era muy marcada y tenía un carácter fuerte y determinante, a la vez que era un ejemplo deportivo ya que al ser jugador de balonmano y practicar con nosotros durante las clases, vimos como nuestra referente motor era seguro y determinante.

Quizás, estas características fueron claves en aquella etapa de mi vida puesto que en el colegio yo era un alumno tímido e inseguro debido a que era de los más bajitos y flacos de la clase y el menor de tres hermanos que habían pasado por el colegio y los cuales dejaron un buen poso académico. Poco a poco este maestro fue reforzando una de mis cualidades físicas en las que yo destacaba y era la flexibilidad y a partir de hay me fue metiendo en el ritmo de la clase y en el gusto por la práctica de cualquier actividad física.

En relación con mi práctica de actividad física siempre se ha decantado por actividades de carácter individual, incluso en actividades de carácter colectivo siempre me dirigía por el lado individual de él. Esto podía deberse a los comentarios de los compañeros que siempre me dejaban en último lugar a la hora de elegir grupo.

Con el paso al instituto supuso mi decantamiento por la práctica individual de deportes como el ciclismo, las pruebas de atletismo como el cross ó la figura de portero en deportes colectivos como el Balonmano principalmente o el fútbol sala. Con la

llegada de mi etapa universitaria, fue la eclosión de mi lado individual como los ultra fondos o mi etapa de duatlón, esquí de fondo, pruebas de natación de resistencia o hockey en línea. Esta obsesión por la práctica individual se debe a una búsqueda de los límites de aguante y sacrificio de la mente humana para poder trasladar estas vivencias, ideas y sensaciones a la vida diaria.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en EF., hasta la obtención del título de maestro).

Mi llegada a la escuela de magisterio de Zamora fue bastante positiva pero con un cierto sabor agríndice, esto es debido a que me descubrió el lado cooperativo de la actividad física pero a la vez me dejó un poco huérfano de contenidos al salir de la escuela de Zamora y comprobar el trabajo tan bueno que desarrollaban otras escuelas como la de Segovia.

Descubrir asignaturas como bases anatómicas y fisiológicas, acondicionamiento físico fue enamorarme de los aspectos fisiológicos y anatómicos del cuerpo humano en el paso por todas las etapas evolutivas hasta llegar al desarrollo motor. Algo que me parece fundamental el tenerlo presente a la hora de nuestra acción educativa diaria.

Algo que no había notado hasta entonces fue el trabajo en grupo, esa sensación de cooperar entre todos para llegar a un fin no las había notado hasta entonces. Este fue el punto de partida de mi trabajo en las actividades físicas cooperativas, donde fui experimentando y mejorando en el campo del ocio y tiempo libre desde mi relación directa con los participantes de las actividades y como gestor y coordinador de los proyectos de animación (Mi relación con el ocio y tiempo libre comenzó en 1994 y se alarga hasta la actualidad). La idea de estar y participar en el ocio y tiempo libre es por continuar con un proyecto personal de dotar de experiencias novedosas a los participantes, para que salgan de la rutina de su ocio y lo doten de vivencias motrices enriquecedoras que sirvan para satisfacer todas las funciones en si mismas de una actividad motriz.

Pero en esos tres años de facultad, noté que a pesar de ese trabajo cooperativo adolecíamos de grupos de trabajo que investigaran y experimentaran en el campo de la EF y en mi búsqueda individual me encontré con barba, el cual me invitó numerosas veces a trabajar con ellos hasta que hace un año me decidí a colaborar con ellos en su proyecto del congreso de actividades físicas cooperativas que se desarrollaría en Ávila y cuya experiencia ha sido grandiosa.

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

Mi experiencia laboral empezó en 1997 en un colegio concertado de Ávila, la experiencia duró sólo unos meses pero bastó para decantarme por la enseñanza pública y su libertad de cátedra. Después estuve dos meses en el C.P “Juan de Yepes” de Ávila donde me estrené con unas inundaciones terribles en el colegio y me quedé literalmente sin espacios para mis clases y aprendí mi primera lección en la EF y es la adaptabilidad de todas las sesiones a las modificaciones del entorno.

Durante 1998 y 1999 estuve en el CP “Las Rubieras” de Navaluenga (Ávila) no fue un CRA pero fue mi primer acercamiento a las zonas rurales y el descubrimiento y

la convicción de que mi experiencia en los pueblos era lo que me podría gustar en mi futuro laboral. Este Colegio no tuvo problemas de instalaciones y de material por lo que mi labor educativa fue perfecta, en cuanto al poder desarrollar todas las sesiones que tenía marcadas y tener unos grupos exentos de acnees. Tengo que reconocer que estos dos años fueron atípicos en cuanto a los grupos, ya que no tuve que hacer ninguna adaptación en mis sesiones de EF.

En el año 2000, estuve en mi primer CRA y fue el de “Diego Álvaro” donde me encontré de lleno con la realidad de estos centros y fue la diversidad de edades en una misma aula, la falta de espacios específicos y de recursos, la movilidad del profesorado de una localidad a otra del CRA, la desconexión entre los alumnos de cada localidad y el poco acercamiento entre ellos (a no ser por los dos encuentros a lo sumo al cabo del curso escolar) y la desconexión del profesorado (aunque se reúnan una vez a la semana). En mi área tuve que adaptar todas mis sesiones a las características de los grupos reunificándolas todas por grupos de edades para así salvar un poco la heterogeneidad. Aprendí a utilizar y valirme de cualquier superficie despejada para llevar acabo mis sesiones, pero sobre todo me sirvió para quitarme de la cabeza una idea (errónea por otra parte) mal transmitida en mis años de facultad y es que la acción motriz que llevemos acabo en un CRA es totalmente diferente a las que se desarrollan en los medios urbanos (posteriormente al leer a Víctor López y a Barba he descubierto el camino, si se puede llamar así, de la enseñanza de la EF en el medio Rural).

En el 2000 terminé el curso escolar en el CP”Zorrilla Monroy” de Arenas de San Pedro (Ávila), Centro donde descubrí las miserias y envidias que se tienen entre los compañeros de profesión, miedo a ser juzgado por otra persona y que descubra mi falta de ética profesional (Ponencia Marco VI Congreso de Actividades Físicas Cooperativas por parte de Balboa). Esta hipocresía llegaba a tal extremo que se notaba en la relación del profesorado a lo nuevo y en especial a la relación con el aula sustitutoria y sus integrantes. Por supuesto estas son impresiones mías y si se preguntase a los miembros diría que son erróneas, pero en fin todos tenemos o hemos tenido esas impresiones alguna vez. El nivel de instalaciones no era muy bueno aunque disponían de terreno y podían utilizar las dependencias del IES que estaban al lado, la gestión del horario lectivo impidió el poder utilizarlas.

Cuantas veces se han elaborado los horarios en los centros escolares no atendiendo a criterios pedagógicos sino a criterios de índole personal.

Después de este curso, me encontré falto de moral porque el varapalo en las oposiciones fue descomunal, ya que comprobé que el sistema fallaba y falla porque permite la entrada de docentes con buena capacidad memorística y no arbitra un sistema en el que los maestros que entran en el sistema tienen una ética profesional y no tienen miedo a ser aprendices de sus aprendices. Estas reflexiones creo que son utópicas.

Estuve enlazando un par de cursos de colegio en colegio y mis sensaciones no llegaban a ser buenas porque nunca llegaba a meterme dentro de los alumnos de ese centro cuando me tenía que ir a otro (Arévalo, Ávila capital, Barco de Ávila, Barraco).

Llegó el año 2005 y recalé en mi último CRA y fue el de las Cogotas en un pueblo muy cerca de Ávila como es Cardeñosa, aquí se produjo una catarsis en mi interior y fue la revitalización pedagógica, una revitalización en mi labor profesional propiciada por los alumnos (hablo en genero neutro puesto que la expresión gramatical nos lo permite y creo que es un error utilizar formas como alumn@s) y las familias.

En este CRA los maestros nos encargábamos de dar las actividades extraescolares, única forma de tener jornada continua, y yo daba patinaje y fue

maravilloso como ver que del escepticismo inicial se pasaba al entusiasmo por descubrir otra forma nueva de pasar el tiempo libre en compañía de los pocos niños y niñas que tenían los pueblos.

Después en estado en centros escolares de pueblos grandes como Candelada, Cebreros (donde encontré un elemento nuevo y fue la relación con los alumnos inmigrantes y sus dificultades de interacción y cohesión social con la gente del pueblo, pero que a través del área de EF y con un planteamiento de actividades físicas cooperativas se puede solventar y unir al alumnado, independientemente de su procedencia), Este curso escolar estoy en el Colegio de La Adrada Y he de decir que me he encontrado con que la calidad Humana que tienen los alumnos es maravillosa.

He de decir que desde mi estancia en el CP "Las Rubieras" de Navalunga (1998), todos los cursos he estado dando psicomotricidad a los alumnos del 2º ciclo de Ed. Infantil y es el nivel educativo que más me gusta y me motiva.

En la actualidad mi inquietud profesional me ha llevado a introducir el uso de las TIC en el área de EF, después de mi horario lectivo y según me necesite algún asesor del CFIE de Ávila, doy ponencias y cursos de formación del uso de las Pizarras Digitales Interactivas y su aplicación didáctica en el aula. No solo el uso de las PDI sino de software de distribución libre o de páginas Web's (portales educativos, webquest, contenidos interactivos) que pueden ser utilizadas por el profesorado. Estoy desarrollando actividades para el área de EF y creo en que la relación del profesor de EF puede mantener una relación con las familias a través de su propio Blog educativo.

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

El grupo de trabajo me ha aportado ese espíritu y afán de investigar y descubrir nuevas formas de enriquecer la acción pedagógica, ni que decir tiene que me ha dotado y elevado mi ética profesional. Estoy trabajando con personas de una alta calidad humana y de una ética profesional altísima. La experiencia de participar y colaborar en el congreso de Actividades físicas realizado el año pasado en Ávila fue muy grande.

He perdido el miedo a querer compartir mis trabajos e ideas con los demás por miedo a no dar la talla y constantemente, tanto Ángel como Barba me animan en mis ideas y me hacen partícipes de las suyas. Deberíamos ser más colaborativos los maestros y mostrar nuestros trabajos para enriquecernos y desterrar esa absurda idea que tiene la opinión pública del gremio de los docentes.

Este feedback es nutritivo y alentador y el futuro nos dirá donde llegaremos.

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Nombre: HV-4/08

Fecha de recogida: 02/12/2008

Edad: 32

Titulación y puesto de trabajo: Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el deporte. Maestro especialidad Educación física. Actualmente trabajo como maestro definitivo Educación Física itinerante en el CRA El Mirador de la Sierra (Villacastín-Segovia).

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la E.F.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en E.F., hasta la obtención del título de maestro).

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la E.F.

Mi experiencia respecto a la educación física en el colegio fue bastante desastrosa, yo estude toda la etapa de educación primaria en el colegio Calvo Sotelo (actualmente CEIP El Peñasal), en el barrio de la albuera de Segovia. Las clases de educación física en todos estos años (fue en 6º, 7º y 8º curso cuando teníamos EF en el horario escolar, hasta ese momento de 1º a 5º curso simplemente, nuestra tutora nos sacaba una hora semanal al patio a jugar a lo que cada uno quisiera) se limitaron a lo siguiente: el

maestro responsable del área (siempre vestido con pantalones de pinzas, cigarro en boca y fuerte olor a alcohol...descanse en paz el pobre hombre) se limitaba a sacar balones de un cuarto (vamos no lo hacía ni él, era labor del delegado) y dejar que jugáramos libremente. Eso si los balones sólo eran de baloncesto y era a lo único que podíamos jugar, la pista de fútbol sala no podía usarse, era territorio prohibido. Él estaba presente al principio y al final de las clases para recoger, el resto desaparecía. Por tanto quien le gustaba jugar lo hacía y el que no perdía el tiempo como podía. Además se producía otro dato curioso, mi calificación en la asignatura siempre era la misma, notable, ya que yo jugaba al fútbol en el club Unami C.P, y citando palabras textuales del profesor “éramos futboleros” y la calificación de sobresaliente era exclusivamente reservada a los alumnos/as que formaban parte de los equipos de baloncesto del colegio, con los cuales yo jugaba al mini-basket en las clases.

Durante el instituto, en el centro Giner de los Ríos, mi experiencia con la educación física fue muy diferente, destacar que era conocido por parte de las profesoras del área, la experiencia que traíamos los alumnos/as procedentes de este colegio citado anteriormente. Aquí la experiencia y el bagaje de prácticas se amplió mucho, realizamos iniciación deportiva, expresión corporal, capacidades físicas básicas, etc. Además las cosas seguían una estructura y una planificación, por primera vez realizamos dos sesiones de un mismo tema.

El sistema de evaluación planteado era la realización de test (abdominales, 1000 metros, flexibilidad etc) al principio de la primera evaluación que debíamos superar en la tercera evaluación.

Yo realizaba en esa época mucho deporte, seguía jugando al fútbol y la educación física no me planteaba ningún problema a nivel motriz, y además disfrutaba mucho realizando las sesiones.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en E.F., hasta la obtención del título de maestro).

Yo llegué al carrera de educación física después de haber cursado el primer curso de sociología en la Universidad Complutense de Madrid ya que mi primera elección, había sido realizar trabajo social, no me lo dieron por 0,09 puntos y me vi cursando una carrera que no quería. Así me planteé realizar algo que realmente me atrajera. Yo seguía practicando deporte federado, seguía entrenando equipos de niños, y vi la posibilidad de hacer esta carrera, además en Segovia sin desplazamientos, ni gastos de alojamiento etc.

Para mi la experiencia de realizar magisterio en Segovia fue muy positiva. Tuve la convicción de haber acertado en mi elección, cada año que pasaba disfrutaba más y además mi sensación fue que cuando realmente estás centrado en lo que haces y te enteras realmente de la carrera ésta se acaba, creo claramente que estos estudios debieran ser una licenciatura. Disfrute y aprendí mucho con algunos docentes, (con otros no tanto, la verdad), y luego después cuando cursé en la Universidad de León la licenciatura de EF me di cuenta que nuestra preparación era muy buena en relación a otra gente que curso magisterio en otras escuelas de Castilla y León y muy superior a nivel docente a los licenciados.

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

Respecto a mi experiencia laboral como docente he de destacar que es muy corta y además decir que he tenido mucha suerte. Me presenté por hacerlo, sin preparar nada, (ya que tenía un trabajo que me gustaba en un centro de menores de reforma de la comunidad de Madrid) a varias convocatorias de las oposiciones y no obtuve como es lógico nada positivo, no aprobé ni el primer examen. Después me presenté en 2005 formando parte del grupo de Víctor y aprobé la plaza. Por tanto nunca había trabajado como interino, ni en un colegio hasta mi año de prácticas. Me dieron destino definitivo al año siguiente en el mismo centro que realicé el año de prácticas y ahí continuo, en el CRA el Mirador de la Sierra de Villacastín. Estoy muy a gusto (este año aún más pues no soy tutor y ocupo una plaza de especialista itinerante), el ambiente de trabajo es bueno, yo eso lo veo fundamental y con unos compañeros muy dispuestos, muy buenos profesionales, (bueno hay de todo como en todos los sitios) pero contento en general, por tanto sin intención de moverme de momento.

La verdad que la incorporación y los inicios son duros, de repente sin ninguna experiencia te ves de tutor en una localidad con 4 niveles... te das cuenta de que en este trabajo hay soledad y poco trabajo en equipo, cada uno tiene su realidad o su guerra personal... Eso sí, debo agradecer mucho a mi compañera de localidad su paciencia y sabiduría, me ayudó muchísimo y poco a poco te vas adaptando.

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, por qué lo elegiste, etc.).

Formar parte de un grupo de trabajo es compartir experiencias, miedos, satisfacciones etc. Yo entré en él buscando eso y lo considero muy positivo, también he de decir que por una serie de motivos personales mi aportación al mismo ha sido muy escasa. Espero cambiar eso este año.

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Nombre: HV-5/08

Fecha de recogida: 17/12/2008

Edad: 32

Titulación y puesto de trabajo: Maestro de EF, maestro de primaria, Licenciado en Pedagogía; Maestro definitivo en el CRA Fuenteadaja (Muñana)

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

- 1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la E.F.
- 2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en E.F., hasta la obtención del título de maestro).
- 3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).
- 4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

1- Mi historia relacionada con la EF, es curiosa, debido a que en la época en que yo estudiaba había EF en el horario pero no había maestros especialistas, esto provocaba que no lo hiciéramos. Durante mis primeros años de escolaridad, hasta 5º o 6º lo recuerdo como algo anecdótico. Algún viernes que salíamos a hacer algún juego, o a hacer alguna danza. Pero para ello se tenían que dar múltiples factores como que hiciera bueno, que nos portáramos bien...

A partir de 5º o 6º llego el primer profesor de EF. Era un maestro reconvertido mediante un curso de especialización. Las clases eran entrenamientos deportivos, de balonmano, baloncesto voleibol e incluso salto de altura. También pasábamos diferentes test. Era este mismo maestro el que nos llevaba a los juegos escolares. Así las clases eran un

poco el entrenamiento. Todo se basaba en técnica deportiva y en pruebas de condición física. A mí me parecía un poco rollo, porque lo que me apetecía era jugar. Aprendíamos más a estar en fila que a hacer cosas.

En el instituto la cosa no fue muy diferente. El departamento tenía un programa que llevaban a cabo. Este consistía en el primer trimestre pruebas físicas y un poco de condición física, en el segundo un deporte que variaba según el año, y en el tercero otro deporte o algunas habilidades básicas aplicadas a un deporte junto con las pruebas de condición física.

El caso es que termine en el instituto y no había hecho una sola clase de expresión corporal. Tampoco se diferenciaba mucho la clase en el instituto de la del colegio, eran excluyentes, seleccionaban y solo se hacía técnicas y condición física.

A mí personalmente no se me daba mal. Eso si me aburría mucho, con lo que me distraía enormemente y a partir de ahí comenzaba a acumular errores. Si bien hubo un momento en mi vida, el verano que cumplí los 16, en que me coordine muchísimo y mejore muchísimo en las prácticas deportivas. Pero ya digo que fue en verano, no durante el curso.

No obstante, a mí me gusta la EF, no por las clases que eran aburridas y repetitivas, hacíamos toque de dedos con 11 años y seguíamos con 18, sino porque pasaba muchas horas jugando en la calle o entrenando con equipos. El entrenar con equipos era más divertido que la EF. Hacíamos técnica, pero al final se echaba un partido o juegos que me gustaba más.

2- el ser maestro de EF lo decidí poco antes de empezar. La formación me gustó me pareció muy interesante que la mayoría de las asignaturas fueran practicas, y que por ejemplo en los deportes de equipo se nos enseñara a enseñar siempre con juegos y actividades, sin repetir constantemente la técnica. La comprensividad en la educación deportiva me fascino. ¿Por qué no lo conocían aquellos profesores que tanteo me habían aburrido?. También me gustaron las actividades físicas en el medio natural. Sin embargo los deportes individuales me aportaron poco en parte porque era ver técnicas cosas que llevaba haciendo desde los 11 años. Expresión corporal no estuvo mal aprendí cosas, pese a que el profesor era un incoherente. Y de educación física de base mejor no hablar, ya que la tía que lo daba dejaba jugar la futbol un rato de la clase y nos dictaba apuntes suyos del inef que no tenían mucha relación, como la interrumpíamos y la vacilábamos pues no aprendimos nada, además nos mando hacer una UD y ella no sabía cómo se hacían.

Mi asignatura favorita eran las didácticas de la EF. Allí se aprendían un montón de cosas, se reflexionaba, se dialogaba, se compartía. Era una clase en la que se cuestionaba lo que hice en la escuela que no me gustaba y se proponían alternativas. Para mí fue la más interesante y la que me ayudo a encontrar la EF que me gustaría dar en el cole.

El practicum tuve la suerte de hacerle con un maestro muy poco tradicional, que tenía muy buena relación con los estudiantes. Aprendí un montón de él. Aprendí que la educación no solo es cuestión de programar, sino que también lo es de transmitir, que los niños no son solo cabeza, sino que también son emociones y que llevarse bien con el

maestro, tener complicidad, y ser amigos hacia que cualquier cosa saliera bien. Para mí ha sido uno de los aprendizajes claves de mi vida.

La otra maestra del practicum, la de primaria, era también una persona excepcional, con muchas dudas que se planteaba en voz alta y me ayudo mucho a entender que la educación es en gran parte reflexión. Si a esto le sumamos que mi tutor del practicum iba a vernos mucho y que teníamos bastantes seminarios y era una persona que me ayudaba a ver la relación entre la práctica y la teoría. Por ejemplo, un día cuestionaba el modelo de sesión de mi maestro de EF, y él me hizo ver como hacia el modelo que yo pretendía, lo único que lo hacía de una manera muy informal.

A esto también le hay que añadir que durante mi formación como maestro también participe en el Seminario de educación física en infantil, y en el proyecto actividad física jugada. Ambas actividades consistían en dar clases y posteriormente reunirnos para analizar, al más puro estilo de los ciclos de Investigación acción. Esto me ha ayudado mucho. Comentándolo con otros compañeros de otras Escuelas de Magisterio, ellos solo habían hecho 2 meses y medio de prácticas cuando salieron y yo llevaba a mi espalda 4 meses de prácticas, un año de AFJ y otro de clases en infantil. Tenía mucha más experiencia y sabía relacionar la practica con la teoría. Si tuviera que volver a estudiar para maestro creo que repetiría el proceso

3- Mi vida laboral comenzó mientras acababa primaria, siendo monitor del ayuntamiento para los juegos escolares. Era un trabajo que consistía en hacer que en una instalación todos los sábados los juegos escolares se desarrollaran con normalidad. Esta experiencia (durante 3 años), me dio un punto de vista diferente de la actividad física, ya que no era el encargado de impartirla, sino que trabajaba de gestor. En este caso aprendí que para tratar con gente hay que tener mucha mano izquierda e ir de buenas. Además creo que la gente sabe que eres legal y te terminan devolviendo la amabilidad y el buen trato, claro que siempre hay algún gilipollas. Además en esta ocasión vi lo duro que era que muchos equipos de chavalillos perdían por palizas enormes. No me parecía justo, porque lo había que iban a jugar, a tratar de ganar, y había otro federados que iban a humillar a los contrarios y a burlarse, y lo peor es que el sistema los premiaba.

También trabaje de monitor de baloncesto y de gimnasia de mantenimiento. Tampoco fue mucho más que ganarme la vida. La gimnasia poca cosa. El baloncesto mejor, eran chicos de instituto que no jugaban en federados, y que querían pasar el rato. Así que había que darles lo que querían. Jamás iban a meter 10 tiros libres seguidos, pero si lo podían pasar bien jugando. Así que nos pasábamos el entrenamiento jugando y de buen rollo. En el Insti eran un poco conflictivos, pero conmigo se llevaban bien.

Cuando empecé a trabajar de interino en Lagunilla (Salamanca). Pues poca cosa, solo que experimente mucho. No me daba tiempo a programar y a llevar las UDD como dicen los manuales. Después de un poco de agobio decidí pasar de rollos y dedicarme a experimentar sesiones y cosas que tenía en la cabeza. Los chavales encantados porque hacían cosas que nunca habían hecho y yo mejor porque aprendía a gran velocidad.

Después estuve unos días en Diego Alvaro. Apenas hicimos nada, lo único que tenía en un pueblo EF con un solo niño. Menso mal que solo tuve tres o cuatro sesiones, pero no sabía qué hacer. No creo que la EF sea un área que se pueda impartir con una sola persona.

Al curso siguiente estaba de maestro en prácticas. La programación ya estaba realizad y ya tenía mejor organizado el curso. Pero con lo que no contaba es que los compañeros

en un acto ilimitado de generosidad me iban a dejar los cursos más complicados. Un primero y un segundo en el que había niños hiperactivos y que el año anterior habían estado dos profesores con ellos. El caso es que como me decían era joven y con ganas. Lo primero que hice fue rechazar sus sabios consejos. Si tan bien sabían lo que había que hacer, lo normal es que se hubieran quedado con el aula. Así empecé a hacer en lo que creía, si bien hasta navidad me generó dudas y comentarios condescendientes de los compañeros. En esta experiencia aprendí que aunque todos los niños parezcan iguales (dos ojos, dos piernas...) son diferentes y no todos tienen que hacer la misma EF. Cuando partía de propuestas abiertas en las que experimentaban, la clase funcionaba mejor, porque cada uno podía hacer lo que consideraba mejor.

El CRA Fuenteadaja, es ya el 5º curso. He dado EF desde infantil a sexto en grupos de 5 a 12 niños y casos siempre de diferentes edades. La verdad es que no me ha sido muy difícil adaptarme. Lo único ha sido poner sobre la mesa todo lo que había aprendido y poco a poco ir construyendo la práctica. En estos años soy menos de EF y más maestro. Me he convertido en mucho más dialogante, se escuchan más, y eso hace que la EF esté llena de propuestas abiertas que entre todos construimos, y si alguna vez hacemos un juego, luego lo cambiamos y lo modificamos. A mis estudiantes no solo les pido que hagan EF, sino que sean solidarios con sus compañeros. Esto en parte viene por el desarrollo de actividades físicas cooperativas. He visto que fortalecen el grupo y la unión. Yo no busco el mejor alumno, sino que todos se desarrollen en la medida de sus posibilidades.

La principal novedad en este destino ha sido las actividades físicas en el medio natural. Salimos en bici, al monte... esta es una preocupación que viene del momento en que nos dimos cuenta (miguel y yo) que los chicos no sabían que su entorno les podía dar actividad física. Mis compañeros dicen que es peligroso sacarlos del cole. Pero mis estudiantes están encantados.

4- En el grupo de trabajo estoy desde antes de acabar EF. Cuando éramos 8 y se hablaba más de anécdotas que de trabajo. A mí me encantaban las anécdotas porque podía vivir como si hubiera estado en el aula. Era una época en que se trabajaba la diversidad y la situación era complicada. Para alguno era un paño de lágrimas. La humanidad es necesaria y básica para ser maestro.

A partir de ahí me ha servido para actualizarme, para recordar, para innovar, para discutir... Gran parte de lo que se lo debo al grupo. En la escuela es muy difícil hablar de educación. Como dice Torrego solo se habla de escolarización. Así que en muchos casos es una válvula de escape. Además me permite seguir en la cresta de la ola, innovamos en EF y a mis estudiantes les encanta.

Si bien en la actualidad somos demasiada gente y el espíritu del principio se ha perdido, ha pasado de una organización de amigos a una más estructurada y dedicada a la innovación. También he de reconocer que en los últimos años he ido menso, ya que hemos intentado hacer un subgrupo en Ávila, pero no conseguimos que funcione. El grupo aporta mucho, pero también necesita mucha energía y dedicación, y al final cada uno tiene sus proyectos y la gente quiere que le den cosas y no aportar. El Grupo es como una novia solo te quiere en la medida en que le amas. No permite relaciones parasitarias, si bien puedes estar dentro, pero no aprovechas el caudal de información y de energía.

En resumen que si tuviera que definir que me ha ayudado a ser maestro diría que pensar sobre lo que hago, participar en el grupo de trabajo y escuchar a mis estudiantes.

HISTORIA DE VIDA

Datos personales

Clave: HV-6/08

Fecha de recogida: 15/12/2008

Edad: 32

Titulación y puesto de trabajo: Maestro de EF y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte

Te agradecería que escribieras tu historia de vida en relación con la EF y el deporte. Te sugiero algunos posibles aspectos, por si te son de utilidad. Los pongo todos juntos, para que luego les des la extensión que consideres. Con que pongas el número ya vale.

Muchas gracias por tu colaboración.

1- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la EF.

2-En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en EF., hasta la obtención del título de maestro).

3- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.).

4- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).

La decisión de elegir una carrera u otra se remonta a los 18 añitos, cuando tras finalizar COU y ante la desolación de tener por primera vez en mi vida asignaturas pendientes para septiembre, las cuales aprobé, y tener la puerta cerrada a la carrera deseada (INEF) para la que no volvía a haber pruebas de acceso hasta el siguiente verano, me veo en la tesitura de qué hacer ese curso que se avecinaba. Previsoramente había realizado la prescripción para Magisterio de EF, por lo que en Septiembre empecé el curso.

Tal vez por la rebeldía de esos años y el constante llevar la contraria a mi madre, nunca pronuncié la existencia de una vocación para esta carrera, si bien yo sabía que me apasionaba, por la fascinación que me producían algunos maestros y maestras y por que me gustaba explicar algunas asignaturas (sobre todo filosofía e historia) a mis compañeros/as.

Ese curso empecé el curso como una alumna, la misma que año atrás cargaba su pesada mochila al instituto, sin embargo, sé que en poco tiempo me transformé en maestra, mejor dicho y por no

hacer abuso de esa palabra tan grande, en “maestrilla”. Tanto fue así, que ese curso que había sido una manera de no desaprovechar el tiempo en la espera de las famosas pruebas de INEF, obró grandes cambios en mí, y finalizó con una nueva lucha con los padres por negarme a la idea de abandonar magisterio. Hice grandes amigos, compañeros, me involucré en los trabajos que en algunas asignaturas se proponían al máximo, me emocioné, me sensibilice, participé en unas jornadas de integración en un colegio de Segovia (dónde fui tocada verdaderamente, no es momento aquí de explicar lo vivido y las contradicciones que experimenté)

Me presenté a las pruebas de acceso únicamente en León., porque las de Madrid me coincidieron con la participación en el Campeonato de España de Atletismo, y las pasé. Desde León tomé varios autobuses hasta llegar a un pueblecito de Cantabria, donde acudía como monitora voluntaria a un campamento de verano. Menciono este viaje porque supuso una aventura, un viaje en solitario en el que hubo tiempo para la reflexión y la incertidumbre, si por nota me cogían en INEF, me iba a costar mucho dejar Magisterio.

Empezaré este punto considerando los Prácticum, pues la implicación y relevancia fue importante y creo que merecen ser considerados.

- Prácticum: INCAFD

De mi promoción únicamente dos alumnas realizamos la modalidad de prácticum en educación física adaptada a poblaciones con necesidades especiales. El mismo fue muy intenso y variado, pues lo compaginamos con el pedagógico:

- ✓ E.F. para 4º de la ESO de un colegio concertado con un alumno integrado en el grupo con Síndrome de Down y AC de 3º de primaria en el resto de áreas. Elaboramos las UD que llevamos a cabo y tuvimos toda la libertad y posibilidad de decisión. Fue increíble. Además sobre esta experiencia pudimos preparar una presentación, contextualizada en la asignatura de la maestría de expresión corporal, en aquel momento del curso a cargo de Ángel Pérez Pueyo y sobre la que reflexionamos e incluso lloramos. Todavía recuerdo el día en que este profesor se levantó a mitad de una conversación en la entrada del INEF y me dio una ramita de un árbol diciéndome “Toma, no es esto lo que andas buscando, aquí tienes tu varita mágica”, Pero todavía hubo más cuando tras exponer nuestra UD, junto con nuestros miedos y todo el proceso nos pregunto ¿Qué queréis Bien o te cuento? Y... nos contó.... Vaya si nos contó. Eso sí hubo pocas zalamerías y hubo que tomar asiento para soportar el bajón. Después hubo un par de visitas a uno de los colegios de este profesor y la oportunidad de presenciar una clase suya (concretamente de Actividad física en la naturaleza) Aquel día aprendí muchísimo, fue un gran privilegio y tengo imágenes grabadas que no olvidaré.
- ✓ Atletismo para un grupo de adolescentes de Asprona de León. (dos sesiones a la semana) Preparadas íntegramente por nosotras.
- ✓ Natación para un grupo de bebés y otro de niños/as con Síndrome de Down como voluntarias de Amidown
- ✓ E.F. en Primaria con un grupo de 2º ciclo del colegio Valbuena, especializado en alumnado con NEE motóricas. En este grupo clase había un niño con Atrofia muscular y otro con parálisis cerebral atetósica. Preparamos las clases y adaptaciones de ambos en las salidas semanales a la piscina local (San Andrés del Rabanedo) dentro del horario lectivo escolar y junto a toda la clase.

- Prácticum Magisterio

En este momento yo ya era licenciada en EF y estaba en el grupo de trabajo. Pese a tener otras actividades era prioritario aprender al máximo y expresar este periodo de prácticas. Opté por pedir realizarlas en un CRA y así lo hice. No conocía de nada al maestro, pero aprendí mucho. De las cuatro escuelas por las que itineraba, de los profesores de diferentes áreas (a las cuales asistía a todas en el periodo de generalista haciendo los apoyos oportunos pues en la escuela rural las normas a veces hay que saltárselas y una persona más como maestro/a es prioritario tenga o no aún el título, así que me aproveche de esa situación) y tuve la oportunidad de asistir a todos los claustros, reuniones extra oficiales, comidas cada miércoles con los compañeros, preparación del día del CRA mano a mano con los compis de EF y de música, etc. y las conversaciones de las itinerancias.

- ESCUELA VIVENCIAL:

Escuela alternativa autogestionada En región de Murcia, fruto de la asociación Pequeña Rebeldía

Tras un año de recién licenciada, dedicado a acabar los estudios de Magisterio (Prácticum incluido), participar en varios grupos de teatro, preparar oposiciones y trabajar (total nada) tomé la decisión de ir a una escolita de Murcia, con la que tuve un “casual “contacto por Internet y a quienes visite en mayo (antes de la oposición de secundaria). El proyecto me enamoró hasta tal punto, que en Septiembre del mismo año, sin casa ni aún trabajo (pues me podían ofrecer realmente poco (alrededor de 250 euros en esos momentos) nos embarcamos (yo y mi pareja, que abandonó su trabajo por aventurarse conmigo al quien sabe qué con una precaria oferta allí, al igual que yo sin contrato **alguno**) para esas tierras.

La experiencia allí sería para escribir cuatro tomos, pero resumidamente hubo varias fases:

Los comienzos; Trabajo junto a una pedagoga belga, con la que elaboro programación, materiales, reuniones con los padres, con quien visito otras escuelas, conozco gente de la zona y por supuesto a los niños e iniciamos el curso juntas. También decidimos nuestro rol, al principio ella maestra responsable y yo encargada (me vi obligada a dar unas clases en una empresa de servicios deportivos las tardes de un mes y algo), pero pronto se acuerda en asamblea que lo mejor es que estemos en igual condiciones de responsabilidad, de dedicación y económicas (esto supuso división en dos del dinero de sueldos, quedando menos de 700 euros sin contrato, y por supuesto sin pagos de los kilometrajes) Pero no lo consideré una explotación, sino una gran oportunidad.

La pedagoga se va: Por diversos motivos personales se vive una situación entre la maestra pedagoga y las personas más antiguas pertenecientes a la escuela y esta toma la decisión de abandonar(tengo mis dudas de si fue por deseo propio o fue invitada a ello con las manipulaciones pertinentes, que junto con sus problemas personales no tuvo alternativa). En este momento las personas de la escuela se reúnen conmigo, me comunican la situación y me plantean la posibilidad de elegir en estos términos: Dos opciones: O te vas corriendo a Segovia o agarras el toro por los cuernos (tarea dura pero para la que ofrecerían el máximo de apoyo y ayuda) y... me quedé. Entonces se pidió a una chica amiga de la escuela y cuyos padres llevaban en el proyecto de la asociación desde los inicios por convicciones ideológicas ya afinidad con la filosofía de la escuela. Esta chica tenía 18 años, mezcla explosiva con las características de mi más absoluta novatez. Esto duro varios meses, mientras se buscaba maestra. Juntas estábamos con los niños desde temprana la mañana hasta las 4:30, comíamos con ellos y cocinábamos. El grupo máximo fue de 12. De 2 años y medio a una chica que venía una vez por semana con discapacidad y en silla de ruedas de más de 20 años (biológicos) (me cuesta describir a este grupo de niños y niñas en términos así de fríos y numéricos, pues en aquel eran mi familia y les recuerdo emotivamente)

-Se Encuentra maestra: Es una chica de Murcia, licenciada también en psicología y con la que empieza una nueva etapa de trabajo y preparación de los materiales más a conciencia. Vivimos un periodo mágico y ella aporta a la escuela la fuerza y vitalidad que a mí me iban faltando por puro agotamiento. Había momentos de la semana en los que se realizaban talleres con profesores invitados que impartían semanalmente un determinado área o puntualmente.

También se hicieron muchísimas salidas y excursiones y cada mes aproximadamente se realizábamos un informe individualizado de cada alumno y un informe del grupo. También reuniones de asamblea algunos sábados (padres, críos y personas asociadas a la escuela). Además hubo salidas en fines de semana en encuentros locales de presentación de esta experiencia de escuela alternativa y participé (acompañada por mi pareja) en el Encuentro de escuelas alternativas en Paideia, Mérida, acompañada únicamente por mi pareja y celebrado a primeros del mes de noviembre)

Hubo momentos de todo, pero la precariedad de la situación más mi inexperiencia y los problemas hicieron que mi estado de salud empeorase considerablemente. El último trimestre tomé la decisión de presentarme a oposiciones, pues la situación de la escuela iba a obligar a que se quedase una única maestra más los apoyos de los talleres, y consideraba más acertado por diferentes motivos que se quedase mi compañera al cargo. Nos reunimos en Julio para tomar la decisión y me ofrecí para apoyar en la distancia con cartas por correspondencia en un bonito proyecto que diseñamos pero que no vio la luz.

Este mismo curso estaba matriculada en el 1º curso de doctorado, por lo que leía cuando podía y en las vacaciones de Navidad y Semana Santa avancé un par de ellos. El resto en verano para terminarlos en Septiembre, cuando empezaría un nuevo curso porque.... Con todo este lío se me ha olvidado. He aprobado las oposiciones

¿Cómo me siento cuando apruebo es otro punto?

¿Cómo me ayuda el GT en este tiempo? También es otro punto

- Escuela de Valsaín
- Colegio CRA La Sierra
- Experiencia como tutora de alumnado de prácticas de 3º de Magisterio de Segovia.

✓ **QUÉ ME HA APORTADO EL GRUPO DE TRABAJO**

Ya desde un año antes de acabar magisterio, participé en el grupo, dentro del subgrupo de secundaria, en él creamos un grupito de preparación de las oposiciones de forma cooperativa, además de otras reuniones y tareas del grupo general. Lo que más me gustó en aquel primer año fue la posibilidad de un espacio en el que sin relaciones verticales todos/as podían hablar de sus prácticas educativas y también de sus temores, dudas y miedos. Los maestros/as no se parecían y su alumnado y colegio tampoco (me refiero a las características singulares, evidentemente hay aspectos y puntos en común), sin embargo tenían inquietudes similares y era de provecho el escuchar a cada cual. En ese primer año me empapé y recordé la frase de Victor López durante la carrera “en esta profesión el que está solo está muerto”. Precisamente muertos es lo que no había en los grupos, pues el ambiente rebosaba de vida y cada cual era portavoz de sus niños, de sus prácticas de los logros y de las dificultades de aprendizaje. Otro punto fundamental es el aprovechamiento de los recursos humanos de que disponemos. Ya en el grupo de preparación cooperativa de oposiciones cada persona prepara los temas que elige, por atracción o porque son su “fuerte” y después comparte con los demás. Esto se realiza también en las diferentes tareas del grupo, cada uno decide que unidades didácticas elabora, que compromisos (además de los grupales) adquiere (escribir, corregir, elaborar la UD que le gusta, la web...) y el trabajo supone una ganancia individual y grupal. A modo de metáfora: Si en tu pequeña parcela se dan bien las zanahorias, cultivas zanahorias, pero a la hora de cosechar recoges también los frutos bien crecidos de otras muchas hortalizas que cada compañero a cultivado y que después te contará

cómo tener éxito con esos cultivos `pero sobre todo que tu ya tendrás para ofrecer a tus alumnos. . La individualidad esta marcada y como maestra puedes sentir que tienes la posibilidad de dedicarte a elaborar los materiales que más te gustan, y la suerte de que especialistas en diferentes ámbitos te ofrecen otros materiales, explicaciones e incluso sesiones prácticas, con lo que eres mucho más competente en tu práctica educativa real y es mejor lo que ofreces al alumnado. Además después y durante las puestas en práctica tienes una red o grupo de apoyo, se hace revisión de lo realizado o directamente se pregunta si algo no sale como esperabas y se intenta resolver el problema o encontrarle. ¿Qué más se puede pedir?

GUIÓN ENTREVISTA

1. ¿Crees que tu práctica actual tiene algo que ver con tus primeras experiencias escolares en EF?

- ¿Influyó más en EP o en ES?; ¿por qué?
2. En relación a las asignaturas de la carrera, ¿consideras más importantes aquellas con claros contenido físico-deportivo, que las de tipo pedagógico, como EFB, Historia de la EF, Didáctica de la EF?; ¿por qué?
3. ¿Crees que un CRA es muy diferente a una escuela urbana?; ¿por qué?
4. ¿Cómo crees que influye/ó la metodología del GT en tu práctica dentro de un CRA?
5. ¿Influye el GT en tu labor docente actual?
6. Tu práctica ha mejorado con el paso de los años, ¿crees que ha tenido influencia el GT?
7. ¿Crees que la dinámica establecida en el GT es la adecuada?; ¿por qué?
8. ¿Asistes a cursos, seminarios, congresos sobre EF?; ¿con qué fin?

TRANSCRIPCIÓN SELECTIVA ENTREVISTAS

ENTREVISTA (E1, 4-2010)

1) Al acabar la carrera no tienes conocimientos suficientes para afrontar una Programación de Aula completa. Después de varios años se busca perfeccionar los contenidos de aprendizaje; los primeros años de experiencia no tienen nada que ver con mi práctica actual. Los cambios son influidos por el Grupo de Trabajo y la propia práctica. La Educación Primaria actual es muy diferente a la de antes; en Educación Secundaria, cambian el profesorado y los contenidos, pero no tienen demasiada conexión con la vida real.

2) La formación de la carrera es muy deficiente. Las asignaturas más prácticas (de tipo físico-deportivo) son las que más me han aportado y uso en mi Programación de Aula, pero he hecho de menos haber concretado más en la didáctica de los diferentes deportes. En otras asignaturas como matemáticas o lengua, no enseñan aspectos reales y coherentes para impartir en un colegio, como enseñar a leer, escribir o calcular. Didáctica de la EF fue adecuada por impartir herramientas contextualizadas en la escuela, pero creo que en general, la calidad de las clases depende del profesorado, su formación e implicación.

3) Sí, son muy diferentes. Los CRA son centros pequeños y tienen que agrupar a los niños de diferentes niveles. En mi experiencia he tenido grupos en una misma aula desde 1º a 6º y me volvía loco, porque en muchos momentos no sabes bien cómo enfocar los contenidos. Había que buscar soluciones adecuadas a cada nivel. Otro problema reside en no tener demasiadas herramientas, recursos y conocimientos sobre la Escuela Rural; así que desde la soledad, uno tiene que buscar soluciones y probar lo que funciona y lo que no. Además, fuera de la cabecera no hay materiales de EF. Pero también hay aspectos positivos, como asumir niveles dentro del aula donde los alumnos de menor edad fueran autorizados por los de mayor edad, con lo cual existe un incremento de las relaciones interpersonales; la organización es más fácil con pocos niños, utilizas metodologías alternativas, etc.

4) El GT ha influido en la metodología a la hora de adaptar contenidos para la PA. Así te das cuenta del equilibrio que debe existir entre los contenidos a través de los dominios de acción, ya que la relación de los bloques de contenido no es muy lógica. La UD de lucha no se me habría ocurrido si no estuviera en el GT, el grupo me ayuda innovar.

5) Sí, ha influido bastante. A la hora de hacer programaciones y unidades didácticas, es decir, lo que hacemos día a día. Hacer reuniones donde intercambias información, ves lo que otros hacen y además puedes inventar unidades didácticas, es muy motivante y enriquecedor.

6) Mi práctica ha mejorado con el paso de los años. Mi mayor influencia ha sido el GT. Hay aspectos de mi práctica que no haría si no hubiese sido por el grupo. Mi PA ha cambiado a mejor, nuestro trabajo es algo que está consensuado en la práctica y por tanto queda contrastado.

7) Hay que cambiar aspectos de la PA y las UDD. Hay que plantearse hacer una Programación didáctica que no sea cerrada y esté adecuada a todos los ciclos y a la ley actual, también habría que contextualizar por centros, localidades, materiales disponibles, etc. Pero cómo organizas el trabajo para que todos lo que formamos el GT aporte por igual, pienso que hay que tener más estabilidad. Los mínimos propuestos están bien, pero hay que plantearse un mínimo de trabajo también. Sobre la dirección se podría hacer rotativa de año en año. Hay que consensuar ideas y llegar a acuerdos coherentes y realista, ya que cada persona del grupo tiene una realidad.

8) Sí. Es bueno compartir experiencias y ver lo que se hace en diferentes lugares, en mi formación busco sobre todo aspectos prácticos, como los retos cooperativos. Se trata de añadir

contenidos a mi práctica día a día, año tras año. Partiendo de la PA del GT se incluyen aspectos que mejoran nuestra práctica.

ENTREVISTA (E2, 4-2010)

1) La práctica ha cambiado bastante, sobre todo por la figura del maestro especialista. También en relación al contenido (nuevas leyes y decretos).

2) La carrera por sí sola no es suficiente. Para mí todas las asignaturas de la carrera fueron importantes, pero lo que más valoro es la experiencia y el contacto con los niños en los centros. Aun así, no destacaría unas sobre otras.

3) Sí. Hay que itinerar; también hay diferencias con los grupos de niños, en los centros (instalaciones, materiales); no hay contacto con los compañeros y todo esto influye negativamente a la hora de hacer nuestro trabajo. En las escuelas urbanas tienes gimnasios adecuados, materiales, etc. En una ER hay que llevar los materiales de un sitio a otro, no hay instalaciones adecuadas y los niños tienen diferentes edades dentro de una misma aula.

4) El GT te da unas pautas, ideas y formas de trabajar. Te permite reunirte con más gente y eso mejora tu práctica. Realizar una UD hecha por todos, luego venir al GT a hablar sobre cómo nos ha funcionado a todos y entre todo el grupo intentar pulirla porque pensamos que hay que hacer cambios y mejorarla, es muy enriquecedor. A mí el GT me ha aportado vivencias, experiencias, materiales y sobre todo, una guía para poder resolver problemas, conflictos y poder hablarlo con los demás es muy importante para mí.

5) La metodología es adecuada. Creo que el GT no funciona por la metodología sino por la predisposición de la gente que asiste y que lo asume. Es importante hacer reuniones y exponer todos los trabajos que se llevan a cabo. Se pueden plantear cambios y pensar en mejorar.

6) Los años de experiencia te hacen mejorar y la implicación en tu trabajo también. El GT me ha ayudado mucho. El planteamiento cooperativo es adecuado y encaja con mi forma de ver y entender la EF. Hay que pensar en innovar y no dar por sentado que todo está hecho.

7) La dinámica depende de las circunstancias personales de cada uno. Probablemente si no hay cambios, este grupo desaparecería tal cual están las cosas. Sin la figura del coordinador no funcionaría, es el enlace y quien organiza las reuniones, es fundamental. Puede que cambiar esta figura cambie algo, pero es un gran compromiso que no estamos todos dispuestos a aceptar. Para nosotros la figura del coordinador nos hace las cosas más cómodas. Una opción podría ser potenciar el correo electrónico y trabajar a través de él. Los talleres son fundamentales. Las TD son una forma de juntarnos pero con menos utilidad en la práctica.

8) La formación en la CAM sobre EF es nula. Por eso el GT supone una gran formación para mí. Ahora busco en mi formación lo que demando y necesito. Por un lado busco créditos para cubrir el sexenio, pero procuro decidir sobre mi propia formación y no hacerlo por pensar en cobrar más. He asistido a los congresos de EF porque creo que hay mucho de lo que aprender. Los seminarios nos permiten juntarnos con gente, proponer ideas y llevarlas a la práctica. Aquí los temas son propuestos y obedecen a intereses particulares, no de aspectos generales sobre la educación. En mi centro estoy proponiendo la creación de seminarios para recopilar material sobre EF en EI (psicomotricidad), con un carácter interetapa y con un calendario de trabajo claro y temas interesantes. El material generado nos ayudará mucho en nuestra práctica diaria.

ENTREVISTA (E3, 5-2010)

1) Ha cambiado relativamente. Se puede decir que aun se reproducen ciertos modelos y formas de trabajar los contenidos de EF de forma tradicional. El cambio no ha sido tan drástico, en relación con las actividades, se repiten contenidos en las PA como deportes individuales y colectivos que yo practicaba en mi etapa como estudiante. Pero algunos han cambiado su forma de ver la EF, introduciendo otros contenidos. En mi caso, mis primeras experiencias no influyeron a la hora de hacer esta carrera.

2) Ha sido una combinación de todas. Hay asignaturas prácticas que me han influido mucho a la hora de elaborar mis PA, pero las teóricas como Didáctica de la EF y NEE son muy importantes. El plan de estudios de Segovia es muy completo si después se quiere hacer INEF, porque tiene mucha práctica (en relación con otros planes de la comunidad). También creo que la carrera debería ser una licenciatura, porque cuando empiezas a comprender el porqué de la carrera, se acaba.

3) Hay muchísimas. Los agrupamientos, con un total de 20 alumnos por centro (en la carrera nos enseñan a diseñar UDD para 25 alumnos de media, en una sola aula). Los aspectos motrices, si tienes niños de 1º a 6º tienes que adecuar las actividades y es muy difícil dar contenidos a unos y otros en la misma sesión. La comunicación entre el profesorado es muy escasa. También hay ventajas: practicar los juegos populares en los pinares y ciertas zonas del pueblo que no tienen tráfico es algo muy positivo, que en un colegio urbano no se puede dar. Sobre instalaciones, los ayuntamientos suelen ceder espacios multiusos, como salones y aulas. Soy itinerante y me parece una experiencia muy interesante. Tienes una visión global del CRA al visitar diferentes localidades, así ves las ventajas y necesidades de los centros unitarios.

4) La influencia es mucha. Los integrantes me han ayudado mucho. Se comparten experiencias para solucionar los problemas de la propia práctica, es muy positivo. Así te das cuenta de que compartes problemas con más gente, no todo es solitario.

5) No he podido desarrollar una PA completa y poder evaluarla en condiciones, ya que he tenido que adaptar las UDD a la ER. Este es uno de los trabajos que podría proponerse el grupo, teniendo en cuenta el contexto de acción, el número de niños por aula, los materiales e instalaciones disponibles, etc. Por motivos personales no he podido tener una continuidad e implicarme en el GT y me gustaría retomarlo cuando realmente pueda aportar y no solo recibir, ya que esto no me parece ético.

6) Sí, en las reuniones y tertulias siempre se sacan cosas positivas para la práctica y llevarlas a cabo y pensar en cómo mejorarlas. En mis comienzos era tutor de una escuela unitaria con niños de 3º a 6º y al principio no sabías bien qué hacer. La experiencia de los años hace que mejores.

7) El GT exige un trabajo de preparación previo y la metodología es muy correcta. A veces faltan más prácticas reales y centrarse en problemas reales, compartir experiencias, etc. y centrarnos menos en el material desarrollado que ya está elaborado y contrastado. Los talleres son importantes, no solo para ver cómo se hace, sino por ver cómo lo hacen y llevan a la práctica (estrategias para hacer grupos, colocación de los materiales, etc.), que luego puedes llevar a tus sesiones de EF.

8) He asistido con el fin de conseguir puntos para el sexenio. Ahora busco aspectos interesantes que puedan mejorar mi práctica diaria y aplicarlo directamente en las sesiones.

ENTREVISTA (E4, 5-2010)

1) Ha cambiado totalmente. Antes se hablaba de gimnasia deportiva y deporte de competición a través del estilo de enseñanza del mando directo. Ahora priman la participación y la capacidad de decisión del alumnado. En mi práctica actual todo está enfocado en global y de forma cooperativa para crear hábitos autónomos y para que mejore la resolución de conflictos. Mi práctica inicial sí influyó a la hora de hacerme maestro de EF, tuve buenos referentes tanto en primaria como en secundaria.

2) Al comienzo le daba más importancia a las asignaturas físico-deportivas, pero después con el estudio de las asignaturas más pedagógicas, me di cuenta de dónde vienen todas las actividades que hacemos, cuál era su origen y cómo han evolucionado, por eso ahora, doy más importancia a lo trabajado en éstas últimas. Destaco la asignatura de historia de la EF, ya que se ve la carrera de forma global. Creo que nuestro plan de estudios* era más generalista que especialista.

3) Sí, a nivel de organización varía. La escuela urbana es del todo homogénea y con el mismo nivel curricular. En la ER puedes tener dentro del aula a niños desde EI hasta 6º de EP. La PA es muy abierta. Sobre la organización del centro, en una escuela urbana hay materiales, recursos, instalaciones adecuadas y de la comunidad, en la ER no. Pero encuentro ventajas: agudizas más el ingenio y usas el medio natural a tu favor, así los alumnos comprenden dónde viven, su importancia y los recursos que tienen. El trato con los niños es más enriquecedor y cercano. Prefiero trabajar en un CRA.

4) La metodología es adecuada, los subgrupos funcionan bien y todos tenemos contacto a través de las reuniones. Los talleres son muy importantes, así lo vivenciamos y la práctica es más efectiva y con mayor calidad.

5) Sí. Antes de conocer el GT mis propuestas didácticas eran muy clásicas, muy marcadas y no facilitaban la labor emancipatoria del grupo ni la resolución de conflictos. Ahora mi perspectiva ha cambiado gracias a las propuestas de acción motriz y a las UUDD generadas por el GT. Al principio los niños dudan de esta propuesta, pero una vez inmersos en ella, participan, deciden y cambian su visión sobre la EF. También he cambiado a nivel de investigación e innovación, lo más, busco más información, analizo mis UUDD, replanteo actividades, etc.

6) Podríamos ver cómo enlazamos las TIC (a través de las pizarras digitales) con la EF sin perder lo motriz; es una inquietud que me gustaría desarrollar.

7) La dinámica del GT es muy buena, hacemos una UD, la llevamos a la práctica, se revisa y replantea y de nuevo a la práctica. Además podemos coger una UD, romperla y hacer otras nuevas basadas en los intereses de los alumnos, contextualizarlas a la ER, etc.

8) Sí. Busco una idea que necesite para intentar llevarlo a la práctica. Busco una formación muy clara, algo nuevo para desarrollar: contenidos, UUDD, actividades, juegos, etc. elijo mi formación sobre actividades cooperativas, modelos de acción motriz, etc. sin sentirme obligado a formarme en algo que no quiero o no necesito.

ENTREVISTA (E5, 5-2010)

1) Sí. Ha cambiado sobre todo por la inclusión del maestro especialista en EF. Antes no había espacio curricular para la EF, ahora no creo que se considere una “asignatura maría”. El tratamiento de los contenidos ha cambiado, pero poco a poco, sobre todo en EP. en la Es la formación de los profesores viene del INEF, esto significa que universitariamente hablando, tienen la misma formación un entrenador de lanzamiento de martillo o uno de fútbol, que un profesor de EF en un centro educativo, es decir, está muy enfocada al rendimiento y no existe una especialidad educativa. Mis comienzos no me influyeron a la hora de hacerme maestro de EF, si, en cambio, hacer deporte y el gusto por la actividad física.

2) Le doy más importancia a las de didáctica y pedagogía; pero destacar es complicado, porque dependían del profesor que las impartía y su enfoque educativo.

3) Son diferentes. El modelo de CRA aporta aspectos positivos a nivel administrativo, ya que agrupa la educación en un entorno, pero esto a su vez lo desensibiliza. En cuanto a la docencia aporta la movilidad del maestro especialista. No creo que la ER haya cambiado en España en los últimos 20 años.

4) Sí, principalmente en dos aspectos: a) en cuanto a contenidos, PA y organización en UDD, que era algo que no había cuando empecé. y, b) el apoyo emocional, hablar con gente que te comprende y puede ayudarte, donde todos somos iguales aunque tengas muchos años de experiencia.

5) Hay etapas en las que influyó mucho, sobre todo al principio en cuanto al apoyo que me dio, después disminuye y vuelve a influir más a través de la elaboración de material curricular, sobre todo la PA y también porque empiezas a adquirir experiencia y te dedicas a innovar, cambiar, modificar y llevarlo a la práctica.

6) Creo que sí. Cuando ves trabajar a gente con mucha experiencia aprendes lo positivo que tienen. Cómo agrupan a los alumnos, cómo resuelven problemas y dificultades, qué vocabulario usan, qué estrategias emplean para optimizar los materiales y recursos de que disponen, y eso año tras año mejora la calidad de las sesiones de EF.

7) Pienso que cuando éramos pocos integrantes se hacían reuniones de trabajo donde la gente que ya tenía experiencia docente apoyaba mucho a los nuevos. Cuando el GT creció se impersonalizó y tecnificó, de esta forma se pierde el apoyo moral que me brindaba, porque se diversifica. La subdivisión de grupos puede funcionar, pero se necesita gente consolidada.

8) Si asisto. Depende de los objetivos de los cursos. En la actualidad hago muy pocos cursos (no me aportan mucho). Busco principalmente aprender, pero a veces no veo demasiada cualificación en los ponentes. A congresos si asisto, en ellos las charlas son más breves y concretas, la gente suele estar más cualificada. Además permiten exponer tu trabajo a través de comunicaciones o talleres. Hay congresos en donde conoces a la gente que trabaja a nivel de aula y se produce un intercambio de experiencias muy importante para la práctica. En general busco recursos y soluciones muy específicas.

ENTREVISTA (E6, 7-2010)

1) Sí, creo que todo, porque me identifico con el profesor ya que era mi asignatura favorita, además siempre he practicado actividad física y deporte. Me influyó más la experiencia en primaria, ya que la vida en el pueblo es más rica motrizmente. El maestro de EF me inspiró para hacer la carrera, recuerdo a una maestra que nos llevaba a correr al pinar y montábamos en bici y eso me influyó mucho. Esto es fundamental para la ER, ya que asocio la EF con el pueblo y por eso me gusta la ER.

2) Doy mucha importancia a las didácticas y asignaturas pedagógicas, pero siempre con un enfoque práctico. Las asignaturas físico-deportivas eran prácticas en su totalidad, mientras que las otras eran completamente teóricas. De las asignaturas que más me han ayudado, destaco en el INEF “*EF en las primeras edades*”, ya que era totalmente práctica y real. Pienso que partiendo de la práctica, la teoría pedagógica y didáctica se hace más relevante y comienzan a inquietarte cuestiones educativas. Otra experiencia que destaco, esta vez en magisterio, fue la asignatura “*Dificultades de aprendizaje*”, ya que pude ver una sensibilización con la materia y todo lo que suponía.

3) Sí, totalmente. Partiendo del contexto social, cultural y familiar, hasta que los niños estén mezclados por edades en una misma aula. Otro aspecto a destacar es que en las zonas urbanas los niños no tienen juegos propios y tienen más difícil jugar juntos. En cuanto a los maestros, buscan jubilarse en las ciudades, ya que supongo es más cómodo y el profesorado es más estable. En la ER creo que uno de los principales problemas es la estabilidad y continuidad del profesorado que cambia año tras año.

4) Totalmente. Creo que desde que empecé hasta ahora ha sido mi guía. Sin embargo los comienzos como maestra no fueron fáciles y aplicar todo el material del grupo me costó un poco. Sobre todo cuando los niños parten de experiencias de EF totalmente diferentes. Por otro lado, creo que es fundamental trabajar en equipo y cooperar por parte de los profesores. Esto es lo que supone estar en un grupo de trabajo, un respaldo a tus ideas, unos objetivos propios, un camino común.

5) Sí, influye. Me gustó mucho la forma cooperativa de trabajar entre los profesores; partiendo de algo que te gusta y con lo que estás a gusto y puedes dominarlo y enseñarlo a los demás, mientras los demás se encargan de cuestiones que son menos atractivas para mí. Con este tipo de dinámica nos enriquecemos todos.

6) Noto una evolución de mi experiencia a través del grupo de trabajo. Destaco la frase de un profesor que decía: “*Hay gente que tiene 40 años de experiencia, y otros que tienen un año de experiencia que repiten 40 veces*” (A. Pérez-Pueyo). Cada año sigues buscando y mejorando y el grupo de trabajo es fundamental en ello; yo creo que los grupos de trabajo de profesores deberían ser algo habitual en todos los centros educativos.

7) Creo que es complicado aunar los intereses del Grupo y los individuales, por eso creo que los compromisos mínimos son importantes, los considero “*normas de convivencia y de respeto*” hacia el trabajo de la gente. Las tertulias dialógicas me encantan, pero creo que la gente lo ve menos práctico; nos dan una visión de lo que somos como maestros. Creo que en un grupo de trabajo hay que adaptarse.

8) Hasta ahora he asistido si el título o la calidad de los ponentes me atraían. No he hecho jamás un curso buscando solamente los puntos. Es fundamental asistir, yo tengo esa necesidad y me encanta. Pienso que a un curso vas a aprender, esto es lo importante, y no buscar un certificado

de horas sin más. Actualmente en el funcionariado se buscan más los puntos que lo que realmente se aprende del curso.

TABLA-RESUMEN DE LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA Y COMENTARIOS ADICIONALES

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	COMENTARIOS
P1	<p>Al acabar la carrera no tienes conocimientos suficientes para afrontar una PA completa. Después de varios años se busca perfeccionar los contenidos de aprendizaje; los primeros años de experiencia no tienen nada que ver con mi práctica actual. Los cambios son influidos por el GT y la propia práctica. La Educación Primaria actual es muy diferente a la de antes; en Educación Secundaria, cambian el profesorado y los contenidos, pero no tienen demasiada conexión con la vida real.</p>	<p>La práctica ha cambiado bastante, sobre todo por la figura del maestro especialista. También en relación al contenido (nuevas leyes y decretos).</p>	<p>Ha cambiado relativamente. Se puede decir que aun se reproducen ciertos modelos y formas de trabajar los contenidos de EF de forma tradicional. El cambio no ha sido tan drástico, en relación con las actividades, se repiten contenidos en las PA como deportes individuales y colectivos que yo practicaba en mi etapa como estudiante. Pero algunos han cambiado su forma de ver la EF, introduciendo otros contenidos. En mi caso, mis primeras experiencias no influyeron a la hora de hacer esta carrera.</p>	<p>Ha cambiado totalmente. Antes se hablaba de gimnasia deportiva y deporte de competición a través del estilo de enseñanza del mando directo. Ahora priman la participación y la capacidad de decisión del alumnado. En mi práctica actual todo está enfocado en global y de forma cooperativa para crear hábitos autónomos y para que mejora la resolución de conflictos. Mi práctica inicial sí influyó a la hora de hacerme maestro de EF, tuve buenos referentes tanto en primaria como en secundaria.</p>	<p>Sí. Ha cambiado sobre todo por la inclusión del maestro especialista en EF. Antes no había espacio curricular para la EF, ahora no creo que se considere una “asignatura maría”. El tratamiento de los contenidos ha cambiado, pero poco a poco, sobre todo en EP. En la Es la formación de los profesores viene del INEF, esto significa que universitariamente hablando, tienen la misma formación un entrenador de lanzamiento de martillo o uno de fútbol, que un profesor de EF en un centro educativo, es decir, está muy enfocada al rendimiento y no existe una especialidad educativa. Mis comienzos no me influyeron a la hora de hacerme maestro de EF, en cambio, hacer deporte y actividad física, sí.</p>	<p>Sí, creo que todo, porque me identifiqué con el profesor ya que era mi asignatura favorita, además siempre he practicado actividad física y deporte. Me influyó más la experiencia en primaria, ya que la vida en el pueblo es más rica motrizmente. El maestro de EF me inspiró para hacer la carrera, recuerdo a una maestra que nos llevaba a correr al pinar y montábamos en bici y eso me influyó mucho. Esto es fundamental para la ER, ya que asocio la EF con el pueblo y por eso me gusta la ER.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los participantes coinciden en señalar que la práctica actual en EF ha cambiado con respecto a sus prácticas iniciales. - Dos de ellos destacan que este cambio se debe sobre todo a la inclusión de la figura del maestro especialista en EF en las aulas. - Por otro lado, cuatro entrevistados destacan que se debe a la inclusión de nuevos contenidos en la enseñanza, aunque uno especifica que el cambio no ha sido tan drástico en este sentido, ya que en relación con las actividades, éstas repiten contenidos dentro de las Programaciones de Aula, como deportes individuales y colectivos. - En dos de los entrevistados sus primeras vivencias escolares, sí influyeron a la hora de hacerse maestros de EF. Por otro lado, dos participantes destacan que sus experiencias iniciales no influyeron en este caso. - Dos participantes destacan algún aspecto relacionado las Educación Secundaria; uno destaca el cambio producido en esta etapa en relación al profesor y los contenidos a trabajar (en la misma línea anteriormente expuesta). Otro, destaca que la formación recibida en el INEF es la misma para alguien que dedicará su vida a la enseñanza de la EF, como al que se dedicará a formar futuros atletas de competición. - Un caso se ha planteado un interés manifiesto por la EF en la ER; ya que sus inicios escolares fueron en un CRA.

P2	<p>La formación de la carrera es muy deficiente. Las asignaturas más prácticas (de tipo físico-deportivo) son las que más me han aportado y uso en mi PA, pero hecho de menos haber concretado más en la didáctica de los diferentes deportes. En otras asignaturas como matemáticas o lengua, no enseñan aspectos reales y coherentes para impartir en un colegio, como enseñar a leer, escribir o calcular. Didáctica de la EF fue adecuada por impartir herramientas contextualizadas en la escuela, pero creo que en general, la calidad de las clases depende del profesorado, su formación e implicación.</p>	<p>La carrera por sí sola no es suficiente. Para mí todas las asignaturas de la carrera fueron importantes, pero lo que más valoro es la experiencia y el contacto con los niños en los centros. Aun así, no destacaría unas sobre otras.</p>	<p>Ha sido una combinación de todas. Hay asignaturas prácticas que me han influido mucho a la hora de elaborar mis PA, pero las teóricas como Didáctica de la EF y NEE son muy importantes. El plan de estudios de Segovia es muy completo si después se quiere hacer INEF, porque tiene mucha práctica (en relación con otros planes de la comunidad). También creo que la carrera debería ser una licenciatura, porque cuando empiezas a comprender el porqué de la carrera, se acaba.</p>	<p>Al comienzo le daba más importancia a las asignaturas físico-deportivas, pero después con el estudio de las asignaturas más pedagógicas, me di cuenta de dónde vienen todas las actividades que hacemos, cual era su origen y cómo han evolucionado, por eso ahora, doy más importancia a lo trabajado en éstas últimas. Destaco la asignatura de historia de la EF, ya que se ve la carrera de forma global. Creo que nuestro plan de estudios* era más generalista que especialista.</p>	<p>Le doy más importancia a las de didáctica y pedagogía; pero destacar es complicado, porque dependían del profesor que las impartía y su enfoque educativo.</p>	<p>Doy mucha importancia a las didácticas y asignaturas pedagógicas, pero siempre con un enfoque práctico. Las asignaturas físico-deportivas eran prácticas en su totalidad, mientras que las otras eran completamente teóricas. De las asignaturas que más me han ayudado, destaco en el INEF “<i>EF en las primeras edades</i>”, ya que era totalmente práctica y real. Pienso que partiendo de la práctica, la teoría pedagógica y didáctica se hace más relevante y comienzan a inquietarte cuestiones educativas. Otra experiencia que destaco, esta vez en magisterio, fue la asignatura “<i>Dificultades de aprendizaje</i>”, ya que pude ver una sensibilización con la materia y todo lo que suponía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos participantes coinciden en señalar que la carrera no fue suficiente y además otro específica que debería de ser una licenciatura. - Tres entrevistados no destacan unas asignaturas sobre otras sino que todas ellas les influyeron y son importantes. - Cinco participantes dan mucha importancia a las asignaturas con mayor contenido práctico; además, dos de ellos destacan las asignaturas pedagógicas y didácticas, con más contenido teórico, ya que para ellos son la base para comprender la práctica. - Algunas asignaturas destacadas son: Didáctica de la EF (2 casos) (carácter T-P); Dificultades del aprendizaje (2 casos) (carácter T); Historia de la EF (1 caso) (carácter T).
P3	<p>Sí, son muy diferentes. Los CRA son centros pequeños y tienen que agrupar a los niños de diferentes niveles. En mi experiencia he tenido grupos en una misma aula desde 1º a 6º y me volvía loco, porque en muchos momentos no sabes bien cómo enfocar los contenidos. Había que buscar soluciones adecuadas a cada nivel. Otro problema reside en</p>	<p>Sí. Hay que itinerar; también hay diferencias con los grupos de niños, en los centros (instalaciones, materiales); no hay contacto con los compañeros y todo esto influye negativamente a la hora de hacer nuestro trabajo. En las escuelas urbanas tienes gimnasios adecuados, materiales, etc. En una ER hay que llevar los materiales de un sitio a otro, no hay instalaciones</p>	<p>Hay muchísimas. Los agrupamientos, con un total de 20 alumnos por centro (en la carrera nos enseñan a diseñar UUD para 25 alumnos de media, en una sola aula). Los aspectos motrices, si tienes niños de 1º a 6º tienes que adecuar las actividades y es muy difícil dar contenidos a unos y otros en la misma sesión. La comunicación entre el profesorado es</p>	<p>Sí, a nivel de organización varía. La escuela urbana es del todo homogénea y con el mismo nivel curricular. En la ER puedes tener dentro del aula a niños desde EI hasta 6º de EP. La PA es muy abierta. Sobre la organización del centro, en una escuela urbana hay materiales, recursos, instalaciones adecuadas y de la comunidad, en la ER no. Pero encuentro</p>	<p>Son diferentes. El modelo de CRA aporta aspectos positivos a nivel administrativo, ya que agrupa la educación en un entorno, pero esto a su vez lo desensibiliza. En cuanto a la docencia aporta la movilidad del maestro especialista. No creo que la ER haya cambiado en España en los últimos 20 años.</p>	<p>Sí, totalmente. Partiendo del contexto social, cultural y familiar, hasta que los niños estén mezclados por edades en una misma aula. Otro aspecto a destacar es que en las zonas urbanas los niños no tienen juegos propios y tienen más difícil jugar juntos. En cuanto a los maestros, buscan jubilarse en las ciudades, ya que supongo es más cómodo y el profesorado es más estable. En la ER creo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los seis participantes coinciden en que sí hay diferencias entre un CRA y una escuela urbana. - Cinco de los casos destacan diferencias en detrimento de la ER: <ul style="list-style-type: none"> ▪ En cinco casos ha diferencias en los agrupamientos (pocos niños y mezclados por edades). ▪ Tres destacan carencias en cuanto a los recursos y materiales. ▪ Dos casos dicen que no hay instalaciones específicas. ▪ Solamente uno de ellos destaca la

	<p>no tener demasiadas herramientas, recursos y conocimientos sobre la ER; así que desde la soledad, uno tiene que buscar soluciones y probar lo que funciona y lo que no. Además, fuera de la cabecera no hay materiales de EF.</p> <p>También hay aspectos positivos, como asumir niveles dentro del aula donde los alumnos de menor edad fueran tutorizados por los de mayor edad, con lo cual mejoran las relaciones interpersonales; la organización es más fácil, utilizas metodologías alternativas, etc.</p>	<p>adecuadas y los niños tienen diferentes edades dentro de una misma aula.</p>	<p>muy escasa. También hay ventajas: practicar los juegos populares en los pinares y ciertas zonas del pueblo que no tienen tráfico es algo muy positivo, que en un colegio urbano no se puede dar. Sobre instalaciones, los ayuntamientos suelen ceder espacios multiusos, como salones y aulas. Soy itinerante y me parece una experiencia muy interesante. Tienes una visión global del CRA al visitar diferentes localidades, así ves las ventajas y necesidades de los centros unitarios.</p>	<p>ventajas: agudizas más el ingenio y usas el medio natural a tu favor, así los alumnos comprenden dónde viven, su importancia y los recursos que tienen. El trato con los niños es más enriquecedor y cercano. Prefiero trabajar en un CRA.</p>		<p>que uno de los principales problemas es la estabilidad y continuidad del profesorado que cambia año tras año.</p>	<p>itinerancia y el traslado de materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay dos casos que destacan el escaso contacto entre compañeros (poca comunicación). ▪ Solamente un caso habla de diferencias en el contexto social y cultural; y expone como principal problema en la ER la continuidad y estabilidad del profesorado. <p>- Por otro lado, cinco participantes destacan varias ventajas que tiene la ER sobre la urbana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un caso explica que hacer niveles de enseñanza con tutorización de los propios niños hace que se incrementen las relaciones interpersonales. ▪ Un caso destaca la utilización de metodologías alternativas como aspecto positivo en un CRA. ▪ Otro caso explica que la itinerancia es positiva, porque de esta manera se ve la realidad de todo el CRA. ▪ Tres casos comentan la importancia de la realización de juegos por el entorno próximo (naturaleza). ▪ Para un solo caso la estructura de una CRA es positiva a nivel administrativo una cabecera y localidades cercanas con escuelas unitarias.
P4	<p>El GT ha influido en la metodología a la hora de adaptar contenidos para la PA. Así te das cuenta del equilibrio que debe existir entre los contenidos a través de los dominios de acción, ya que la relación de los bloques de contenido no es muy lógica. La UD de lucha no se me habría ocurrido si no estuviera en el GT, el grupo me</p>	<p>El GT te da unas pautas, ideas y formas de trabajar. Te permite reunirte con más gente y eso mejora tu práctica. Realizar una UD hecha por todos, luego venir al GT a hablar sobre cómo nos ha funcionado a todos y entre todo el grupo intentar pulirla porque pensamos que hay que hacer cambios y mejorarla, es muy enriquecedor. A mi el GT</p>	<p>La influencia es mucha. Los integrantes me han ayudado mucho. Se comparten experiencias para solucionar los problemas de la propia práctica, es muy positivo. Así te das cuenta de que compartes problemas con más gente, no todo es solitario.</p>	<p>La metodología es adecuada, los subgrupos funcionan bien y todos tenemos contacto a través de las reuniones. Los talleres son muy importantes, así lo vivenciamos y la práctica es más efectiva y con mayor calidad.</p>	<p>Sí, principalmente en dos aspectos: a) en cuanto a contenidos, PA y organización en UDD, que era algo que no había cuando empecé. y, b) el apoyo emocional, hablar con gente que te comprende y puede ayudarte, donde todos somos iguales aunque tengas muchos años de experiencia.</p>	<p>Totalmente. Creo que desde que empecé hasta ahora ha sido mi guía. Sin embargo los comienzos como maestra no fueron fáciles y aplicar todo el material del grupo me costó un poco. Sobre todo cuando los niños parten de experiencias de EF totalmente diferentes. Por otro lado, creo que es fundamental trabajar en equipo y cooperar por parte</p>	<p>- Cinco participantes coinciden en señalar la importancia del grupo de trabajo y su influencia.</p> <p>- Tres de ellos destacan aspectos como las programaciones de aula y las unidades didácticas como mejora.</p> <p>- A uno de los casos le ayuda a innovar en su práctica.</p> <p>- Por otro lado, cinco casos destacan la importancia de trabajar en grupo y que el contacto con otros compañeros es fundamental para mejorar (hablar, resolver problemas de la práctica, compartir ideas, experiencias, recursos,</p>

	ayuda innovar.	me ha a portado vivencias, experiencias, materiales y sobre todo, una guía para poder resolver problemas, conflictos y poder hablarlo con los demás es muy importante para mí.				de los profesores. Esto es lo que supone estar en un grupo de trabajo, un respaldo a tus ideas, unos objetivos propios, un camino común.	etc.). - Un caso destaca la importancia del grupo como apoyo emocional.
P5	Sí, ha influido bastante. A la hora de hacer programaciones y unidades didácticas, es decir, lo que hacemos día a día. Hacer reuniones donde intercambias información, ves lo que otros hacen y además puedes inventar unidades didácticas, es muy motivante y enriquecedor.	La metodología es adecuada. Creo que el GT no funciona por la predisposición de la gente que asiste y que lo asume. Es importante hacer reuniones y exponer todos los trabajos que se llevan a cabo. Se pueden plantear cambios y pensar en mejorar.	No he podido desarrollar una PA completa y poder evaluarla en condiciones, ya que he tenido que adaptar las UDD a la ER. Este es uno de los trabajos que podría proponerse el grupo, teniendo en cuenta el contexto de acción, el número de niños por aula, los materiales e instalaciones disponibles, etc. Por motivos personales no he podido tener una continuidad e implicarme en el GT y me gustaría retomarlo cuando realmente pueda aportar y no solo recibir, ya que esto no me parece ético.	Sí. Antes de conocer el GT mis propuestas didácticas eran muy clásicas, muy marcadas y no facilitaban la labor emancipatoria del grupo ni la resolución de conflictos. Ahora mi perspectiva ha cambiado gracias a las propuestas de acción motriz y a las UDD generadas por el GT. Al principio los niños dudan de esta propuesta, pero una vez inmersos en ella, participan, deciden y cambian su visión sobre la EF. También he cambiado a nivel de investigación e innovación, leo más, busco más información, analizo mis UD, etc.	Hay etapas en las que influyó mucho, sobre todo al principio en cuanto al apoyo que me dio, después disminuye y vuelve a influir mas a través de la elaboración de material curricular, sobre todo la PA y también porque empiezas a adquirir experiencia y te dedicas a innovar, cambiar, modificar y llevarlo a la práctica.	Sí, influye. Me gustó mucho la forma cooperativa de trabajar entre los profesores; partiendo de algo que te gusta y con lo que estás a gusto y puedes dominarlo y enseñarlo a los demás, mientras los demás se encargan de cuestiones que son menos atractivas para mí. Con este tipo de dinámica nos enriquecemos todos.	- Cuatro de los seis casos señalan la influencia que ha tenido el grupo de trabajo sobre su docencia. - Tres de ellos destacan la importancia de hacer programaciones y unidades didácticas para llevarlas a la práctica en sus centros. - Otro explica que lo importante del grupo no es su metodología sino el grado de predisposición de la gente que participa en él. - Para dos de los seis casos resulta importante hacer reuniones, ya que en ellas pueden observar cómo los demás, con mucha experiencia docente, llevan a cabo su práctica y de esta forma adaptar sus propias sesiones. - Dos casos destacan que cuando vas adquiriendo experiencia puedes dedicarte a innovar, cambiar, replantearte otras actividades (se lee más, se busca más información, etc.). - Un caso destaca que la dinámica cooperativa del grupo de trabajo nos enriquece a todos.
P6	Mi práctica ha mejorado con el paso de los años. Mi mayor influencia ha sido el GT. Hay aspectos de mi práctica que no haría si no hubiese sido por el grupo. Mi PA ha cambiado a mejor, nuestro trabajo es algo que está consensuado en la práctica y por tanto queda contrastado.	Los años de experiencia te hacen mejorar y la implicación en tu trabajo también. El GT me ha ayudado mucho. El planteamiento cooperativo es adecuado y encaja con mi forma de ver y entender la EF. Hay que pensar en innovar y no dar por sentado que todo está hecho.	Sí, en las reuniones y tertulias siempre se sacan cosas positivas para la práctica y llevarlas a cabo y pensar en cómo mejorarlas. En mis comienzos era tutor de una escuela unitaria con niños de 3º a 6º y al principio no sabías bien qué hacer. La experiencia de los años hace que mejores.	Podríamos ver cómo enlazamos las TIC (a través de las pizarras digitales) con la EF sin perder lo motriz; es una inquietud que me gustaría desarrollar.	Creo que sí. Cuando ves trabajar a gente con mucha experiencia aprendes lo positivo que tienen. Cómo agrupan a los alumnos, cómo resuelven problemas y dificultades, qué vocabulario usan, qué estrategias emplean para optimizar los materiales y recursos de que disponen, y eso año tras año mejora la calidad de las sesiones de EF.	Noto una evolución de mi experiencia a través del grupo de trabajo. Destaco la frase de un profesor que decía: <i>"Hay gente que tiene 40 años de experiencia, y otros que tienen un año de experiencia que repiten 40 veces"</i> (A. Pérez-Pueyo). Cada año sigues buscando y mejorando y el grupo de trabajo es fundamental en ello; yo creo que los grupos de trabajo de profesores deberían ser algo habitual	- Todos los participantes coinciden en señalar que su docencia ha mejorado con los años y que esta mejora se ha debido al grupo de trabajo. - Un participante destaca que hay aspectos de su práctica que no habrían mejorado de no ser por la aportación del grupo de trabajo. - Otro participante explica cómo el planteamiento cooperativo del grupo encaja en su forma de ver la EF. - Uno de los seis casos destaca que trabajar con profesores con experiencia es muy importante porque se aprenden muchos aspectos positivos sobre situaciones cotidianas de la práctica

						en todos los colegios.	(resolución de problemas, dificultades, agrupamientos...).
P7	<p>Hay que cambiar aspectos de la PA y las UUDD. Hay que plantearse hacer una Programación didáctica que no sea cerrada y esté adecuada a todos los ciclos y a la ley actual, también habría que contextualizar por centros, localidades, materiales disponibles, etc. Pero cómo organizas el trabajo para que todos lo que formamos el GT aporte por igual, pienso que hay que tener más estabilidad. Los mínimos propuestos están bien, pero hay que plantearse un mínimo de trabajo también. Sobre la dirección se podría hacer rotativa de año en año. Hay que consensuar ideas y llegar a acuerdos coherentes y realistas, ya que cada persona es diferente.</p>	<p>La dinámica depende de las circunstancias personales de cada uno. Probablemente si no hay cambios, este grupo desaparecería tal cual están las cosas. Sin la figura del coordinador no funcionaria, es el enlace y quien organiza las reuniones, es fundamental. Puede que cambiar esta figura cambie algo, pero es un gran compromiso que no estamos todos dispuestos a aceptar. Para nosotros la figura del coordinador nos hace las cosas más cómodas. Una opción podría ser potenciar el correo electrónico y trabajar a través de él. Los talleres son fundamentales. Las TD son una forma de juntarnos pero con menos utilidad en la práctica.</p>	<p>El GT exige un trabajo de preparación previo y la metodología es muy correcta. A veces faltan más prácticas reales y centrarse en problemas reales, compartir experiencias, etc. y centrarnos menos en el material desarrollado que ya está elaborado y contrastado. Los talleres son importantes, no solo para ver cómo se hace, sino por ver cómo lo hacen y llevan a la práctica (estrategias para hacer grupos, colocación de los materiales, etc.), que luego puedes llevar a tus sesiones de EF.</p>	<p>La dinámica del GT es muy buena, hacemos una UD, la llevamos a la práctica, se revisa y replantea y de nuevo a la práctica. Además podemos coger una UD, romperla y hacer otras nuevas basadas en los intereses de los alumnos, contextualizarlas ala ER, etc.</p>	<p>Pienso que cuando éramos pocos integrantes se hacían reuniones de trabajo donde la gente que ya tenía experiencia docente apoyaba mucho a los nuevos. Cuando el GT creció se impersonalizó y tecnicó, de esta forma se pierde el apoyo moral que me brindaba, porque se diversifica. La subdivisión de grupos puede funcionar, pero se necesita gente consolidada.</p>	<p>Creo que es complicado aunar los intereses del Grupo y los individuales, por eso creo que los compromisos mínimos son importantes, los considero “<i>normas de convivencia y de respeto</i>” hacia el trabajo de la gente. Las tertulias dialógicas me encantan, pero creo que la gente lo ve menos práctico; nos dan una visión de lo que somos como maestros. Creo que en un grupo de trabajo hay que adaptarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un participante considera que los grupos de trabajo de profesores deberían ser algo habitual en todos los centros educativos. - Un participante destaca que es necesario cambiar aspectos de las UD y de la programación, para que su estructura no sea tan cerrada; de esta forma, coincide con la aportación de otro entrevistado que indica que probablemente si no hubiera cambios el grupo desaparecería; a lo que otro participante especifica que el grupo no funcionaria sin la figura del coordinador. - Un participante destaca que un grupo de muchos integrantes se impersonaliza y tecnicifica, con lo cual, se pierde el apoyo moral. - Para otro participante todos los miembros del grupo deben participar por igual y eso solo se consigue con estabilidad. En este mismo sentido, otro caso explica que la división en subgrupos puede funcionar, pero se necesita gente consolidada. - Dos participantes hablan de que los compromisos mínimos establecidos por el grupo para su funcionamiento son importantes. - Sobre las tertulias dialógicas dos destacan que también son importantes. - Dos de los seis participantes destacan la importancia de los talleres de cara a la docencia.

P8	<p>Sí. Es bueno compartir experiencias y ver lo que se hace en diferentes lugares, en mi formación busco sobre todo aspectos prácticos, como los retos cooperativos. Se trata de añadir contenidos a mi práctica día a día, año tras año. Partiendo de la PA del GT se incluyen aspectos que mejoran nuestra práctica.</p>	<p>La formación en la CAM sobre EF es nula. Por eso el GT supone una gran formación para mí. Ahora busco en mi formación lo que demando y necesito. Por un lado busco créditos para cubrir el sexenio, pero procuro decidir sobre mi propia formación y no hacerlo por pensar en cobrar más. He asistido a los congresos de EF porque creo que hay mucho de lo que aprender. Los seminarios nos permiten juntarnos con gente, proponer ideas y llevarlas a la práctica. Aquí los temas son propuestos y obedecen a intereses particulares, no de aspectos generales sobre la educación. En mi centro estoy proponiendo la creación de seminarios para recopilar material sobre EF en EI, con un carácter interetapa y con un calendario de trabajo claro y temas interesantes. El material generado nos ayudará mucho en nuestra práctica diaria.</p>	<p>He asistido con el fin de conseguir puntos para el sexenio. Ahora busco aspectos interesantes que puedan mejorar mi práctica diaria y aplicarlo directamente en las sesiones.</p>	<p>Sí. Busco una idea que necesite para intentar llevarlo a la práctica. Busco una formación muy clara, algo nuevo para desarrollar: contenidos, UUDD, actividades, juegos, etc. elijo mi formación sobre actividades cooperativas, modelos de acción motriz, etc. sin sentirme obligado a formarme en algo que no quiero o no necesito.</p>	<p>Si asisto. Depende de los objetivos de los cursos. En la actualidad hago muy pocos cursos (no me aportan mucho). Busco principalmente aprender, pero a veces no veo demasiada cualificación en los ponentes. A congresos si asisto, en ellos las charlas son mas breves y concretas, la gente suele estar mas cualificada. Además permiten exponer tu trabajo a través de comunicaciones o talleres. Hay congresos en donde conoces a la gente que trabaja a nivel de aula y se produce un intercambio de experiencias muy importante par la práctica. En general busco recursos y soluciones muy específicas.</p>	<p>Hasta ahora he asistido si el título o la calidad de los ponentes me atraían. No he hecho jamás un curso buscando solamente los puntos. Es fundamental asistir, yo tengo esa necesidad y me encanta. Pienso que a un curso vas a aprender, esto es lo importante, y no buscar un certificado de horas sin más. Actualmente en el funcionariado se buscan más los puntos que lo que realmente se aprende del curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los participantes coinciden en asistir a cursos y congresos, aunque no especifican si a nivel general o específicos de EF. - Los seis participantes coinciden además en buscar su propio interés en la formación para poder aplicarlo directamente al aula (aspectos prácticos, necesidades individuales, dependiendo de los objetivos...) - Para un participante el grupo de trabajo supone una gran formación ya que piensa que desde la administración educativa no se hace nada por la formación. - Un participante explica que la administración educativa actual no responde a sus demandas de formación, por ello, el grupo de trabajo supone una gran formación en el campo de la EF. - La acreditación de la formación realizada es un tema que aparece en muy escasas ocasiones durante la investigación. Dos maestros señalan que, a pesar de que no supone el motivo principal para estar en el grupo, debido a su situación profesional, la certificación de su participación en el grupo les viene bien para completar sus créditos de formación. Sobre este mismo tema sólo aparece otro comentario en un caso diferente, que señala que su motivación para estar en el grupo es únicamente el aprendizaje y su desarrollo como docente, dado que la certificación no le preocupa actualmente. - Dos de los casos afirman que sí asisten a congresos de EF.
----	--	---	--	--	---	---	---

**ACTAS DEL GRUPO DE TRABAJO INTERNIVELAR DE I-A EN EDUCACION
FISICA DE SEGOVIA**

ACTA GT 27-9-2006

La reunión de grupo celebrada el miércoles 27 de septiembre, se trataron los siguientes temas:

1- revisión de todas las UDD realizadas el curso pasado, para poder recopilar todas en un CD y hacer copias para todos-as

2- presentación de Antonio, como coordinador del grupo de EF de primaria, que este curso vuelve a integrarse en la estructura del GT en el centro Buendía. Nos comenta que este año se van a dedicar a hacer una web con todo el material que tienen acumulado desde que comenzaron y se presta a desarrollar alguna UD que pueda tener sentido dentro de nuestra programación.

3- Hablamos sobre como organizar los subgrupos: mantenemos la organización por etapas (infantil, primaria y secundaria).

4- Fijamos el calendario de reuniones de todo el GT. Estas reuniones tendrán cinco-diez minutos todos juntos, y luego se trabajará por subgrupos. Los subgrupos pueden reunirse también por su cuenta aparte, cuando así lo consideren.

Fijamos que será siempre miércoles de 6.15 a 7.15 de la tarde. Podemos venir desde las 6, para comenzar esos 15 minutos de un modo más informal, saludos, etc...

CALENDARIO PRIMER TRIMESTRE

OCTUBRE: miércoles 4 y 18

NOVIEMBRE: miércoles 15 y 29

DICIEMBRE: miércoles 13 (Jornadas internas de exposición de lo que ha hecho cada subgrupo, con proyección, como el curso pasado).

5- Reunión por subgrupos. El grupo de primaria fijo el plan para este año. El primer día hacer la secuenciación por cursos, metiendo UDD nuevas. Luego ir haciendo las UDD todos a la vez, para poder comentar que tal están saliendo y los problemas que encontramos. Acordamos tareas:

- hacer todos un breve informe de cada UD que se haga. Envío un borrador de esquema para debatir y mejorar antes de utilizarlo.
- repartirse el volcado de datos de los informes por ciclos, para mejorar las UDD.

6- AG se ofrece como coordinador del grupo de primaria. Todos de acuerdo.

Se siguió para el desarrollo del taller el **estilo actitudinal de combas propuesto por Ángel Pérez Pueyo**, que se encuentra en los archivos adjuntos su comunicación y taller sobre el mismo taller que hicimos.

El taller le iniciamos presentando la forma de trabajo de Ángel, con **comba larga**, comenzando con su curiosa agrupación de alumnos, y sus **propuestas o retos cooperativos** que presenta a los alumnos de tal manera que ellos comprendan (**capacidad cognitiva**) y se cuestionen, debatan y busquen la solución al reto entre todos (**capacidad de relación interpersonal**), lo lleven a la práctica (**capacidad motriz**) participando todos sin excepción, incluidos los que dan (**capacidad de inserción social**) y cojan confianza al conseguirlo (**capacidad de autoestima y equilibrio personal**). Fuimos avanzando en diferentes **retos** o en **actividades corporales intencionadas**, de forma **secuenciada**, hasta acabar con **comba doble**. Se comentó como se proponen los **montajes finales**, o como suele terminar las sesiones con toda la clase participando juntos.

Además de la práctica, lo interesante fue los comentarios y el pequeño debate que surgió con la metodología que sigue Pérez-Pueyo, como plantea las sesiones, como organiza las agrupaciones de los alumnos, el rol del maestro, así como también al como da importancia a las cinco capacidades a desarrollar en nuestros alumnos integrales día a día y en todas sus propuestas y proyectos, y a su estilo de enseñanza y aprendizaje que ha diseñado con su tesis doctoral: el estilo actitudinal. Igualmente comentamos y discutimos viendo los *pros* y los *contras* de su forma de trabajo, como evalúa el los proyectos finales y en especial este, y como nosotros este proyecto lo llevaríamos a la práctica en 4º, 5º y 6º y como le incluiríamos dentro de los **dominios de acción 5 y 6 (cooperativas y expresivas)**. Álvaro comenta como lo trabaja él y la satisfacción que ve el y en sus alumnos.

Al final hablamos del **congreso de Ávila**.

Se confirma que el siguiente taller se realizará el Lunes 19, a las 6:30 sobre otra propuesta muy distinta de combas. Sobre la Unidad didáctica que ha desarrollado Gloria basándose en PEIRÓ.

1) INTRODUCCIÓN:

Son dos los aspectos a tratar en la reunión del grupo:

- a) Establecimiento de una serie de compromisos, tanto a nivel de “gran grupo”, como otros en cada subgrupo.
- b) Aclarar quién va a seguir formando parte del grupo y quien no.

Víctor comienza explicando al grupo la continuidad (o no) de algunos compañeros, quedando de la siguiente manera:

- **Infantil:** --
- **Primaria:** --
- **Secundaria:** --

2) COMPROMISOS CON EL GRUPO. MÁXIMOS Y MÍNIMOS:

A continuación se establecen los compromisos mínimos a asumir en cuanto a gran grupo, quedando de la siguiente manera:

- Se adquiere el compromiso de intentar ir a todas las reuniones de gran grupo (tertulias dialógicas, intercambio información de subgrupos y talleres), pero cuando ello no sea posible, hay que asistir al menos a una reunión de gran grupo por trimestre.
- Los materiales acordados (Unidades didácticas, etc.) deben ser entregados en mayo o junio.

RM afirma que debemos plantearnos el hecho de no estar en el grupo como algo más. No esperar sólo que el grupo nos aporte y nos de...si no también ver qué puede aportar cada uno al grupo de trabajo. Ir al grupo con ánimo de participar y aportar.

VM pregunta al grupo qué hacer con el grupo de trabajo “paralelo” de primaria. ¿Se les invita a todas las reuniones de gran grupo? ¿mismos mínimos? ¿seguimos como hasta ahora?. Al final se les invita a venir a las reuniones de gran grupo, pero sin forzarles a ello. Si pedirles al todos asistan, al menos, a una reunión al año y buscar vías de comunicación con ellos del alguna forma para tener más contacto.

M opina acerca de la posibilidad de que algunas propuestas didácticas tengan continuidad desde primaria a secundaria. (tipo los libros de correr a ritmo y el de iniciación deportiva).

CALENDARIO DE TALLERES

Por último, Jesús ha informado de la disponibilidad del pabellón del IES los martes y los jueves a las 18:20 para la realización de los talleres. Este trimestre se van a realizar dos:

- Kinball: martes 14 de octubre
- Rugby: jueves 20 de noviembre.

A continuación, cada subgrupo se junta para establecer su forma de trabajo para este curso y sus compromisos:

COMPROMISOS POR SUBGRUPOS

a) Primaria:

El grupo de primaria llega a los siguientes acuerdos:

- Intentar asistir a todas las reuniones del subgrupo, dado que son para analizar la programación y las UUDD. Si no es posible todas, hay que asistir como mínimo a dos reuniones por trimestre.
- Comprometerse a desarrollar la programación en el orden en que está secuenciada, salvo excepciones, cuando alguna UUDD sea imposible por el contexto del centro.
- Entregar al menos 5 informes sobre realización de UUDD por curso, rellenando la plantilla que se hizo. Hay que entregarlos dentro del plazo fijado (como máximo un semana después de haber acabado la UD que sea). Se priorizan algunas UUDD, de forma que hay 3 UD de las que todo el mundo tiene que hacer informe, y luego otras 5 UD entre las que elegir dos para hacer el informe. (puede hacerse de más, pero eso es el mínimo para todo el mundo).

Las 3 UD de las que todo el mundo tiene que hacer informe (para sacar material para una publicación), son las siguientes:

-H.F.B. cooperativas, Teatro de sombras y Combas.

Las otras 5 UD entre las que elegir al menos dos para hacer el informe serían:

- Comenzar el curso, Lucha, Badminton, Rugby, Actividades físicas en la naturaleza (hay varias).

En resumen, de todas ellas, obligatorios los informes de H.F.B, combas y teatro de sombras. Y del resto, hacer al menos otros dos informes, a elegir.

Los informes deben ser entregados vía e-mail a los coordinadores de cada unidad didáctica, quedando de la siguiente manera:

- Rugby: --
- H.F.B cooperativas: --
- Combas: --
- Sombras: --
- Actividades físicas en la naturaleza: --
- Lucha: --
- Badminton: --
- Empezar el curso: --

Este año hay que intentar terminar de elaborar todo el material de las UUDD de combas y HFB de cara a su posible publicación. Se habla de la posibilidad de hacer lo mismo con Teatro de Sombras, coordinado por M. Tienen que acabar de hablarlo ellas y concretarlo.

El resto es ir recopilando el material e iniciando su elaboración, para cerrarlo al año siguiente.

El calendario de reuniones de primaria de este trimestre queda de la siguiente forma:

- miércoles 23 de octubre: analizar lo ocurrido en empezar el curso (quién haga ese informe que lo traiga), y preparación de la de H.F.B cooperativas.
- lunes 17 de noviembre: analizar lo ocurrido en H.F.B, problemas, soluciones, etc. (quién tenga informe avanzado, que lo traiga).
- lunes 15 de diciembre: sombras. Lo mismo.

Todas las reuniones serán a las 18:30 (de 6.15 a 6.30 más informal, charlas, saludos, etc.)

b) Infantil:

Acuerdan revisar todo el material del año pasado y a empezar a ponerlo en práctica ya mismo.

c) Secundaria:

Tienen que hablar M y E, y decidir que hacer. Aunque la idea inicial es intentar cerrar la programación que tienen comenzada.

ASISTENTES:

(Grupo EF); (Subgrupo de Secundaria); (Subgrupo de Infantil), (Subgrupo de Primaria).

Para Empezar..

- Saludos y bienvenida
- Comenzamos la reunión del gran grupo de trabajo con el tema burocrático (ya que nos han aceptado por la Universidad de Valladolid el seminario) entregando las fichas de inscripción a V. (nos recuerda y aconseja que también se la mandemos por e-mail completadas) y entregamos a MP los -- euros de inscripción.

En Marcha...

A continuación, por subgrupos, comentan como han ido trabajando el presente curso:

□ **SUBGRUPO DE SECUNDARIA:**

E nos cuenta que por diferentes circunstancias (trabajo, etc) se quedan dos personas tan sólo en el grupo, continuando M y él.

Prosiguen con el trabajo del año pasado (Unidades didácticas para Secundaria, Programación Didáctica y secuenciación de contenidos) y puesta en práctica del mismo.

M ha estado llevando a cabo la U.D. de Aeróbic para 1º de E.S.O. y de Combas, modificando la nuestra y acondicionada a Secundaria, para 2º de E.S.O.

E ha llevado a cabo las U.D. de Atletismo y de Combas.

Nos cuenta de que están avanzando con los informes de unidad y narrados de sesión.

Actualmente se encuentran trabajando con las U.D. de Raquetas y Enrique con la U.D. "estamos a tope" (de Condición Física) para 1º y 2º de E.S.O.

□ **SUBGRUPO DE E. INFANTIL**

M nos comenta que están con la puesta en práctica del material realizado el año pasado y anteriores, con 3 años. Seguirán poniendo en práctica el resto de la programación con 3, 4 y 5 años.

Para el segundo trimestre sacarán cuñas motrices para agruparlas por centros de interés, de la programación que tienen ya hecha, para facilitar posteriormente el llevarlas a la práctica.

□ **SUBGRUPO DE PRIMARIA**

V comenta que ya tenemos la Programación secuenciada.

Actualmente nos encontramos llevándola a la práctica.

El subgrupo de primaria nos juntamos y comentamos como van las U.D. y de algunas estamos realizando los informes para tener material suficiente y poder realizar la guía didáctica de las mismas.

De momento nos hemos juntado para comentar las Unidades Didácticas de *Comenzamos el curso* y de *habilidades físicas básicas cooperativas*.

Este año queremos elaborar las guías didácticas para el material curricular de:

- Habilidades cooperativas*
- Sombras
- Combas

*Estamos a la espera de que lleguen ya los informes de Habilidades cooperativas para ponernos manos a la obra con la guía didáctica.

Igualmente, según establecimos en los compromisos mínimos, de hacer unos informes mínimos, también elaboraremos los informes para las UD. de Lucha y de Bádmiton para los próximos trimestres.

Recordamos que como compromiso mínimo establecimos hacer y asistir a una reunión del gran grupo por trimestre y a elaborar unos informes mínimos al trimestre o año (pero que dependerá de cada subgrupo el como lo establezcan internamente).

□ GRUPO DE EDUCACIÓN FÍSICA

C nos comenta que en los últimos años se están centrando y profundizando con el tema de las TIC y nuevas tecnologías. Llevan varios años de experiencia y tienen mucho material acumulado en cuanto a la competencia básica digital en Educación Física.

Actualmente están intentando sacar adelante una página web y meter todo el material elaborado en ella.

Para terminar...

- Se establece el calendario del gran grupo para el próximo trimestre:

- **Reunión gran grupo: ¿9 u 11 de Marzo de 2009?***(falta concretar)
- **Tertulia dialógica: 28 de Enero de 2009** (De momento el artículo para comentar puede ser el que se adjunta de Ángel Pérez Pueyo, en el que comenta la manera de organizar de forma secuencial las actividades: trabajando primero las actitudes, para que con los procedimientos, se adquieran los conceptos (contrario a lo habitual). Es una forma que permite trabajar todas las capacidades del alumnado de manera integral y global, no dejando ninguna capacidad colgando).
- En cuanto a **talleres**, no hay ninguno a la vista, PERO SE ADMITEN PROPUESTAS. Ya se han realizado los de kim ball y rugby. Enrique comentó la posibilidad de que M (Secundaria) pueda realizar otro taller de Kim-ball más adelante pero aplicado a secundaria, para llevarlo a la práctica. De primaria M propone para el próximo curso (2009-2010) realizar los talleres de Orientación, senderismo, escalada y bici.
- Falta que cada subgrupo se junte para establecer su calendario de reuniones internas para el próximo trimestre.
- En cuanto a la cena, se concreta que en vez de hacer la cena de navidad, como otros años, se hará otra cena del grupo más adelante.

ACTA GT 30-09-2009

1-Valoración del curso pasado y toma de decisiones.

- Hay varias intervenciones analizando lo ocurrido el año pasado. En general, asumimos que la mayor parte de las personas no cumplieron los criterios de compromiso mínimo que habíamos acordado a principio de curso. Se habla de la necesidad de fijar criterios viables y que quién se quede en el grupo cumpla lo acordado, dado que sino no tiene sentido continuar funcionando como grupo.

-E revisa lo realizado por el subgrupo de secundaria: siguen elaborando material curricular y poniéndolo en práctica, pero al ser sólo dos van muy lentos. Van a intentar buscar más gente de secundaria, para poder avanzar más.

-RV. propone hacer de aquí a diciembre todo lo que está pendiente del curso pasado (informes de UUDD, elaboración guías didácticas, etc.). No meternos en otras cosas hasta cerrar eso.

-A explica que la plataforma digital del GT está ya montada y que hay que decidir si la utilizamos y como.

-M propone reorganizar todo el material que tenemos de estos años, porque hay confusión con que UUDD hay que utilizar (¿Cuáles son las últimas?).

-El grupo de Infantil ha estado organizando las cuñas motrices por centros de interés (UUDD) y edad.

DECISIONES PARA EL CURSO 2009-10.

-Dedicarnos hasta diciembre a cerrar el trabajo pendiente del curso anterior, cada subgrupo lo suyo. Se resume en la tabla.

subgrupo	compromiso
TODO GT	-cerrar lo pendiente del curso anterior -dos reuniones de todo el GT. La primera el lunes 19 de octubre, a las 6.15 informal y a las 6.30 en punto el tema. Acabar de organizar el GT este curso, decidir que hacer con el material de combas. -La segunda a mitad de diciembre, para revisar el trabajo hecho por cada subgrupo. -COMPROMISO MÍNIMO: asistir a una o las dos reuniones de GT. Ir rotando las reuniones lunes, martes, miércoles.
Infantil	-cerrar lo pendiente del curso anterior
Primaria	-Todo el mundo aplica la programación tal como está (salvo que sea imposible alguna UD según el centro). Enviar el informe de la UD de HFBccop, como muy tarde una semana después de hacerla. -GRUPO AVILA. Reunirse cada 2-3 semanas, hacer el informe de la UD de HFBccop e ir analizando el funcionamiento programa. -Aclarar cuantos son y que compromiso. GRUPO SEGOVIA. Los antiguos, enviar todo lo pendiente (5 informes) a los responsables de cada UD. Los nuevos, quedar cada 2-3 semanas para ir revisando el funcionamiento del programa, ver que problemas aparecen y

	buscarlos solución. Todos hacen el informe de HFBcoop. Coordina Fernando Real. -Acabar el proyecto de HFBcoop. -Revisar como está el de combas. -Desarrollar las guías didácticas de las otras UUDD pendientes (lucha, comienzo curso, etc.)
Secundaria	-cerrar lo pendiente del curso anterior (4 UUDD)

El lunes 19 ver que hacer con el material de combas, porque hay tres propuestas diferentes, basadas en 3 autores: Peiró, Velázquez, Pueyo.... Quizá no tenga mucha lógica publicarlo en libro..... hay que pensarlo despacio.

-También hay que revisar toda la programación de forma global.

-Lista de tareas con responsables de las mismas, para hacer de aquí a diciembre:

LISTA DE TAREAS	Responsable
Poner en marcha la plataforma digital y enviar claves a todos	--
Cerrar el material de HFB coop	--
Explicar que es la programación por dominios de acción (en torno a 30 pgs)	--
Guía Didáctica comenzando el curso	--
Revisar todo el material generado por el grupo y organizarlo antes del 19 octubre	--
Revisar todo el material de combas y decidir que hacer con él	--

**TABLA DE COMPARACION ENTRE LAS PREGUNTAS DE LA HISTORIAS DE VIDA,
LAS CATEGORIAS ENCONTRADAS Y LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA**

PREGUNTAS HISTORIA DE VIDA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS ENTREVISTA
- Experiencias escolares tanto en tu infancia como en la adolescencia, en lo concerniente a la EF.	- Experiencias previas en EF.	- Experiencias en Ed. Primaria. - Experiencias en Ed. Secundaria.	- ¿Crees que tu práctica actual tiene algo que ver con tus primeras experiencias escolares en EF? - ¿Influyó más en Ed. Primaria o en Ed. Secundaria? - ¿Por qué?
- En relación con tu experiencia universitaria (desde que decidiste elegir la carrera de maestro especialista en EF, hasta la obtención del título de maestro).	- Valoración de la formación inicial.	- Valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido teórico. - Valoración de las asignaturas de la carrera con más contenido práctico.	- En relación a las asignaturas de la carrera, ¿consideras más importantes aquellas con claros contenido físico-deportivo, que las de tipo pedagógico? - ¿Por qué?
- Por último haz un repaso de tu vida laboral, sobre tus primeras experiencias como maestro, destinos que obtuviste (de interino, de maestro definitivo, provisional, etc.)	- Experiencia docente en Escuela Rural.	- Primeras experiencias docentes en el CRA. - Evolución de la práctica docente. - Formación permanente en EF.	- ¿Crees que un CRA es muy diferente a una escuela urbana? - ¿Por qué? - ¿Asistes a cursos, seminarios, congresos sobre EF?; - ¿Con qué fin?
- ¿Cómo relacionas estas experiencias con el Grupo de trabajo? (Qué te aporta, porqué lo elegiste, etc.).	- Influencia del grupo de trabajo.	- Papel del grupo de trabajo en el desarrollo profesional (a nivel general y dentro de la ER). - Aportación de la metodología de I-A sobre el desarrollo de la práctica docente.	- ¿Influye el GT en tu labor docente actual? - ¿Crees que la dinámica establecida en el GT es la adecuada? - ¿Por qué? - Tu práctica ha mejorado con el paso de los años, ¿crees que ha tenido influencia el GT? - ¿Cómo crees que influye la metodología del GT en tu práctica dentro de un CRA?

MUESTRA ESCANEADA DEL DIARIO DEL INVESTIGADOR

ANÁLISIS ACTAS G.T./I-A

→ C. 2007/2008: (2)

JULIO 2010

• Para el 14/04/08 se propone una T.D. con el tema "aprendiendo a ser maestro en la E.R." de Barba.

"Se planteó la discusión por la afirmación de que en las actus. con oposición solo se divierten los alumnos que ganan frente a las actus coop. en las que se divierten todos (aunque no siempre); esto nos llevó a discutir sobre el valor de la competición y qué valor la queremos dar." (22/10/2007)

• Antes de acabar el curso se realiza una reunión final con todos los grupos implicados donde se presenta lo realizado durante todo el año.

→ ANÁLISIS:

• Pensar en lo que se hace en el grupo es muy importante; hay que partir de la teoría y conectarla con la práctica.

Hay que replantearse el modelo establecido.

Hay que opinar sobre nuestra práctica.

→ Incluir perturbaciones dialógicas.

→ C. 2008/2009: (1)

JULIO, 2010

• Se establecen compromisos mínimos a asumir * todos los integrantes del grupo: Asistir a las reuniones y elaborar todos los materiales propuestos (UD, informes, etc.).

"Debemos plantearnos el hecho de no estar en el grupo como algo más; no esperar sólo que el grupo nos aporte y nos dé... sino tb. ver qué puede aportar cada uno al G.T. Ir al grupo con ánimo de participar y aportar."

R.M (29/09/2008).

• Para este curso se proponen 2 talleres y 2 T.D.

• Se proponen cambios para realizar algunas actividades de la UD de HFB Coop.

• Este curso se ha centrado en las UD y sus informes.

• Durante las reuniones se revisan las UD y su puesta en práctica; hablando principal - de : cambios, mejoras, problemas ^{AL}WAT, innovaciones, ocurrencias...
Tb. adaptaciones con niños de NEE.

• Actual - el G.T. está pasando por un momento de incertidumbre, donde la asistencia a las reuniones baja considerable - . Hay que replantearse esta situación y comentar el siguiente curso con aspectos atractivos y diferentes.

→ ANÁLISIS:

• Reuniones → Oratoria → ritmos de trabajo.