
NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: EL TRABAJO COLABORATIVO DEL CLAUSTRO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Raúl A. Barba-Martín, Gonzalo Martín Pérez, José J. Barba

Universidad de Valladolid

jjbarba@pdq.uva.es



RESUMEN

En el presente artículo se plantean las aportaciones que se podrían realizar desde la investigación-acción al campo del aprendizaje cooperativo. Consideramos que un reto de la innovación en educación es pasar de las prácticas de aula a transformar los centros educativos y por ende a toda la comunidad. Para realizar esta transformación ambos campos son complementarios, mientras que la cooperación permite cambiar la forma de aprender, al investigación-acción crea nuevos espacios para relacionarse entre docentes y colaborar. En este sentido, abordamos las ventajas de usar investigación-acción para el cambio en tres aspectos: (a) transformaciones en las prácticas del centro, ya que permite que más aulas innoven aprendiendo unos compañeros de otros; (b) permite que se desarrolle trabajo colaborativo sobre modelos que permiten aprender de la práctica y fomentar el diálogo con los compañeros; (c) genera un modelo de formación en el que los docentes se forman a partir de su propia realidad y de sus necesidades.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, investigación-acción, innovación, diálogo.

NEW PERSPECTIVES ON COOPERATIVE LEARNING FROM ACTION RESEARCH: COLLABORATIVE WORK OF TEACHING STAFF AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT

In this paper, we propose the contributions that could be made from action research into the field of cooperative learning. We believe that the main challenge of innovation in education is moving from classroom practices to transform schools and, therefore, the whole community. This transformation can be done in both fields, as they are complementary; while cooperation can change the way of learning, action research creates new opportunities to interact and collaborate with teachers. We discuss the advantages of using action research for change in three points: (a) changes in the practices of the school, as it allows more classrooms innovate learning from each other colleagues; (b) allows collaborative work on models to learn from practice and promote dialogue with peers; (c) generates a training model in which teachers are trained from their own reality and needs.

Keywords: Cooperative learning, action research, innovation, dialogue.

Recibido el 3 de febrero de 2015.

Aprobado el 30 de marzo de 2015.

INTRODUCCIÓN

La investigación-acción es una forma de investigación en educación mediante la cual a la vez que se investigan problemáticas de ámbito local, que es transformado por los propios participantes. En ella grupos de profesores y profesoras toman el control de sus aulas como intelectuales críticos planteándose cuáles son las dificultades en su contexto y lanzándose a solucionarlas de forma colectiva. Se podría entender que esta forma de conocimiento tiene un carácter eminentemente práctico que surge desde las necesidades comprobadas por los protagonistas en el día a día y su interés por darles respuesta. En el ámbito de la educación española estuvo muy presente como una forma de transformación de la realidad escolar a finales del siglo pasado (Pérez Gómez, Sola Fernández, Soto Gómez y Murillo Mas, 2009), pero en estos momentos la investigación-acción parece haber reducido su presencia como espacio para la formación del profesorado, al menos en su componente de transformación de la realidad educativa.

La principal clave de este tipo de investigación es que consigue cambiar la forma de pensar del profesorado a través de la actuación y la reflexión. De no suceder la transformación del pensamiento podemos llegar a lo que Ronald Havelock y Michael Huberman (1977) denominaron como “el cambio sin el cambio”, en el que se transforman las prácticas y actividades pero se mantiene la misma idea de educación y el mismo lenguaje educativo; con lo que la innovación transforma las formas, pero en realidad la escuela apenas cambia con esa transformación. Un ejemplo, son los maestros que aplican en su aula

desafíos cooperativos, pero en lugar de recurrir al aprendizaje cooperativo, deciden implementarlo como actividades con metodologías tradicionales y dan soluciones al alumnado sin esperar a que las fases de procesamiento grupal del alumnado den resultado. Cuando se implementan este tipo de actividades sin una transformación de pensamiento docente no se consiguen los beneficios de mejor socialización que se propugnan en los diferentes trabajos de aprendizaje cooperativo (Barba, 2010; Casey, 2010; Dyson, 2002; Dyson y Casey, 2012; Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2012) y la eficacia de la actividad disminuye hasta el nivel de la metodología con la que se ha implantado.

La investigación-acción supera las dificultades en la transformación del pensamiento, principalmente porque establece vínculos entre la teoría y la práctica, haciendo de los dos una única realidad (Barba, 2013; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1993; Latorre, 2003). La reflexión sobre las situaciones y los casos concretos del aula aportan un análisis detallado, que compartido con otros compañeros permite desgranar lo que sucede y buscar estrategias para modificarlo. Para este proceso analítico es fundamental que el profesorado realice una reflexión crítica sobre lo acontecido en el aula, es lo que Zeichner y Liston (1996) denominan reflexión-sobre-la-acción. En ella el maestro, una vez separado de la acción, reflexiona para analizar su labor docente y encontrar solución a los problemas. Lo habitual es que el maestro realice este proceso reflexivo de manera individual y luego, en algunos casos, comparta con los compañeros esos análisis. Sin embargo, en el aprendizaje cooperativo existen propuestas que afirman que este proceso puede ser más eficaz si

se realiza conjuntamente con el alumnado, apoyando la reflexión en las aportaciones de los alumnos y alumnas (Barba-Martín, Barba y Gómez Mayo, 2014). Para estos procesos es importante que el profesorado cuente con instrumentos que les faciliten la reflexión. El diario docente se erige como uno de los instrumentos clave para recoger las aportaciones y las observaciones y además, completar con las reflexiones posteriores del maestro, ayudándole así a través de la escritura del diario a conocer lo que sucede en su aula y ver cómo puede mejorar como docente y cómo transformar la realidad del aula (Barba, González Calvo, Barba-Martín, 2014).

Esta auténtica labor del maestro como intelectual que toma conciencia de lo que sucede en su aula para cambiarlo es un acto de valor que saca a la educación de libros de texto y de manuales, comenzando a dar respuestas concretas a situaciones concretas. La investigación-acción propone la comprensión y la solución de fenómenos locales de formas particulares por los propios protagonistas para mejorar su eficacia en la docencia (McKernan, 1999). Parece ya lejana la idea de Michael Apple (1986, 1989) en la que el currículum nacional impone estandarización a todo el país, sin embargo no se adapta a las características de todos los contextos educativos particulares, por lo que debe haber un proceso de transformación desde los propios centros educativos. El utilizar materiales didácticos preparados para toda una nación es difícil que se adapten a nuestro contexto de forma certera, siguiendo esta idea el propio Michael Apple (1989) sugería que era una forma de fomentar el control y la estandarización. En este sentido Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012)

consideran que esta forma de trabajo es propia de la segunda vía, una época en la que la educación se basó en la estandarización y el control a través de exámenes nacionales, que ya se sabe que no ha mejorado la educación. Estos mismos autores proponen una cuarta vía en la que la educación se base en una confianza activa de los gobiernos, a la vez que resalta valores de la profesionalidad docente como: innovación, inclusión, desarrollo comunitario, asociaciones de docentes como agentes de cambio, redes de colaboración basadas en la zona, etc. En esta línea, la investigación-acción aporta la transformación del currículum desde las necesidades locales detectadas y de su potencial de superación con nuevas metodologías y nuevas perspectivas elaboradas desde el grupo de docentes.

Hemos de tener en cuenta que la investigación-acción no sólo se centra en analizar la realidad y en plantear transformaciones, sino que además se implementan y se evalúan, volviendo a comenzar el proceso, siendo esto lo que se denomina como ciclos de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Stringer, 2007). Las propuestas no se limitan a un solo ciclo, sino que es una propuesta abierta de trabajo que no finaliza nunca, ya que cuando finaliza un ciclo comienza otro nuevo a partir de las limitaciones que se han encontrado en la evaluación de la implementación de la propuesta. La repetición de estos ciclos va mejorando progresivamente la docencia y la práctica de aula, a la vez que genera debate y transforma el pensamiento docente.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez planteado a grosso modo qué es la investigación-acción encontramos aspectos en los que puede ser una gran aportación en el avance del campo de conocimiento del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Consideramos que este avance se puede dar como consecuencia de un cambio en las relaciones entre los y las docentes que han de pasar a trabajar de forma más colectiva como forma de generar nuevos espacios para las relaciones entre los docentes. Pese a existir espacios como el de esta revista o el congreso de actividades físicas cooperativas en los que se pueden publicar y compartir avances, consideramos que hay que dar un paso más allá y pasar de compartir logros sobre aprendizaje cooperativo a construir investigaciones transformadoras de forma conjunta. Con ese fin avanzamos las que consideramos que pueden ser las líneas para avanzar en la forma de generar conocimiento a través de investigación-acción.

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL CENTRO Y MEJORA EN LA EFICACIA DE LOS APRENDIZAJES

Hemos avanzado que la investigación-acción puede transformar las prácticas del centro, esto es como consecuencia del compromiso de un grupo de docentes en investigar sus propias prácticas. Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988) hacen referencia a que la investigación-acción produce resultados individuales y grupales. Los individuales se dan en lo referente a: (a) modificaciones en el lenguaje, con el que se habla sobre la realidad; (b)

las actividades que se plantean en el aula; y (c) las relaciones que surgen. Estos resultados se encuentran presentes en muchas de las innovaciones que conseguimos los docentes, y que en ocasiones son muy satisfactorios. Pero para poder cambiar un contexto educativo es importante que se haga desde la globalidad del centro educativo, como un proyecto común. Para dar respuesta a estas necesidades grupales Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988) presentan los cambios grupales que se dan a través de la investigación-acción, siendo estos: (a) la transformación del discurso de todos los participantes, (b) las prácticas sociales en el centro educativo; y (c) la organización social que se transforma como consecuencia de la nueva forma de entender la realidad. Como se puede comprobar el gran potencial de los procesos de investigación-acción radica en que los cambios colectivos transforman la realidad.

En ocasiones los docentes que desarrollamos prácticas de aprendizaje cooperativo nos hemos planteado que implementarlo desde más de un área podría tener mejores resultados, pero para ello es necesario trabajar de forma coordinada con otros compañeros y compañeras. Sabemos que en ocasiones es muy difícil coordinarse, ya que la intensificación de las tareas y la presión sobre los tiempos sin docencia hacen que sea difícil que en el centro educativo pueda haber un auténtico discurso pedagógico. Cuando existen múltiples documentos de centro que hay que renovar todos los años, nuevos documentos que hay que realizar por sorpresa, miles de reuniones por miles de razones, etc. es muy difícil generar espacios en los que se puedan transformar las acciones educativas. En este clima muchas de las

conversaciones que se dan entre el profesorado son referentes a la supervivencia diaria y no a los sueños comunes. Por eso es necesario retomar la perspectiva de Freire (Freire, 2007) en la que el sueño es un aspecto clave en la pedagogía.

La investigación-acción nos plantea transformar los espacios de relación de las presiones de la burocracia a la guía del sueño compartido. En este sentido es clave conseguir que los compañeros y compañeras tengamos el mismo sueño, y que entendamos que el aprendizaje cooperativo nos puede acercar a él. Desde esta perspectiva y a partir de diálogos podemos comenzar a implementar procesos de investigación-acción. En nuestra experiencia el proceso de compartir el sueño y la posibilidad es un aspecto clave para poder comenzar a trabajar.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO FUENTE DE TRABAJO COLABORATIVO A PARTIR DEL DIALOGO

Habitualmente se entiende la investigación-acción como una forma de trabajar con otros compañeros y compañeras, autores como López y colaboradores (López et al., 2005) entienden que la investigación-acción se ha de hacer desde equipos colaborativos, ya que como afirma John Elliot (1993) el objetivo es reforzar posiciones colectivas, no individuales. En este sentido Elliot considera que la investigación-acción no es una reflexión sobre la práctica que resuelve problemas, sino que es una forma de formación docente, de desarrollo del currículum, de investigación y de conseguir una visión de la realidad conjunta. Pero es esa visión la que permite afrontar la realidad de forma común y no sólo dar respuesta a lo que

sucede, sino también transformarlo. Entendiendo que esta transformación es colectiva, que no sólo persigue transformar la práctica de un área concreto sino de todo el centro educativo.

La investigación acción genera unos espacios de diálogo sobre la realidad del aula, en la que se reconstruye y a través de argumentaciones se llega a acuerdos, lo que se denomina intersubjetividad (Habermas, 1999a, 1999b). En estos espacios es clave que surja el dialogo igualitario y la igualdad de diferencias (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008; Flecha, 1997), es decir que el diálogo se valide en función de los argumentos y no de relaciones de poder, y por otra parte que pese a ser personas distintas en cuanto a experiencias, concepciones de la realidad, conocimientos teóricos, se puedan encontrar puntos de acuerdos a través de ese dialogo. La investigación-acción permite que estos diálogos se generen sobre un interés común que es la mejora de aspectos concretos en el centro educativo, habitualmente aspectos de aula, por lo que los profesores y las profesoras participantes comparten un interés común. A partir de aquí surgen debates sobre lo que ha sucedido en el aula y se proponen alternativas, se documentan sobre casos similares, se debate, etc. y mediante estas acciones comienza a transformarse la realidad. Esto supone transformar cómo se entiende el propio contexto educativo, ya no podemos hacer únicamente referencia a un aula desde la perspectiva del profesor que imparte clase, sino que la visión ha de ampliar horizontes. El contexto ha de ampliarse al centro educativo en el que todo el profesorado participa y se ha de trabajar de forma conjunta para tener buenos resultados. En esta línea

Hargreaves y Shirley (2012) consideran la transferencia lateral como la forma de apoyo entre docentes que va más allá de compartir espacios y tiempos concretos, y que se hace a través de periodos prolongados sobre temáticas de interés general. De estas relaciones surgen como resultado nuevas formas de concebir y transformar el centro.

La investigación-acción ha de permitir que los docentes resuelvan sus problemas comunes sin limitarse a espacios delimitados como son las asignaturas. En este sentido se ha hecho mucho hincapié en que la Educación Física es una asignatura clave en aspectos de convivencia, pero ¿la convivencia no es un aspecto central en la vida del centro? Al menos legalmente hay dos documentos que la regulan, como son el Reglamento de Régimen Interno y el Plan de Convivencia, siendo este último de especial interés ya que se constituye de actividades que han de estar orientadas a la mejora de las dificultades en la convivencia encontradas en el centro. Como profesores y profesoras de Educación Física comprometidos con el aprendizaje cooperativo tenemos evidencias de que nuestras prácticas mejoran la convivencia, entonces, ¿por qué no compartir nuestra sabiduría con el resto del claustro? En nuestra investigación más reciente defendida ya como tesis doctoral (Martín Pérez, 2014), hemos comprobado cómo en aulas en las que se desarrolla aprendizaje cooperativo en más de una asignatura los resultados en cuanto a la socialización y la convivencia son mejores que cuando se hace en una única asignatura. Esta razón nos parece suficiente para establecer esas relaciones.

Un factor clave en la transformación de la escuela es el liderazgo (Ainscow,

2012; Hargreaves y Shirley, 2012), entendido como una posibilidad de motivar y guiar a los compañeros y compañeras en nuevos retos que mejoren la docencia. Entendemos que el cambio ha de ser grande en un contexto como el escolar en el que pocas veces el claustro va al unísono, pero debemos de hacer un esfuerzo en el sentido de Freire (1968/2007) y entendernos los propios docentes como factores de transformación. Para poder trabajar con compañeros debemos mostrarnos como líderes e invitarles a participar de nuestra actuación. No podemos imponer ni mantenernos esquivos, sino buscar los espacios de diálogo sobre dificultades y hacer entender que una respuesta común es más eficaz que cinco respuestas en solitario. En este sentido la investigación-acción genera espacios que permiten abordar la realidad desde una misma preocupación. Es importante entender que cada persona tiene sus experiencias y conocimientos, pero es en la construcción mediante el dialogo y el análisis de las prácticas como se construye el conocimiento compartido y un pensamiento compartido sobre el centro. Consideramos, al igual que Jares (2001), que cuando se aprovechan las diferencias para crear dialogo en torno a ellas se generan procesos compartidos que ayudan a construir un conocimiento compartido del centro y a llegar a puntos comunes. El debate que surge en las fases de análisis de la investigación acción cumple con estos aspectos.

FORMACIÓN Y APOYO ENTRE LOS DOCENTES

No es muy habitual que en las universidades se trabaje el aprendizaje cooperativo como una competencia profesional del maestro y en caso de

ser así suele ser extraño que se planteen las mejores estrategias para desarrollarlo, aunque existen experiencias al respecto (Barba, Martínez Scott, y Torrego Egido, 2012). Esto supone que un maestro novel en la mayoría de las ocasiones no está preparado para llevarlo a cabo. Se pueden encontrar casos en la literatura científica en los que se produce una transformación en los maestros que deciden implementar estas metodologías (Barba, 2011; Casey, 2010), se transforma su actividad en la docencia y su rol como maestro, lo que les lleva a cuestionarse a sí mismos como docentes. Lo que sucede es que a través de las prácticas, no sólo se han transformado las prácticas, sino también el pensamiento docente y esto supone tenerse que comprender como un nuevo profesor o profesora con nuevas estrategias de aulas, nuevos usos del tiempo y de los demás recursos.

Que haya algunos docentes que consigan realizar transformaciones de pensamiento y de prácticas por sí mismos, no quiere decir que sea posible que todos los docentes lo puedan realizar de forma aislada. Fernández-Balboa (Fernández-Balboa, 2004) considera que no todas las personas están capacitadas para abordar la lucha por el cambio de forma de practicar la docencia por sí mismas, aun cuando sus prácticas se alejen de lo que realmente quieren ser. Esto es algo común en las aulas, que se manifiesta en el síndrome del profesor quemado o Burnout, que paradójicamente sólo afecta a los profesores y las profesoras motivados, con ganas e ilusión por su docencia. En este sentido nos encontramos que el Burnout tiene como aspecto clave que los y las docentes abandonen en el proceso de implementar el aprendizaje cooperativo, más aún cuando desde la

literatura científica se considera que al menos han de pasar ocho semanas para obtener resultados eficaces (Dyson, 2001; Ovejero Bernal, 1990; Velázquez Callado, 2012). Parece que para ser más eficaces en este tipo de situaciones el acompañamiento por otros y otras puede mejorar los resultados propios de la innovación educativa.

La práctica de investigación-acción en un grupo del mismo centro es una práctica que mejora la docencia a través de la formación del profesorado (Barba y González Calvo, 2013; González Calvo y Barba, 2014). En este artículo estamos defendiendo la idea de que como docentes de Educación Física se pueden aportar al centro no sólo nuestra docencia con aprendizaje cooperativo, sino enriquecer el centro desde nuestros saberes. Por esta razón optamos por la investigación-acción, ya que permite que no solo se transformen las prácticas, sino que haya momentos de reflexión-sobre-la acción compartidos. En ellos los docentes se forman de forma conjunta y permite que se respeten los diferentes niveles individuales y las diferentes complejidades de la práctica. Como profesores y profesoras expertos en aprendizaje cooperativo en Educación Física, tenemos un papel clave en la transformación del centro desde nuestros saberes. Puede ser una buena opción convencer a algún compañero o compañera a iniciarse en la docencia con aprendizaje cooperativo, pero no de forma aislada, sino como parte de un proceso de investigación-acción para formar parte de un proyecto común de apoyo mutuo. Bajo este paraguas poco a poco más compañeros indecisos pueden incluirse en el proyecto. En estos casos es más importante valorar el interés de algún compañero que el camino que les

queda por hacer o la negativa de otros. Esa valoración debe comenzar por nuestro apoyo desde nuestro saber y el diálogo de las dinámicas de la investigación-acción.

CONCLUSIONES

La docencia de actividades físicas cooperativas es una opción que permite que las aulas sean más inclusivas. En este texto hemos expuesto nuestros logros a partir de nuestra experiencia en investigación en una tesis (Martín Pérez, 2014) y un trabajo fin de grado (Barba Martín, 2013).

El trabajo cooperativo entre el alumnado ayuda a fomentar el diálogo entre los compañeros y compañeras, favoreciendo las interacciones y mejorando las conductas prosociales en el aula. Sin embargo, a veces se cae en el error de intentar trabajar una consecución de actividades cooperativas, en las que se pierden los procesos reflexivos necesarios para dialogar y se basa en maniobrar dirigidos por el profesorado. De esta manera se pierden todas las ventajas de la metodología cooperativa y el alumnado únicamente tiene que seguir indicaciones y moverse sin pensar ni interactuar.

Para solucionar esta problemática vemos la necesidad de cambiar la metodología de formación del profesorado. En este artículo defendemos la investigación-acción por las ventajas que aporta al profesorado tanto en su labor en el aula como con sus compañeros y compañeras. A través de la investigación-acción, los maestros y maestras desarrollan procesos de formación y colaboración conjuntos, lo que supone que los cambios en las prácticas de aula se

trasladen a todo el contexto educativo iniciando así transformaciones en las escuelas. Esto es gracias a que a través del trabajo en los ciclos de la investigación-acción (Stringer, 2007), el profesorado realiza constantes procesos de reflexión que le ayudan a plantearse mejoras y a buscar qué cosas cambiar para ser mejor docente. Esta metodología ayuda al profesorado a cambiar no solo sus prácticas sino también el pensamiento, este aspecto es necesario cuando se trabaja con la metodología cooperativa, en la que hay que entender que el principal aprendizaje del alumnado no se va a producir en la acción sino en los procesos de reflexión y diálogo. Entendiendo que este es el principal avance para el aprendizaje, entendemos y hemos comprobado en nuestras investigaciones que la investigación-acción ayuda a extrapolar esa forma de trabajo a la formación del profesorado y al trabajo entre el profesorado, y es que resulta paradójico que se solicite la cooperación en el aula al alumnado y sin embargo el docente actúe de forma aislada.

Por todas estas razones defendemos que el profesorado debe colaborar para compartir preocupaciones, soluciones, miedos y temores, para avanzar en la misma dirección y ayudar de este modo a que se produzcan verdaderas transformaciones en las aulas y las escuelas de las que el alumnado se vea beneficiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista De Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* [Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education]. Madrid: Paidós/MEC.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba Martín, R. A. (2013). Aplicación de una experiencia de aprendizaje cooperativo en una comunidad de aprendizaje. Universidad de Valladolid). Recuperado desde <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3442>
- Barba Martín, R. A., Barba, J. J., y Gómez Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *EmásF Revista Digital De Educación Física*, 29 Recuperado desde http://emasf.webcindario.com/El_papel_crítico_y_reflexivo_del_profesorado_ante_el_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado desde http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid). Recuperado desde <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barba, J. J., Gonzalez Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., y González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 137-144. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309009>
- Barba, J. J., Martínez Scott, S., y Torrego Egido, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. In C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.

- Dyson, B., y Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. London: Routledge.
- Elliot, J. (1991/1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* [Action Research for Educational Change]. Madrid: Morata.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. In V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* [Pedagogía do oprimido] (16ª Edición ed.). Madrid: Siglo XXI.
- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(3), 397-412. Recuperado desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. racionalidad de la acción y racionalización social. (vol. I)*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. el futuro prometedor del cambio educativo* [The fourth way. The inspiring future for educational change]. Barcelona: Octaedro.
- Havelock, R. G., y Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. the theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción* [The action research planner]. Barcelona: Laertes.
- López Pastor, V. M., García de la Puente, José M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., 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: Educación Física y Deportes*, 90 Recuperado desde <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>

Martín Pérez, G. (2014). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* [Curriculum Action Research]. Madrid: Morata.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pérez Gómez, Á., Sola Fernández, M., Soto Gómez, E., y Murillo Mas, F. (2009). The impact of action research in Spanish schools in the post-franco era. In S. E. Noffke, y B. Someekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 481-494). London: Sage.

Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. doi:10.4471/qre.2012.04

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

