



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A CARGO DEL MAESTRO TUTOR. ESTUDIO DE CASO

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR: Víctor Cabello Pérez

TUTOR: Lucio Martínez Álvarez

Palencia, Junio 2016

RESUMEN:

Actualmente, se encomienda la impartición de la Educación Física a profesorado con formación especializada, lo que se traduce generalmente en que uno o dos especialistas imparten la asignatura a todos los grupos de un colegio. Factores históricos y de otro tipo explican este encargo docente, pero presenta numerosas limitaciones.

Este TFG explorará las posibilidades de que docentes con formación específica compaginen sus funciones de tutor y especialista de Educación Física de un mismo grupo. Se estudia el caso de una maestra que aprovecha estas condiciones de mayor flexibilidad horaria, mayor disponibilidad y responsabilidad sobre diferentes espacios escolares, mayor conocimiento de los alumnos, y control sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes áreas para ofrecer una perspectiva integradora y generar aprendizajes más significativos en todas las áreas, responder a las necesidades individuales, y contrarrestar la descontextualización que la Educación Física sufre debido a las condiciones en las que se imparte

Palabras clave: Educación Física, tutor, especialista, posibilidades, aprendizaje globalizado

ABSTRACT:

Currently, the teaching of Physical Education teachers with specialized training are entrusted, which generally results in one or two specialists teach the subject to all groups of a school. historical and other factors explain this teaching assignment, but has several limitations.

This TFG explore possibilities that specially trained teachers combine their functions tutor and Physical Education Specialist of the same group. the case of a teacher who takes advantage of these conditions more flexible working hours, greater availability and responsibility for various school spaces, greater knowledge of students, and control over the processes of teaching and learning in different areas to provide an integrated perspective is studied and generate more meaningful learning in all areas, respond to individual needs, and counter-contextualization that Physical Education suffers because of the conditions under which imparts

Keywords: Physical Education, tutor, specialist, possibilities, global learning

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 2.1 RELEVANCIA DEL TEMA DE ESTUDIO | 6 |
| 2.2 COMPETENCIAS DEL GRADO | 8 |
| 3. OBJETIVOS | 10 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 11 |
| 4.1 INTRODUCCIÓN DE LA FIGURA DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA | 11 |
| 4.2 PROBLEMÁTICA DEL MAESTRO ESPECIALISTA | 12 |
| 4.2.1 Tiempos | 12 |
| 4.2.2 El cuerpo fuera del horario de Educación Física | 14 |
| 4.2.3 Relaciones interdisciplinarias | 15 |
| 4.2.4 Conocimiento de los alumnos y relaciones | 18 |
| 4.2.5 Espacios | 20 |
| 4.3 NUEVAS POSIBILIDADES | 22 |
| 4.3.1 Situación en los centros | 22 |
| 4.3.2 Formación inicial de los especialistas de Educación Física | 23 |
| 5. METODOLOGÍA | 24 |
| 6. RESULTADOS | 26 |
| 6.1 DISPONIBILIDAD Y USO DE LOS TIEMPOS | 26 |
| 6.2 DISPONIBILIDAD Y USO DE LOS ESPACIOS | 30 |
| 6.3 RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS | 34 |
| 6.4 CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS ALUMNOS | 37 |
| 6.5 LIMITACIONES DE LA TUTORÍA A CARGO DEL MAESTRO ESPECIALISTA | 40 |
| 7. CONCLUSIONES | 43 |
| 8. AGRADECIMIENTOS | 46 |
| 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 47 |
| 10. ANEXOS | 49 |
| 10.1 ENTREVISTA A MERCEDES SAGÜILLO | 49 |
| 10.2 RELATOS DEL DIARIO CORPORAL DOCENTE | 60 |
| 10.2.1 Un extraño en el aula | 60 |
| 10.2.3. La importancia de la voz | 60 |
| 10.2.3 Un docente necesitado de cariño | 61 |

| | |
|----------------------------------|----|
| 10.3 REFLEXIONES SEMANALES _____ | 63 |
| 10.3.1 Semana 2 _____ | 63 |
| 10.3.2 Semana 3 _____ | 67 |
| 10.3.3 Semanas 7 y 8 _____ | 71 |

1. INTRODUCCIÓN

Durante el último curso de mi formación inicial como maestro de Educación Primaria con Mención en Educación Física he cursado, al igual que mis compañeros, el Prácticum II. En esta experiencia he podido acompañar a diferentes maestros de Educación Física en el centro, encontrando grandes diferencias entre el trabajo de unos y otros. Mi tutor en el centro, por ejemplo, ejerce las funciones de un especialista, entendiendo esto como el docente que imparte clase únicamente en el área de Educación Física con los diferentes grupos del centro. Otra maestra a la que he acompañado en este tiempo, Mercedes, es tutora de un grupo, pero imparte también las clases de Educación Física a dicho grupo, dado que tiene una formación específica para ello.

El modelo de maestro especialista de Educación Física, introducido hace ya más de 30 años, surgió como respuesta a una mala situación del área en los centros escolares. Aunque presente en los currículos, la poca preparación de los maestros tutores, que eran quienes entonces se hacían cargo de la asignatura hacía que esta no tuviese el impacto educativo esperado, llegando incluso a no impartirse en muchas ocasiones. Se hacía necesario, en consecuencia, la presencia de un maestro con formación específica en Educación Física, y cuyo desempeño asegurara el desarrollo de los aprendizajes de esta. En la actualidad, sin embargo, la situación es muy diferente, pues hay muchos maestros con formación específica en Educación Física que a lo largo de su trayectoria profesional han pasado a ocupar otras funciones, principalmente la de tutores, y que compaginan esta función con la de maestro del área. Aunque el área sigue estando al cargo de maestros especialistas, este tipo de maestros, en una situación de trabajo muy diferente a la del especialista, cuentan con posibilidades diferentes en su trabajo para la consecución de los objetivos del área.

Aunque ambos imparten las clases de educación física, mientras que el especialista cuenta con un elevado número de grupos y alumnos, el tutor solo imparte clase en un grupo, con un número relativamente pequeño de alumnos. El especialista imparte entre dos y dos horas y media a la semana a cada grupo, mientras que el tutor concentra la mayor parte de su docencia con un solo grupo, en el horario destinado a las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Educación Plástica y Visual y, por supuesto, Educación Física. Mientras que el especialista desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios destinados específicamente a la Educación Física, como el gimnasio o el patio, el tutor utiliza otros espacios, principalmente el aula. Además, el maestro tutor mantiene una relación más cercana con el alumno y tiene un conocimiento más profundo de sus características, debido al tiempo que pasa con ellos y las diferentes responsabilidades que adquiere por su tutoría. Todo ello

afecta directamente al área de Educación Física, pues su posición le otorga a cada maestro una serie de posibilidades para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, que condicionan el tipo de propuestas que cada uno de ellos establece.

Lograr aprovechar tales posibilidades es, además de una manera de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, una necesidad notable en el área de Educación Física, y que surge precisamente de las limitaciones con las que los maestros especialistas de Educación Física cuentan. Tener que enfrentarse a una excesiva parcelación de los horarios, las áreas y las responsabilidades de los diferentes docentes, deriva en una Educación Física descontextualizada, con poca significatividad en sus aprendizajes y que, en consecuencia, no responde a lo que desde el currículo oficial de Educación Primaria se establece.

Analizar las posibilidades que ofrece este modelo de maestro, tutor y con formación específica para impartir el área de Educación Física, adquiere mucho interés en la actualidad, puesto que la situación que motivó la introducción de los especialistas ha cambiado, y es necesario explorar nuevas posibilidades que respondan a las necesidades que a día de hoy presenta la Educación Física.

Por todo esto, dedicaré mi Trabajo de Final de Grado al estudio de este caso concreto que he podido conocer durante las prácticas, buscando por un lado identificar las posibilidades y limitaciones que esta situación puede generarme en un futuro como docente; y por otro lado tratando de identificar diferentes posibilidades de actuación que me sirvan en un futuro como referencia para adaptar y mejorar mi ejercicio docente en una situación similar.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 RELEVANCIA DEL TEMA DE ESTUDIO

El área de Educación Física es la única que, actualmente, aborda los aprendizajes relativos al cuerpo y la motricidad dentro del currículo de Educación Primaria. Estos aprendizajes son fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, frecuentemente tienen un impacto menor que el que el currículo plantea, y se genera una gran diferencia entre las expectativas establecidas a nivel curricular y los resultados producidos. Cabe entonces preguntarse por los motivos que conducen a esta situación, y las posibles soluciones que pueden tomarse para reducir la brecha que existe entre los planteamientos curriculares y las realidades escolares en el área de Educación Física.

Si observamos lo que la ORDEN EDU/519/2014 plantea para la etapa y para cada curso en el área de Educación Física nos encontramos con una propuesta muy ambiciosa. En el plano teórico el currículo responde a las necesidades de la educación física actual, planteando la necesidad de abordar los aprendizajes sobre el cuerpo y la motricidad en relación con otras áreas, haciendo un tratamiento individualizado de las necesidades de cada alumno, y promoviendo un conocimiento autónomo del cuerpo que contribuya al desarrollo de las potencialidades del alumno a nivel personal, social y académico. Para ello plantea numerosos aprendizajes, como podemos comprobar en los 58 estándares de aprendizaje establecidos para la etapa, y los más de 300 que el docente debería tener en cuenta a lo largo de todos los cursos. Esto conforma una respuesta a la baja consideración que el área ha tenido durante años, pero que promete más de lo que puede lograr, al menos si no se da un cambio en las condiciones con las que los maestros responsables de la Educación Física cuentan para lograrlo.

En la mayoría de los centros encontramos la figura del especialista de Educación Física, cuya dedicación consiste en dar clase en esa área a diferentes grupos del centro. Teniendo en cuenta que el área de Educación Física cuenta con dos o dos horas y media semanales, un maestro especialista podría dar clase a 7 u 8 grupos, suponiendo esto estar al cargo de 200 alumnos. No hace falta realizar muchos cálculos para darse cuenta que atender individualmente a cada alumno, valorar el cumplimiento de todos los estándares de aprendizaje por parte de cada uno de ellos, o dedicar tiempo al trabajo sobre aprendizajes de otras áreas a través del movimiento es un imposible en esas condiciones. Además, el hecho de hacer este planteamiento desde una única área, impartida por un docente con una formación específica para ello, lleva a que en la mayoría de ocasiones los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad queden reducidos únicamente a este escaso horario, y dependiendo de esta área y del docente que la imparte exclusivamente;

entendiendo los demás docentes que no es necesario más porque ya existe un tiempo reservado para ello.

Así, nos encontramos con una enorme contradicción: Mientras que en el plano teórico los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad son entendidos como fundamentales para el desarrollo de otros aprendizajes, y necesarios para el desarrollo integral del alumno a lo largo de su proceso de formación; su desarrollo suele circunscribirse al área de Educación Física. Esto, además de suponer que el cuerpo queda fuera del aprendizaje de otros conocimientos y, en consecuencia, pierde el carácter transversal que el currículo plantea; supone un desarrollo descontextualizado de los aprendizajes en el horario de Educación Física, restándoles significatividad.

Sin embargo, el que la Educación Física sea impartida por especialistas que deben distribuir su tiempo laboral entre un número elevado de alumnos a los que imparten dos o dos horas y media semanales de Educación Física no es la única forma en la que se puede asignar la docencia de la Educación Física. En el mismo centro donde he sido tutorizado por un docente que sí tenía este perfil laboral, he podido ver cómo una maestra tutora, también con formación específica en Educación Física, era, además, la encargada de impartir la Educación Física a su grupo.

Encontramos así dos modelos totalmente diferentes de maestros responsables de impartir la asignatura de Educación Física, y que pueden incluso convivir en un mismo centro. Ambos modelos de maestro imparten clase en una misma área, y por tanto se rigen por las mismas directrices que establece el currículo. Los objetivos, los contenidos, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación... son los mismos, pero no así las condiciones en las que cada uno trabaja.

Mientras que el maestro especialista pasa apenas dos sesiones con los alumnos a lo largo de la semana, el maestro tutor y encargado del área de Educación Física dispone de un gran número de sesiones diarias con su grupo. El especialista da clase a un número muy elevado de alumnos, mientras que el tutor limita sus intervenciones a los alumnos de su grupo. Este, además, tiene capacidad de decisión e intervención en otras áreas, y tiene una perspectiva más amplia del desarrollo de sus alumnos, algo difícil de conseguir para un especialista. Esta serie de diferencias, evidentemente, condicionan el trabajo de los dos modelos de maestro de Educación Física diferenciados, ya que las metas y objetivos que como docentes puedan establecerse dependerán de las diferentes posibilidades que su rol les brinde.

Puesto que es evidente que la Educación Física actual en los centros no responde a las necesidades del alumnado ni a los requerimientos del currículo, principalmente por la permanencia de un modelo de maestro basado en la especialidad que ha perdido sentido con los

diferentes cambios y reformas a lo largo del tiempo (menos carga horaria del área, mayor número de maestros formados como especialistas en Educación Física, mayor importancia de los aprendizajes interdisciplinarios en el ámbito de lo corporal...); resulta interesante estudiar nuevas opciones. El modelo de maestro de educación física y tutor, por condiciones con las que cuenta, y que en ciertos aspectos salvan las dificultades que se le presentan al maestro especialista, puede convertirse en una muy buena opción.

Sin embargo, resulta necesario concretar cómo estas características de la tutoría compaginada con las clases de Educación Física pueden contribuir a la consecución de una intervención docente acorde con las necesidades de los alumnos en el ámbito corporal, pues como ya he dicho, no basta con ser especialista en el área y ser tutor para que el proceso de aprendizaje de los alumnos se vea enriquecido. Por ello en este trabajo estudiaré el caso particular de esta maestra que he conocido durante mi periodo de prácticas, Mercedes, que haciendo uso de las ventajas que frente a sus compañeros especialistas tiene en lo que respecta a los espacios, los tiempos, las relaciones con los alumnos y las relaciones interdisciplinarias; plantea un tratamiento muy diferente al habitual de la Educación Física, consiguiendo resultados muy diferentes a los habituales y acercándose a las metas que el currículo establece. Trataré de identificar el su trabajo pautas de actuación, en lo que respecta a los aspectos citados anteriormente, que contribuyan a la consecución de esos resultados, y reflexionar sobre los beneficios y desventajas que su rol presenta para el desarrollo de los planteamientos curriculares.

2.2 COMPETENCIAS DEL GRADO

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, como no puede ser de otra manera, requiere del desarrollo de las diferentes competencias adquiridas durante el proceso de formación, por lo que expondré aquellas que guardan relación directa con mi trabajo en particular.

En lo que atañe a las competencias generales del Grado, reguladas por la “Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva”, las competencias que en este trabajo podemos ver reflejadas son:

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Por otra parte, el desarrollo de este trabajo se encuentra en relación directa con las siguientes competencias específicas establecidas por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria. Encontramos las siguientes en el módulo de formación básica:

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares
2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
4. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.

En lo que respecta al módulo didáctico-disciplinar, son las competencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física las que en este trabajo podemos reconocer:

12. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
13. Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.

Por último, como maestro de Educación Primaria con mención en Educación Física, en la elaboración de este trabajo se ponen en juego también las competencias específicas del módulo de optatividad:

5. Conocer y comprender de manera fundamentada el potencial educativo de la Educación Física y el papel que desempeña en la sociedad actual, de modo que se desarrolle la capacidad de intervenir de forma autónoma y consciente en el contexto escolar y extraescolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida.

6. Saber transformar el conocimiento y la comprensión de la Educación Física en procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las diversas e impredecibles realidades escolares en las que los maestros han de desarrollar su función docente.

3. OBJETIVOS

- 3.1 Estudiar las posibilidades que tiene el que la Educación Física sea impartida por un especialista que también ejerza como maestro tutor de aula.
- 3.2 Analizar la incidencia que esta situación tiene en el tratamiento pedagógico de lo corporal en el aula.
- 3.3 Analizar la incidencia que esta situación tiene sobre el área de Educación Física.
- 3.4 Identificar posibles limitaciones o problemáticas de la situación del especialista que ejerce también como tutor de aula.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 INTRODUCCIÓN DE LA FIGURA DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Con la implantación de la LOGSE, tal y como podemos leer en el RD 1006/1991, llegó a las escuelas españolas la figura de los maestros especialistas de Educación Física. Es decir, se requería estar habilitado en esa especialidad para impartir la asignatura de Educación Física. Lo más habitual desde entonces es que uno o dos de estos maestros especialistas se encargue de impartir las clases del área en de Educación Física en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria de un centro escolar. Del mismo modo, esa asignación de asignaturas concretas a maestros con una especialización concreta se estableció también en las asignaturas de Música e Idiomas Extranjeros en España.

Esta decisión, tomada a principios de los años 90, se justificó porque se quería poner en valor áreas que, aunque presentes en el currículo, tenían un escaso reconocimiento y de manera habitual eran relegadas por los maestros tutores, principalmente porque no se consideraban capacitados para impartirlas. Así, estas áreas no tenían el impacto educativo pretendido.

Como expone Martínez (2000), ya entre 1965 y 1975 se trató de abordar esta situación en el área de Educación Física, convocando cursos de formación especializados en Educación Física. Aunque concluyeron con aproximadamente 1000 maestros habilitados como especialistas en España, no tuvieron el impacto deseado y tampoco la capacidad para conformar un cuerpo de especialistas estable en el área.

La situación cambió de nuevo en los años 90. La preocupación e interés crecientes, tanto en el ámbito escolar como en el social, motivó el impulso de nuevos cursos de formación especializada en el área, que fueron dirigidos en un principio a maestros en activo, y posteriormente extendidos a la formación inicial. La implantación de la LOGSE motivó este hecho, y es que se hacía necesario formar a maestros especialistas que respondiesen a los requerimientos de esta ley, al establecer la necesidad de una formación específica para impartir el área. En este tiempo, la licenciatura en INEF pasó a estar incluida por completo en las enseñanzas universitarias; y todos estos hechos permitieron que esa formación de especialistas en Educación Física haya perdurado hasta día de hoy.

Más de 30 años más tarde, la situación en nuestro país es totalmente diferente. En la actualidad, el modelo de maestro de Educación Física en España sigue estando está basado en la especialización en la etapa de Educación Primaria. Así, en todos los centros educativos de

nuestro país encontramos docentes cuyo desempeño consiste en planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en Educación Física, tal y como establece la ORDEN EDU/519/2014 en el artículo 6, profesorado, de sus disposiciones generales, sin que exista ninguna modificación con respecto a LOE:

De acuerdo con el artículo 93.2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de música, de educación física y de idiomas extranjeros serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Salvo la música, la educación física y los idiomas extranjeros, el resto de las áreas serán impartidas, preferentemente, por un solo maestro que será, siempre que la organización del centro lo permita, el tutor al que se refiere el artículo 21.1. de la presente orden.

Sin embargo, si en su momento los maestros especialistas en el área de Educación Física eran pocos, en la actualidad hay un elevado número de personas con esa formación. Por ejemplo, el número de opositores que optan a una de las 79 plazas ofertadas en Castilla y León, para maestros especialistas de Educación Física, en el año 2016, es de 1908 (Junta de Castilla y León, 2016). Además, gran parte de los maestros que en su momento aprobaron una oposición como especialistas pasaron a ocupar otros puestos docentes, principalmente como tutores, como ocurre en centro en el que he cursado el Prácticum II, en el que son 4 los maestros especializados en Educación Física los que ejercen las funciones de tutores, mientras que otros dos maestros ejercen la función de especialistas del área.

Esto ofrece nuevas posibilidades, pues al modelo tradicional, y que aún perdura, en el que un maestro especialista imparte la Educación Física a diferentes grupos; se suma el modelo de maestro con formación específica en Educación Física que, además de ser tutor de un grupo, imparte las clases del área en este.

4.2 PROBLEMÁTICAS DEL MAESTRO ESPECIALISTA

4.2.1 Tiempos

Tal y como establece la ORDEN EDU/519/2014, el área cuenta con un total de 13,5 horas semanales para todos los cursos de la etapa, contando con 2,5 horas semanales el primer, segundo y quinto curso, y con dos horas semanales el tercero, cuarto y sexto curso. Por ello lo habitual es que sean uno o dos especialistas los que completen su horario laboral dando clase de Educación Física a los diferentes grupos del centro, en función del tamaño de este. Dado lo elevado de la ratio en la actualidad, el especialista puede encontrarse en la situación de impartir

clase a 200 alumnos contando con dos o tres sesiones para cada grupo. Por ejemplo, el maestro especialista al que he acompañado en el Prácticum II, que es también director del centro, y tiene reducidas las horas de clase debido a esa responsabilidad, estaba al cargo de 4 grupos que sumaban un total de más de 100 alumnos, y disponía de un total de 9 horas semanales para dar clase a todos ellos. Evidentemente, el tiempo disponible es escaso teniendo en cuenta el elevado número de alumnos. Más fuerza toma esta afirmación si analizamos el estudio de Fernández (2008), que nos muestra cómo el tiempo establecido para el área semanalmente, o tiempo programado, dista mucho del tiempo real del que dispone el maestro de Educación Física para llevar a cabo su práctica si a ese tiempo programado le restamos todo el tiempo empleado en diferentes tareas como el traslado, los cambios de atuendo, la organización y disposición de la sala y los materiales o la aportación de informaciones e indicaciones al alumnado (sin olvidar los imprevistos de diferente naturaleza); Queda así aun tiempo utilizado para la tarea, que es aquel que se emplea bajo los planteamientos pedagógicos del docente y para la consecución de unos objetivos específicos, reducido en ocasiones a la mitad.

Como indican Gréhaigne y Wallian (2005), el horario dedicado a la Educación Física en Francia, por ejemplo, oscila entre tres y cuatro horas semanales en el equivalente a la Educación Primaria española. Otros países, como Alemania o Italia, otorgan de la misma manera una mayor carga horaria a esta área y, aunque las diferentes reformas educativas en los diferentes países han modificado los horarios en diferentes momentos, las variaciones no son significativas y observamos claramente cómo España es uno de los países europeos que menos tiempo dedica al área que aborda los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad. (Eurydice, 2013)

Una de las consecuencias asociadas a este horario tan reducido es que el maestro especialista de Educación Física tiene muchos impedimentos para crear una rutina de trabajo fija. Día a día y semana a semana los maestros establecen una serie de dinámicas y pautas e trabajo que van construyendo un marco de trabajo que optimiza los tiempos. Cuando se dispone de una cantidad de tiempo, como le ocurre al tutor, invertir una parte de este en estas tareas es rentable, puesto que a largo plazo supondrá un mayor aprovechamiento del tiempo restante. Sin embargo, en dos o tres sesiones semanales dedicar tiempo a esta tarea supone una reducción notable del tiempo de aprendizaje. Además, el tiempo transcurrido entre sesiones, y la existencia de otras rutinas en otras áreas y con otros maestros, que tienen más peso en el horario semanal, no favorece el afianzamiento de este marco de trabajo, por lo que el tiempo para implantarlo aumenta aún más.

Así, el maestro especialista no cuenta con un tiempo semanal suficiente para implantar rutinas de trabajo que optimicen el tiempo del que dispone y, a su vez, la falta de estas rutinas genera pérdidas de tiempo, debido a que debe dedicar en sus sesiones momentos a tareas que, en un marco organizativo compartido y asumido por todos, no serían necesarias.

4.2.2 El cuerpo fuera del horario de Educación Física

Este reducido horario con el que cuenta la Educación Física presenta además un riesgo, y es que por ser la única área que aborda los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad desde el currículo, el cuerpo puede ser olvidado fuera del horario específico del área. Sin embargo el cuerpo está presente a lo largo de la jornada escolar siempre, se aborden o no las necesidades que presenta; y el hecho de no hacerlo puede tener repercusiones negativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como indica Vaca (2013), “el ámbito corporal va cobrando presencias diferentes en función de las tareas que el alumnado desarrolla, de su actitud en ellas y de la acogida y tratamiento que el maestro dispensa al mensaje corporal proporcionado”. Sin embargo, la parcelación de los horarios y las áreas contribuye a la idea de que existen unos momentos dedicados específicamente al cuerpo, a la educación de este, y no es necesario abordar estos aspectos en los tiempos dedicados a otras áreas y aprendizajes. Esto se ve magnificado por el hecho de que el maestro especialista de Educación Física adquiere toda la responsabilidad de los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad, y en consecuencia los demás maestros frecuentemente obvian la importancia de estos aspectos más allá de las sesiones de Educación Física, a veces incluso teniendo una formación específica en el área.

Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico sería necesario que el docente, sea cual el área en la que imparte clase, sea por un lado consciente de las diferentes realidades corporales que pueden presentar sus alumnos a lo largo de las sesiones y las jornadas, y por otro lado sea capaz de tenerlo en cuenta en sus propuestas, logrando una predisposición adecuada al aprendizaje en cada momento y aprovechando las potencialidades del movimiento para desarrollar aprendizajes corporales y motrices y enriquecer los aprendizajes específicos de otras áreas. Siguiendo a Vaca (2013), la quietud y silencio a la que tradicionalmente se somete a los alumnos en las aulas como norma general, es denominada por el autor como “cuerpo silenciado”. Sin embargo, y a pesar de que es esta presencia la que predomina en la jornada escolar, no es la única que está presente; ni la única que debe estar. El “cuerpo implicado”, por ejemplo, hace referencia a los momentos en los que las tareas propuestas requieren de un movimiento controlado y coordinado para su realización; el “cuerpo instrumentado” hace referencia a los momentos en los que el cuerpo pasa a ser utilizado como ejemplo para el aprendizaje, el “cuerpo expuesto” es aquel que se presenta ante los ojos de los demás, presente cuando se abordan temas relativos a la intimidad corporal; el “cuerpo suelto” hace referencia a las situaciones en las que el movimiento libre está permitido; el “cuerpo objeto de atención” lo encontramos cuando las necesidades corporales del alumno son atendidas (descanso, alimentación, higiene...); y por último, el “cuerpo objeto de tratamiento educativo” es aquel que se presenta cuando los aprendizajes desarrollados tienen que ver con el propio cuerpo y la motricidad.

Teniendo en cuenta esto último, se hace evidente la necesidad de establecer diferentes dinámicas a lo largo de las jornadas escolares que vayan adaptándose a las necesidades y requerimientos corporales del alumnado. Como nos indica Alsina (1998), existen factores que tienen una gran influencia en el rendimiento escolar del alumnado, entre los que se encuentran la temperatura corporal, el tiempo de descanso, las interacciones con los demás agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje o las características del entorno en el que se desarrolla tal proceso. La inclusión de diferentes momentos y actividades en los que el cuerpo y el movimiento intervengan de manera planificada e intencionada pasan a ser una herramienta ideal para la consecución de una predisposición corporal adecuada para aprender. Se trata, en palabras de Vaca (2013), de crear horarios particulares, diferentes a los horarios oficiales, y que tengan realmente en cuenta la influencia de lo corporal en el proceso de aprendizaje:

Parte del tratamiento educativo del ámbito corporal se sustancia en la construcción dinámica de los horarios, dicho de otro modo, los horarios pasan a ser esa estructura viva que se quiera o no es una respuesta educativa al ámbito corporal. (p.17)

En el mismo sentido, Sagüillo (2014) indica:

Elaborar un horario escolar es algo más que colocar las diferentes áreas en el tiempo disponible, es conjugar contenidos y tiempos a través de situaciones educativas que respeten la curva de aprendizaje y los ciclos de atención del alumnado. Por tanto, en el diseño de horarios es necesario tener en cuenta aspectos pedagógicos y neurológicos, para ello se establecen rituales a lo largo de la jornada con diferentes momentos y organizaciones. Acceso, atuendo, intercambio con los compañeros, tertulia, presentación del proyecto personal, trabajo personal, exposición, hábitos corporales saludables, trabajo en equipo... (p.76)

4.2.3 Relaciones interdisciplinares

Si de nuevo recurrimos a la comparación europea, observamos que ciertas diferencias que la realidad educativa española presenta con respecto a otros países contribuyen a esta problemática. Según un estudio de Eurydice (2013), países como Francia, Alemania o Italia, la Educación Física es como norma general responsabilidad de maestros generalistas, mientras que otros como Portugal establecen un sistema mixto, en el que los maestros generalistas y los especialistas comparten responsabilidades en el área de Educación Física a lo largo de la etapa. De este modo los docentes encargados del desarrollo de los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad pasan mayor tiempo con los alumnos, más allá del horario específico de Educación Física, que es también mayor que en nuestro país; y ello les ofrece la posibilidad de crear propuestas en las que la Educación Física tenga más peso en el proceso de aprendizaje integral.

Disponer de esa posibilidad, sin embargo, no implica necesariamente que se aproveche. De hecho, como ya he dicho, la figura del maestro especialista fue introducida en España para solventar el problema de que los maestros tutores no otorgaban el peso necesario al área de Educación Física. Se hace así necesario que la introducción de los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad en otras áreas esté regulada.

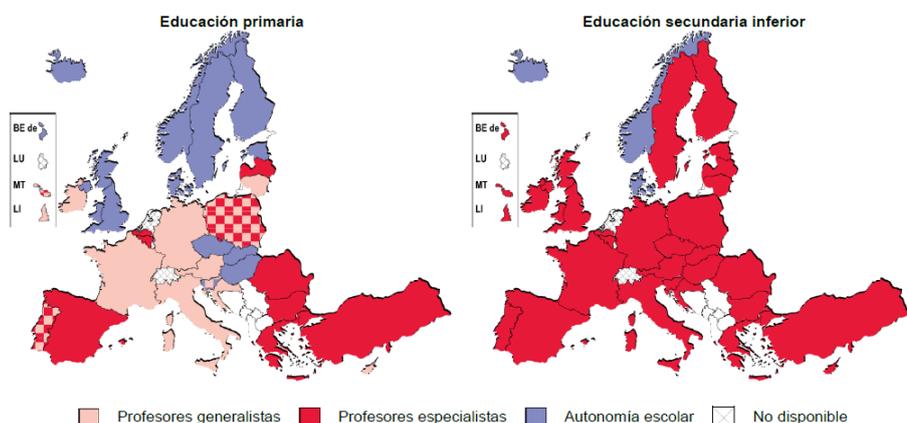


Ilustración 1: Docentes responsables de impartir la Educación Física en Europa. (Fuente: Eurydice, 2013)

Otro de los datos interesantes que este informe aporta es que son numerosos los países que plantean un enfoque transversal para el área. Alemania, Reino Unido y los países nórdicos, entre otros, plantean por ejemplo el tratamiento de contenidos de ciencias sociales y naturales en Educación Física, y viceversa. Otros, como Eslovenia, animan a los docentes de todas las áreas a incluir en sus clases los “minutos de la salud”, interrumpiendo las clases para promover las actividades motrices a lo largo de la jornada escolar.

Estos modelos contrastan con el modelo español, en el que los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad están limitados a las sesiones de Educación Física y dependiendo únicamente de esta área. Al estar el área al cargo de un especialista que tan solo imparte clase en ella además, crear propuestas que engloben aprendizajes de varias áreas se complica. Sin embargo, si atendemos a lo que el currículo oficial dicta, esto no solo es algo positivo sino que es necesario.

La *ORDEN EDU/519/2014* establece como uno de los objetivos de la etapa “valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”. Lógicamente, por ser un objetivo establecido para la totalidad de la etapa, y por lo que su consecución implica; su desarrollo no puede estar limitado a una sola área y un solo docente. La consecución de este objetivo requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, que garantice el desarrollo de las potencialidades del alumno en todas sus dimensiones. Requiere de una planificación, desarrollo y evaluación de los procesos llevada a cabo a partir de la cooperación. Requiere del

desarrollo de dichos procesos a través del trabajo en equipo, estableciendo contenidos, actividades y objetivos que engloben diferentes áreas y disciplinas, y que aborden las relaciones existentes entre los diferentes aprendizajes que desarrollan. Solo así podemos dotarlos de sentido y presentarlos de la misma forma en la que lo hacen en la realidad que vive el alumnado.

Tal y como se sostiene en los principios pedagógicos del mismo currículo:

La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias.

La acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tendrá en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismos [...].

En la misma línea, el currículo señala en el área de Educación Física:

El área de Educación física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos vinculados a la conducta motora. Para su consecución además de la práctica, es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno.

Como se observa, los aprendizajes de Educación Física deben desarrollarse, según dicta el currículo de Educación Primaria, de manera integradora y atendiendo a las competencias. Esto contrasta con la parcelación de horarios y asignaturas, que contribuye a la separación de los diferentes aprendizajes que componen construyen las competencias. Como indica Coll (2007), el desarrollo de competencias necesita de la identificación de los diferentes saberes y habilidades que conforman las competencias, así como de su tratamiento conjunto a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el trabajo por competencias conforma más una idea de educación, en la que los aprendizajes se presentan de forma integrada, más que una metodología o un modelo de trabajo. Por ello, para su éxito, se requiere de una adaptación del marco en el que se dan los aprendizajes, ya que no se puede desarrollar una competencia de forma disciplinar.

Una de las principales herramientas con las que el maestro especialista cuenta para salvar estas limitaciones es el trabajo cooperativo con los demás maestros, principalmente con los tutores por ser los máximos responsables de cada grupo. Esta es una tarea, aunque difícil por requerir de la coordinación de maestros con diferentes ideales, principios y aspiraciones; es una responsabilidad inherente al papel del tutor. Tal y como señalan Navarro y Martín (2010), entre

las funciones del tutor en relación con el equipo docente y otros profesionales se encuentra “coordinar el equipo docente de su grupo, tanto en lo referente a la programación y evaluación como en el análisis de situaciones individuales y generales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje”. De la misma forma, en la ORDEN EDU/519/2014 se establece que el tutor debe “facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos”.

Sin embargo diferentes experiencias nos muestran que este tipo de relaciones, por el marco organizativo en el que se dan, no son siempre efectivas para la implantación de un modelo de enseñanza-aprendizaje global e integrador. Como nos presenta Sagüillo (2014, p. 79-83)), haciendo referencia al programa “Técnicas y hábitos corporales saludables”, llevado a cabo durante varios años en un centro en colaboración con los tutores de este, el desarrollo de proyectos de manera cooperativa entre varios docentes puede ser realmente complicado. Se necesita el establecimiento de líneas de trabajo común para maestros con diferentes motivaciones y objetivos, y que trabajan en un marco disciplinar en el que las preocupaciones de cada uno de ellos son diferentes y orientadas a las asignaturas que imparten. Además, en la práctica los cauces de comunicación entre los maestros se muestran insuficientes, viéndose perjudicadas en mayor medida las asignaturas a cargo de un especialista, como la Educación Física, ya que este no tiene una visión global del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Así, aunque existen numerosas experiencias de este tipo, en el que los profesores de diferentes áreas trabajan de manera conjunta, estas se han mostrado insuficientes para lograr un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje integrador. Presentando cierto éxito, porque se establecen relaciones entre las diferentes áreas, suelen encaminarse hacia un proceso interdisciplinar, en el que un mismo tema o centro de interés es abordado desde diferentes disciplinas; pero sin llegar a lograr una integración de todos los aprendizajes de manera globalizadora, abordando los aprendizajes tal y como se presentan en la realidad. No se puede, por tanto, aspirar al planteamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje realmente integradores mediante la cooperación de los docentes en un marco orientado a la separación de las diferentes áreas y asignaturas, y de las responsabilidades y aspiraciones de los diferentes maestros.

4.2.4 Conocimiento de los alumnos y relaciones

Por otra parte la situación del maestro especialista tiene una característica que deriva de todo lo expuesto anteriormente. El elevado número de alumnos, el poco tiempo que pasa con ellos y el hecho de intervenir desde una única área no le permite conocer lo suficiente al alumnado. Conocer al alumnado me refiero, por una parte, a sus características personales, y por otra parte a las necesidades educativas de diversa índole que presenta. El especialista no conoce de primera mano el desarrollo de los alumnos en otras áreas, las relaciones que entre ellos

mantienen en diferentes situaciones de aprendizaje, o las necesidades emocionales y afectivas o sus deseos e intereses en diferentes aspectos. Por ello, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mermada.

Esta situación supone una gran limitación para el docente en el desarrollo de una de sus tareas más importantes, que es lograr la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de cada alumno en particular. Además de no contar con la información suficiente sobre cada alumno para conocer tales necesidades, no cuenta con tiempo material suficiente para atender de manera individual a cada alumno durante las sesiones.

Esta limitación he podido vivirla en primera persona durante el Prácticum II, tal y como quedó reflejado en mi Diario Corporal Docente tras más de una semana en el centro y en la Reflexión semanal realizada durante la octava semana en el centro, acerca del seguimiento de uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo:

Multitud de caras y de nombres se acumulan en mi cabeza, y apenas soy capaz de identificar a uno o dos alumnos en cada grupo. Son bastantes las ocasiones en las que veo la necesidad de dirigirme a algún niño para indicarle algo, corregir un gesto, preguntarle sobre su acción... pero me siento impotente al no saber su nombre y no poder hablarle con cercanía para favorecer la interacción. La sensación es muy parecida a cuando te encuentras con situaciones en la calle ante las que crees que deberías intervenir, pero te das cuenta de que no tienes ninguna autoridad para dar tu opinión a personas de las que no sabes nada, y quienes no saben nada de ti. (DCD-V.C.P. 1)

En una sesión normal es muy difícil realizar un seguimiento de todos los alumnos [...] Por ello decidí realizar dos actividades en la última sesión que aunasen de forma general todos los aprendizajes desarrollados de forma práctica; y analizar a los alumnos en esas actividades. Sin embargo me encontré de nuevo con muy poco tiempo para observar tantas cosas, y no estoy seguro de haber realizado una evaluación justa. (RS, 7-8. V.C.P.)

Así, entendiendo el currículo la atención a la diversidad como la como “la personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico”; podemos afirmar que el especialista no tiene la capacidad para atender a los alumnos en condiciones de equidad.

Por otra parte, y siguiendo a González (2009), el especialista no dispone de los recursos suficientes para crear un entorno o clima de aprendizaje adaptado a las necesidades del grupo:

El clima es aquel reflejo subjetivo de la atmósfera emocional y afectiva del grupo. Su ambiente y temperatura que emana de la propia dinámica. Por eso la cohesión del grupo es uno de los factores más importantes, porque proporciona productividad de forma general. Cuanto mayor sea el grado de cohesión de un grupo educativo mejor se adaptará a los problemas que surjan en su seno. (p.4)

Dicho clima de aprendizaje permite la adaptación de cada agente del proceso educativo al grupo, y permite el desarrollo de los aprendizajes en un entorno social en el que las individualidades de cada uno son conocidas, comprendidas y tratadas.

4.2.5 Espacios

Este entorno de aprendizaje adaptado a las intenciones educativas se ve limitado por los factores que vengo desarrollando, y que como se observa proceden de una excesiva parcelación de los horarios, las áreas y las funciones y responsabilidades de los diferentes docentes. El reflejo de esto podemos encontrarlo también al analizar el uso de los espacios, y es que de la misma manera están muy diferenciados aquellos en los que el cuerpo y el movimiento tienen cabida y en los que no.

El especialista de educación física desempeña su labor en la sala-gimnasio, el patio, un pabellón deportivo municipal, o cualquier otro espacio disponible y que presenta unas condiciones mínimamente apropiadas para el movimiento. Las demás áreas, como norma general, se imparten en un aula, cuya disposición invita a la quietud e inmovilidad del alumno. Se produce así una división de los espacios, que sin duda se convierte en un obstáculo para la inclusión del cuerpo y la motricidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje integral.

Si se quiere introducir aprendizajes sobre el cuerpo y la motricidad, se deben modificar las estructuras por las que se rige el proceso, y que responden a un enfoque disciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, al igual que hay que crear horarios particulares, adaptados a las necesidades del proceso, deben crearse espacios que respondan a las necesidades corporales del alumno, que como hemos dicho están presentes a lo largo de toda la jornada escolar y, por tanto, en todos los espacios en los que el alumno permanece durante ella. En palabras de Sagüillo (2014):

Cuando se compara nuestro sistema educativo con los de otros países vecinos para sacar ciertas conclusiones, se debería reflexionar más sobre las instalaciones e infraestructuras de las escuelas y sobre todo concebir los espacios como “aulas escolares”, con todo lo que lleva implícito de diseño y mobiliario adecuado para generar

ambientes sanos y acogedores que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la diversidad de propuestas y para los alumnos de diferentes edades. (p.29)

El cuerpo y el movimiento se manifiestan, por tanto, también en el aula. Retomando las presencias corporales identificadas por Vaca (2013), observamos que el cuerpo no solo adquiere importancia durante la jornada escolar en lo que respecta a aprendizajes específicos relacionados con el movimiento. Existen otras situaciones en las que hacer un tratamiento pedagógico de lo corporal se hace necesario para favorecer el proceso de aprendizaje, sin ser este necesariamente sobre contenidos específicos de Educación Física. Según dice Martínez (2005), que nos amplía las ideas sobre las funciones del movimiento que se presentan en la introducción del área de Educación Física (MEC, 1992), una de las funciones del movimiento es la función de compensación, porque sirve para compensar las restricciones del medio. Así, en un aula donde la quietud predomina durante el proceso de aprendizaje, el movimiento puede ser introducido para contrarrestar los posibles efectos negativos de esa situación. Por otro lado podemos encontrar otras funciones del movimiento, y que de una manera u otra compensan las limitaciones que pueden existir en el proceso. Las funciones, comunicativa, catártica, higiénica, anatómico funcional, agonística o estética; responden de la misma manera a necesidades del proceso de formación, pues favorecen la predisposición del alumnado a nivel físico, emocional, afectivo o relacional, y contribuyen al correcto desarrollo del proceso de aprendizaje. Por ello los espacios escolares deben abordar estos aspectos, permitiendo el desplazamiento, los cambios en la organización del mobiliario, la hidratación y alimentación, o el descanso o la activación corporal.

Sintetizando, podemos decir que el maestro especialista de Educación Física, aunque debe atender a lo que el currículo oficial dice, que es que debe plantear una propuesta integradora para los aprendizajes sobre cuerpo y motricidad, tiene muchas dificultades para realizarlo. Aunque se establecen la comunicación con los demás docentes, y en especial con los tutores, como herramienta fundamental para lograrlo, esta comunicación es insuficiente para salvar ciertas carencias, como es la adaptación de los tiempos y los espacios de la totalidad del centro a las necesidades de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje integrador, el escaso conocimiento de los alumnos en otras áreas, la creación de propuestas transdisciplinares, la atención individualizada a cada alumno o el establecimiento de un clima emocional y afectivo apropiado con cada grupo.

4.3 NUEVAS POSIBILIDADES

4.3.1 Situación en los centros

El modelo de maestro de Educación Física especialista no es el único que podemos encontrar en los centros de enseñanza de nuestro país. Son muchos los docentes que, con una formación específica en Educación Física, ejercen como tutores por diversas circunstancias. Algunos se ven obligados a hacerlo por enfermedad, otros porque no completan su horario laboral impartiendo únicamente en el área de Educación Física, y otros deciden hacerlo porque con el paso del tiempo no se sienten capacitados física, psicológica o emocionalmente para afrontar la exigencia que tiene el especialista. Claro ejemplo es esto es el caso de la maestra cuyo caso estudiaré en este trabajo, ya que a pesar de contar con una larga trayectoria como especialista y querer continuar como tal, se vio obligada a dejar ese rol debido a problemas de oídos y articulaciones causados, principalmente, por su desempeño profesional.

Muchos de estos maestros, por su formación específica, imparten clase de Educación Física a los grupos de los que son tutores, por lo que encontramos aquí otro modelo de maestro de educación física, con unas condiciones de trabajo muy diferentes a las del especialista: Gran parte del horario semanal con un grupo de alumnos, un número relativamente pequeño de alumnos, mayor continuidad en las relaciones con estos y, en consecuencia, más conocimiento de sus características individuales en diferentes ámbitos, disposición de diferentes espacios para la enseñanza, control sobre las programaciones de diferentes áreas... En definitiva, este modelo de maestro de Educación Física cuenta con una perspectiva más amplia del proceso de aprendizaje de sus alumnos, tiene más capacidad de intervención sobre él, y, se encuentra en mejor posición que el maestro especialista para afrontar los retos que el currículo plantea para el área.

Nos encontramos, por tanto, ante una situación en los centros muy diferente a la del momento en la que se introdujeron los especialistas de Educación Física. En aquel momento el área tenía poco impacto educativo porque los maestros encargados de impartir la asignatura no tenían la formación suficiente, y la ausencia de maestros especializados en los centros no aseguraba su presencia. Actualmente todos los centros cuentan con especialistas en el área, y no solo eso, sino que en muchos casos algunos de los tutores tienen también una formación específica en Educación Física, y compaginan la tutoría con la función de maestro de esta asignatura. Esto ofrece una nueva posibilidad, y es la de dotar de mayor relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje integral a los aprendizajes sobre Educación Física, a través de su inclusión en propuestas globalizadoras que aprovechen las particulares características con las que cuenta el tutor en su desempeño. Una vez que la figura del especialista ha cumplido su objetivo, que era

asegurar la presencia de la Educación Física en las aulas y desarrollo de sus aprendizajes por parte de un maestro con formación específica para ello; aspiramos ahora a dar un paso más, dando mayor presencia a estos aprendizajes fuera del reducido horario dedicado a la asignatura.

Estas aspiraciones se hacen posibles porque, como ya he dicho, encontramos maestros tutores con la habilitación necesaria para dar las clases de Educación Física. Se trata de maestros especialistas capacitados también para impartir las asignaturas troncales, por lo que el argumento que muchos profesionales de la educación exponen para defender la necesidad de la especialización en diferentes áreas, como Serrano, Lera y Contreras (2007) presentan en su estudio, es contrarrestado. Este argumento es que un maestro no puede poseer los conocimientos suficientes sobre las diferentes áreas para poder impartirlas con éxito, pero en este caso, los maestros están habilitados para impartir tanto las asignaturas troncales como la Educación Física, y ello les ofrece la posibilidad de dirigir y supervisar el proceso de aprendizaje con una visión más amplia de este, permitiendo así el desarrollo integrado de los aprendizajes del área de Educación Física.

No podemos olvidar, sin embargo, que de la misma manera que ocurría antes de la introducción de la figura del especialista, existe la posibilidad de que la Educación Física volviese a perder peso, al no existir la figura de un maestro que no sea el tutor que disponga de un horario específico semanal para su desarrollo. Sin embargo, es lógico pensar que un tutor especializado en Educación Física reconocerá la importancia del área y abogará por su apropiado desarrollo.

4.3.2 Formación inicial de los especialistas de Educación Física

Algunos profesionales afirman que la formación general que un especialista recibe es insuficiente para poder planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de otras áreas, haciendo referencia a las áreas troncales, de las que habitualmente se hace cargo el tutor. En este sentido, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aumenta el peso de la formación general, en lo que respecta a carga horaria, créditos y asignaturas; y establece un número menor de créditos para la formación específica, en este caso de Educación Física. De este modo, los maestros capacitados para dar las clases de Educación Física cuentan también con un alto número de créditos cursados pertenecientes a asignaturas de formación básica y obligatoria, y que les capacitan para ejercer como tutores también.

Es necesario, por tanto, analizar cómo esas ventajas con las que contaría este modelo de maestro de Educación Física pueden concretarse en la práctica; y cómo pueden contribuir a la consecución de un aprendizaje global e integrado, en el que el cuerpo y la motricidad sean abordados de manera pedagógica en el conjunto del proceso y no de forma aislada.

5. METODOLOGÍA

En este trabajo se plantea una investigación cualitativa mediante el estudio del caso individual de una maestra, Mercedes Sagiillo. Su nombre será utilizado en este trabajo por expresa autorización suya, a fin de dar a conocer su práctica educativa.

Como ya he dicho anteriormente, esta maestra tiene una formación específica en Educación Física y una larga trayectoria trabajando como especialista del área. Actualmente es tutora de un grupo de 4º de primaria en un centro público, impartiendo también el área de Educación Física con dicho grupo. El estudio de caso será para mí, tal y como lo es para Walker (citado por Álvarez y San Fabián, 2012), “el examen de un ejemplo en acción”, o “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005; citado por Álvarez y San Fabián, 2012). Es decir, será una herramienta utilizada para estudiar las posibilidades que un nuevo modelo de maestro de Educación Física tiene con respecto al modelo del especialista, a partir de un caso concreto. La alternativa será, en este caso, la tutoría a cargo del mismo maestro que imparte Educación Física.

Los datos primarios utilizados para el desarrollo de esta investigación serán una entrevista semiestructurada realizada a esta maestra, y en la cual obtendré su opinión profesional sobre las posibilidades que le ofrece su actual puesto como tutora frente a su pasado como especialista. En el texto, la información literal de la entrevista será identificada con las siglas E.M., seguidas de las líneas de esta a las que se hace referencia. Contaré también como datos primarios con fotografías realizadas en el periodo de 12 semanas que he pasado en el centro, y en las que he podido acompañar a la maestra en diferentes momentos, espacios y situaciones educativas, entre tres y cinco horas semanales. El uso de estas fotografías, en las que aparecen los alumnos de la maestra, está autorizado por las familias. Las observaciones realizadas por mi durante el periodo de prácticas, y las presentaciones elaboradas por la maestra para informar e implicar a las familias en el proceso de aprendizaje de los alumnos, formarán parte también de este conjunto de datos. Como datos secundarios contaré con las reflexiones semanales realizadas como parte del programa Prácticum II, durante la segunda, tercera, séptima y octava semana del periodo de prácticas, en las que abordé temas relevantes para este estudio a raíz de mi experiencia como maestro en prácticas. En el texto, estos datos serán identificados con las siglas RS, seguidas de la semana del periodo de prácticas en la que fueron elaborados, y de las siglas de mi nombre y apellidos. Asimismo contaré también con 3 relatos de mi Diario Corporal Docente, que serán identificados en el texto con las siglas DCD, seguidas de las siglas de mi nombre y apellidos y la semana del periodo de prácticas en la que fueron realizados. En estos relatos abordé, en su

momento, algunas de las implicaciones corporales que las características del trabajo del especialista de Educación Física conllevan.

De este modo, pretendo realizar un proceso de triangulación entre la información que ella me aporta, lo que se identifica en sus propuestas de enseñanza-aprendizaje desde la planificación y lo que he podido observar en el desarrollo de las sesiones a las que he acudido, y la experiencia personal vivida como maestro en prácticas en este centro. Se pretende así llegar a comprender la realidad del desempeño de esta maestra y las posibilidades que ofrece su situación, contrastando su perspectiva personal y la mía propia, tanto como observador como maestro en prácticas.

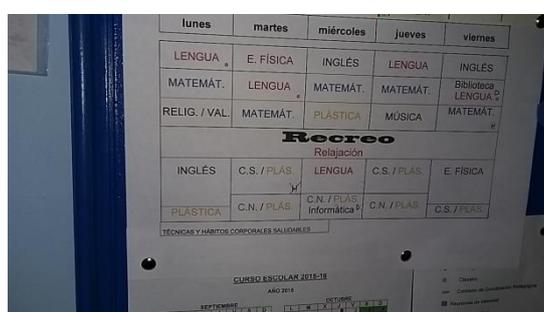
El análisis de los datos será realizado mediante una codificación temática, clasificando la información recogida en cinco grandes bloques o temas. Cuatro de ellos conforman los aspectos en los que el modelo de maestro de Educación Física especialista presenta limitaciones con respecto a este modelo de maestro de Educación Física y tutor. Estos temas son: Disponibilidad y uso de los espacios, horario, relaciones interdisciplinares y conocimiento y relaciones con los alumnos. El quinto, aborda las limitaciones que la tutoría a cargo del maestro de Educación Física puede presentar.

Dado que se trata de un único caso, las conclusiones que de esta investigación puedan extraerse no son aplicables en todos los casos, puesto que se trata de un estudio en un único centro con determinadas características, una única docente y durante un tiempo limitado, como es el periodo del Prácticum II.

6. RESULTADOS

6.1 DISPONIBILIDAD Y USO DE LOS TIEMPOS

Como tutora de un grupo de cuarto de primaria, Mercedes imparte las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Plástica. Además, al estar especializada en Educación Física, es la maestra de esta asignatura con su grupo también. Así, semanalmente esta maestra pasa junto a sus alumnos 17 horas y 45 minutos, lo que supone un notable aumento con respecto a las 2 o 2,5 horas que pasan los especialistas con cada uno de sus grupos; e incluso un aumento de dos horas con respecto a los tutores que no imparten Educación Física.



| lunes | martes | miércoles | jueves | viernes |
|--|--------------|-------------------------------|--------------|----------------------|
| LENGUA | E. FÍSICA | INGLES | LENGUA | INGLES |
| MATEMÁT. | LENGUA | MATEMÁT. | MATEMÁT. | BIOLOGÍA LENGUA 2 |
| RELIG. / VAL. | MATEMÁT. | PLÁSTICA | MÚSICA | MATEMÁT. |
| Recreo Relajación | | | | |
| INGLES | C.S. / PLAS. | LENGUA | C.S. / PLAS. | E. FÍSICA |
| PLÁSTICA | C.N. / PLAS. | C.N. / PLAS. Informática 2 | C.N. / PLAS. | C.S. / PLAS. |
| TÉCNICAS Y HÁBITOS CORPORALES SALUDABLES | | | | |

CLUB ESCOLAR 2019-20
AÑO 2019

Ilustración 2: Horario semanal del grupo de la maestra

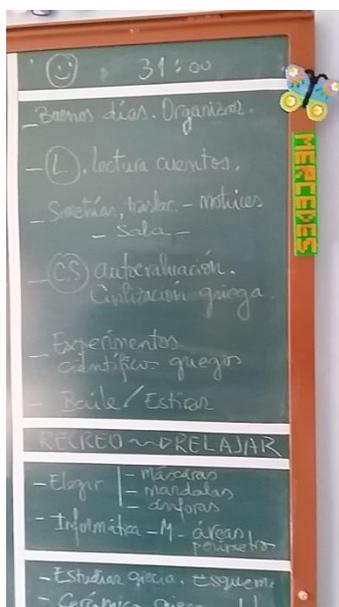


Ilustración 3: Ejemplo de jornada escolar del grupo de la maestra

Como se observa, muchas de las horas que Mercedes pasa con los alumnos son consecutivas en los diferentes días de la semana. Sin embargo, solo son dos las sesiones destinadas específicamente a la Educación Física semanalmente, situadas el miércoles y el viernes y, por

tanto, alejadas entre sí. Ello le permite a la maestra flexibilizar los tiempos dedicados a cada área en dos aspectos fundamentales. Por una parte, los intervalos establecidos en el horario oficial para cada área pueden modificarse, de manera que las sesiones de las diferentes asignaturas no se desarrollan necesariamente cuando dicta el horario, sino que dentro de las horas de las que dispone con los alumnos, ella dedica el tiempo a cada asignatura en el momento en el que tiene más sentido, en función de lo que se ha hecho antes, lo que se va a hacer después, y las necesidades de diversa índole que el alumno pueda presentar. Por otra parte, no existen tiempos fijos dedicados a una asignatura, y que se van sucediendo a lo largo de la jornada escolar. Dentro de una sesión de 60 minutos no se aborda únicamente un área, sino que los aprendizajes de las diferentes áreas pueden aparecer en una misma sesión si su desarrollo conjunto tiene sentido, y ello enriquece el proceso de aprendizaje. Así, no es extraño ver cómo aprendizajes específicos de Educación Física son abordados durante las sesiones de Lengua, y los aprendizajes de Lengua son abordados durante las sesiones de Educación Física.

De hecho, el cuerpo y el movimiento, que únicamente son abordados desde el currículo por el área de Educación Física, están presentes todos los días de la semana, aunque no en todos ellos hay sesiones de esta asignatura. Existen diferentes momentos cada día en los que se realizan diferentes actividades motrices. Algunos de ellos son fijos, y se encuentran marcados en el horario. Son los denominados intervalos saludables, incluidos en el programa “Técnicas y Hábitos Saludables”, y conformados por actividades de relajación, estiramientos, baile, oxigenación, paseo... favorecen el mantenimiento de la salud física, psicológica y emocional de los alumnos. Otros se introducen durante las sesiones, y responden a las necesidades corporales que el alumno puede presentar puntualmente; o surgen de las necesidades del propio proceso de aprendizaje, que requiere del establecimiento de relaciones con los aprendizajes de otras áreas.

El origen de todas estas medidas se encuentra en la programación anual de las áreas que imparte Mercedes. Tener control sobre diferentes áreas le permite planificar los procesos de enseñanza de estas de manera conjunta, y en su caso parte de la Educación Física. Presenta los diferentes proyectos de esta área en progresión, y a partir de ello selecciona los aprendizajes de otras áreas que guardan relación con ellos, situando en los mismos momentos a lo largo del curso aquellos bloques de contenido que, desarrollados en conjunto en las diferentes áreas, adquieren significatividad. Así, encontramos proyectos en los que la Danza y la Poesía se trabajan de forma conjunta, o proyectos en los que a partir de los equilibrios cooperativos se abordan las simetrías, las fuerzas y los inventos de la antigua civilización griega.

| SEP. | OCT. | NOV. | DIC. | ENGR. | FEB. | MAR. | ABR. | MAY. | JUN. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 | Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 |

Ilustración 4: Programación anual de las asignaturas impartidas por la maestra

Esta flexibilidad de tiempos que dispone Mercedes favorece enormemente que se puedan lograr las disposiciones curriculares para el área de Educación Física. Más allá de las dos sesiones semanales establecidas en el horario oficial, ella puede desarrollar en el aula, durante el tiempo establecido para otras asignaturas, aprendizajes específicos de Educación Física, y hacerlo además de forma contextualizada, porque estos pueden tener una utilidad en el aula. Así, el tiempo en el que dispone del gimnasio es aprovechado para desarrollar aprendizajes que únicamente pueden desarrollarse en él, mientras que otros aprendizajes que no requieren de ese espacio son trasladados al aula. Además, el trabajo en el aula enlaza con el trabajo desarrollado durante las sesiones específicas del área, y le permite realizar actividades que previas y posteriores, que completan su trabajo durante las sesiones de Educación Física. Así, el escaso horario destinado a la Educación Física se ve aumentado, y facilita la consecución de los objetivos que el currículo establece.

Por otra parte, permanecer la mayor parte de las sesiones con sus alumnos todos los días de la semana le permite introducir el cuerpo y la motricidad en cada jornada escolar. De manera planificada, el establecimiento de diferentes momentos dedicados al cuerpo mediante las Técnicas y hábitos saludables le permite responder a las necesidades corporales del alumno, y crear propuestas que respeten los ritmos de atención y aprendizaje. Se alternan las actividades individuales con las colectivas, las más y menos exigentes física y mentalmente, las que presentan movimiento y las que requieren quietud... consiguiendo así crear dinámicas con variedad de estímulos. Se crea así una verdadera jornada escolar, que no solo se establece a partir de la asignación de tiempos a las diferentes áreas, sino que atiende a las diferentes presencias corporales del alumno y a sus necesidades educativas, afectivas y emocionales.

Todas las mañanas, cuando los alumnos llegan a clase, tiene su jornada escrita en la pizarra. Como ves en la pizarra, después de inglés hoy se han oxigenado y han bailado. ¿Por qué? Porque las clases de Inglés son muy exigentes para ellos, y hoy por ejemplo

se han bajado al patio a dar un breve paseo. No puedo llegar y tras la clase de inglés mantener la misma exigencia. (E.M., 322-326)

Un buen ejemplo de esta práctica son los masajes de relajación realizados por parejas tras cada recreo, como momento de vuelta a la calma tras un tiempo que en este centro implica gran agitación. Así quedaba recogido en la tercera reflexión semanal durante el periodo de prácticas:

Al entrar en el aula los alumnos ha permanecido aproximadamente 10 minutos realizando una cuña motriz de relajación, ya que venían bastante excitados del recreo. Con una música muy relajante, y situados por parejas, se masajeban la espalda al ritmo de la música. Cuando la cuña ha finalizado, la predisposición de los alumnos era increíblemente buena. Me atrevería a decir que, de no ser por la cuña, el debate no habría sido tan enriquecedor. (RS, 3. V.C.P.)



Ilustraciones 5, 6, 7, 8, 9, 10: Actividades del programa “Técnicas y Hábitos Saludables”, realizadas en el aula

La disponibilidad y flexibilidad del tiempo con sus alumnos tiene una gran ventaja para los aprendizajes de Educación Física, y es que lejos de la descontextualización que estos sufren por ser desarrollados por un especialista en un horario específico; de este modo lo aprendido en ese

horario llega al aula, y es recordado, ampliado y utilizado, mediante el establecimiento de relaciones a lo largo de las diferentes sesiones y jornadas escolares. Estas relaciones favorecen la creación de aprendizajes significativos, e integran lo desarrollado en Educación Física en el proceso de enseñanza-aprendizaje conjunto, favoreciendo la globalización de los conocimientos, tal y como se encuentran en la realidad. A ello no solo contribuye el trabajo de los aprendizajes de Educación Física en el aula, y junto con otras áreas, sino también el trabajo de aprendizajes de otras áreas en los tiempos dedicados específicamente a la Educación Física. La temporalización anual de los diferentes aprendizajes de las asignaturas que Mercedes imparte presenta una lógica en su conjunto, porque plantea el desarrollo paralelo de aprendizajes relacionados significativamente en las diferentes áreas.

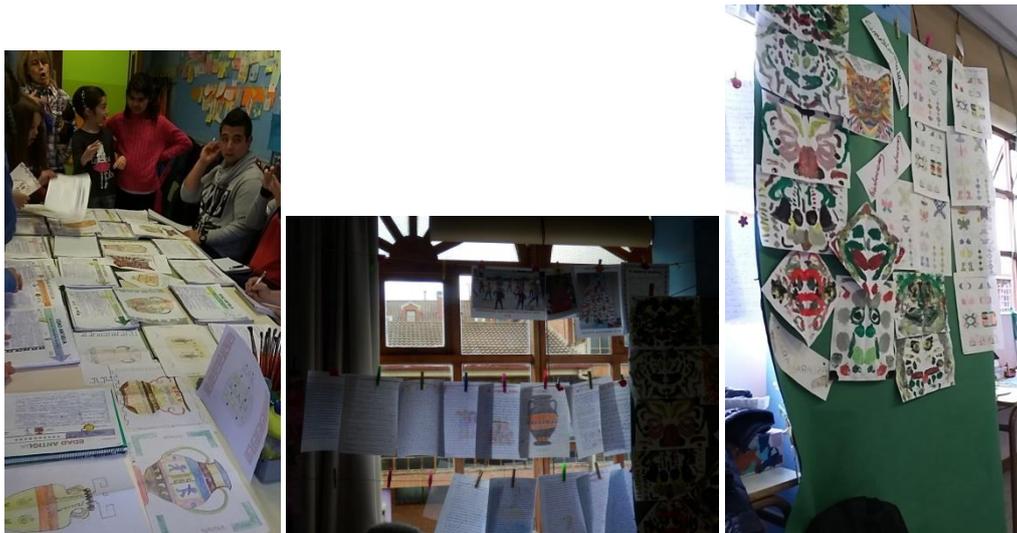
Por ejemplo hay un tema en el que abordamos la expresión corporal mediante sombras, y también está el tema de “aguantar corriendo” o el de Danza y Poesía. Esos temas concretos necesitan enlazar con otros aprendizajes, y me da igual la temporalización que venga en los libros, porque los modifico para atender a las necesidades de esos temas. [...]

Sigo una temporalización que sea lógica para mi programación en todas las áreas. [...]
(E.M., 314-115, 299-303)

6.2 DISPONIBILIDAD Y USO DE LOS ESPACIOS

Como tutora, Mercedes imparte sus clases principalmente en el aula. Durante varios cursos el aula que ha ocupado ha sido el mismo, y con el mismo grupo de alumnos. Ello le ha permitido realizar en ella algunas modificaciones que se adapten a su práctica. Ha construido unas persianas con las que regular la iluminación, ha creado varios rincones en el espacio, dedicados a exponer el trabajo realizado, trabajar en equipo, trabajar de manera individual, ordenar los materiales... y ha establecido una serie de rutinas para su uso, como por ejemplo la de oxigenarla durante los recreos y la finalización de las clases.

Dado que es un aula utilizada únicamente por el grupo, ha hecho de ella un espacio único, en el que todos los procesos de aprendizaje realizados dejan huella en ella y, a su vez, crean nuevos estímulos que favorecen el desarrollo de otros nuevos. Toda el aula está decorada en colaboración con los alumnos, y reúne ilustraciones, narraciones, maquetas o fotografías que surgen del trabajo realizado.



Ilustraciones 11, 12, 13: Decoración del aula del grupo de la maestra

El mobiliario con el que cuenta, aunque no se diferencia en nada del de las aulas de otros grupos, está dispuesto de manera que se adapte a su metodología de trabajo. Así, encontramos mesas agrupadas en los que los alumnos trabajan en grupos, y ninguno de ellos tiene asignado permanentemente un pupitre, por lo que pueden ir rotando. Existen otras mesas dedicadas al trabajo en gran grupo. Su colocación permite desplazarlas, creando amplios espacios en el centro del aula donde poder realizar actividades con movimiento.



Ilustración 14: Espacio creado en el aula para facilitar el movimiento

Además de en el aula, durante las clases de Educación Física, y algunos otros momentos puntuales, la maestra hace uso de la sala-gimnasio del centro y de su sala de lenguaje corporal. Del mismo modo que ocurre en el aula, los espacios no son de uso exclusivo para determinadas asignaturas, y al igual que los aprendizajes sobre Educación Física se dan en el aula, en estos espacios se trabajan también aprendizajes de otras áreas. Un buen ejemplo es la propuesta de trabajo sobre poesía y danza, en la que pude observar cómo los alumnos acudían con su libro de poesía al gimnasio cada día, y que quedó recogida en mis reflexiones semanales:

Constantemente me encuentro con aprendizajes de otras materias que se introducen en el horario de educación física. Hoy, por ejemplo, han comenzado una UD de expresión corporal, y las actividades han girado en torno a unos poemas trabajados previamente en Lengua. Los alumnos están leyendo un libro de poesía española, y estos poemas musicalizados se convierten en los ritmos a partir de los cuales trabajar los diferentes elementos expresivos. (RS, 2. V.C.P.)

Los espacios de los que la maestra dispone, y el uso que de ellos hace, le permiten crear unas condiciones de trabajo mejores que las que como especialista podría tener. La Educación Física suele impartirse en gimnasios, patios o espacios abiertos, en los que tanto el maestro como los alumnos se encuentran expuestos a temperaturas inapropiadas para el aprendizaje y malas condiciones acústicas, entre otras cosas, que a largo plazo, acaban por comprometer su salud. Mercedes, precisamente, trabaja como tutora actualmente porque los problemas físicos que le generó el desempeño como especialista le impidieron continuar siéndolo

Mi motivación para cambiarme a la tutoría fue un tema de salud. Dar Educación Física no es fácil. Las condiciones no son fáciles, y yo tenía un problema de oídos y de garganta que ya no podía con ello. La verdad es que me dolió mucho porque lo mío con la Educación Física es vocacional. (E.M., 42-45)

Yo mismo, durante el breve tiempo que he pasado en el centro como maestro en prácticas he podido comprobar las exigencias que el maestro especialista tiene en su trabajo, y cómo esto puede afectar a su salud. Así quedaba recogido en mi Diario Corporal Docente:

El ruido de las suelas de las zapatillas rozando contra el suelo, la respiración forzada de un alumno, un globo que se cae al suelo... son pequeños sonidos que se juntan y hacen que tu voz, que en otras ocasiones es clara y potente, parezca ahora insuficiente. Incluso cuando los alumnos hacen todo lo posible para escucharte, se producen constantes interferencias que te obligan a elevar el tono, y después de varias sesiones pasa factura. (DCD, V.C.P. 1)

Así, la tutoría mejora las condiciones de trabajo del maestro en este aspecto, pues las condiciones ambientales son más favorables que para el especialista, y ello además de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilita el mantenimiento de la salud.

Por otra parte, la construcción de un aula única y adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos y la maestra responde a una clara intención pedagógica. De la misma manera que los horarios deben permitir una respuesta a los ritmos y las necesidades de los alumnos, los espacios deben facilitar esta respuesta. Crear espacios dedicados a actividades de diferente tipo,

con variaciones en agrupamientos, contacto corporal, movimiento... y establecer una decoración que alude a los aprendizajes que se desarrollan, construye un entorno estimulante para el aprendizaje y que facilita la atención de las necesidades del alumno, tanto a nivel físico como psicológico y emocional. Como indica la maestra:

Mi aula está cargada de intención pedagógica. Los alumnos están sentados en grupos, pero las mesas pueden moverse y abrirse el espacio para moverse, bailar...; tienen una mesa atrás para al acabar poder juntarse y poder trabajar juntos... Es un aula configurada a partir de lo mucho que he aprendido en Educación Física, porque en ella se transforman los espacios, y aquí es lo mismo. Hay rincones que se pueden transformar, mesas que pueden juntarse y separarse, quitarse y ponerse, y todo tiene su sentido. Lugares en los que exponer cosas, decoraciones creadas por los alumnos, hacen que sea un espacio que pertenece a todos. (E.M., 108-114)

En este mismo sentido, la configuración del aula permite el desarrollo de aprendizajes sobre cuerpo y motricidad en ella. Esto es un aspecto muy relevante, porque permiten trabajar sobre habilidades y saberes de forma contextualizada, en el aula, donde pueden identificar su verdadera utilidad y sentido. Aspectos como la relajación, el control corporal, el contacto corporal en las relaciones sociales... adquieren significatividad en las situaciones en las que son útiles para el alumnado, viviendo muchas de estas situaciones en el aula.

Es un ir y venir. Hay temas que son más específicos de Educación Física, y que no tienen mucha trascendencia en el aula. Hay otros temas, por supuesto, que sí tienen mucha trascendencia en el aula, y yo desde mi programación tengo claro que tengo que trabajar duro en ello. (E.M., 121-124)

Del mismo modo, abordar aprendizajes de otras áreas en los espacios dedicados específicamente a la educación física mejora la calidad de estos, y a su vez, contextualiza aprendizajes que tradicionalmente se han impartido en el aula, desde un punto de vista teórico, dificultando su comprensión y alejándolos de las situaciones reales en las que tienen utilidad.



Ilustración 15: Trabajo sobre las simetrías en la Sala de Lenguaje Corporal del centro

6.3 RELACIONES INTERDISCIPLINARES

El tratamiento y uso de los espacios y los tiempos que esta maestra hace responde a una visión global de la educación, que debe integrar los aprendizajes de las diferentes áreas en un mismo proceso, tal y como en la realidad se presentan. Por ello trabaja mediante mini-proyectos, tal y como ella los define, que engloban aprendizajes de diferentes áreas que entrañan relaciones significativas entre ellos. No necesariamente el trabajo de todas las áreas gira en torno a estos mini-proyectos, y es que si estos tienen la función, precisamente, de incluir aquellos aprendizajes que en conjunto tienen sentido. Si los aprendizajes de alguna de las áreas no guardan una relación clara y significativa con el proyecto no son incluidos. Como Mercedes dice:

Yo no meto asignaturas a cañón porque tengan que estar. Si no tiene sentido no lo hago. Por eso uso la palabra mini-proyectos, porque no me importa dejar fuera un área que no me encaja y trabajarla mientras al mismo tiempo estoy haciendo otra cosa.[...] Si paralelamente estoy dando otra cosa, en Ciencias Naturales o el área que sea, no pasa nada. A veces incluso trabajo con dos mini-proyectos a la vez. (E.M., 149-152, 159-160)

El área que está presente siempre en estos mini-proyectos es, sin embargo, la Educación Física. Su trayectoria como especialista le ha llevado a construir una progresión en los aprendizajes de la asignatura, de manera que todo lo que se va aprendiendo tiene una utilidad para el desarrollo de los aprendizajes posteriores, por lo que su temporalización no puede ser modificada. Así, para construir estos mini-proyectos, la maestra parte de la programación de Educación Física, y temporaliza los contenidos de las demás áreas haciéndolos coincidir con los contenidos de Educación Física que guardan relación con ellos, y que permiten este tipo de propuesta globalizadora. Un ejemplo de estos mini-proyectos, que pude presenciar en mi periodo de

prácticas, ha abordado las simetrías, traslaciones y fuerzas, y lo ha relacionado con la antigua civilización griega, los inventos de este tiempo y sus expresiones artísticas; abordando esto desde diferentes áreas.

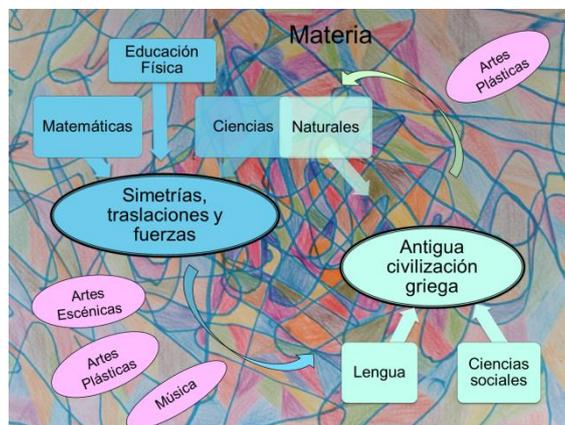


Ilustración 16: Esquema básico de un mini-proyecto (Simetrías, fuerzas y traslaciones. Primera quincena de Mayo.

Curso 2015-2016)

De manera transversal, y a lo largo de todo el curso, el programa de Técnicas y Hábitos Saludables es desarrollado a lo largo de la jornada escolar, como herramienta para dar una respuesta adecuada a las diferentes presencias corporales del alumno, y a las necesidades corporales que surgen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permite que cada día de la semana, e independientemente de las asignaturas que ese día haya establecidas en el horario, los aprendizajes sobre el cuerpo y la motricidad estén presentes.

Este tipo de propuestas le permiten a la maestra trabajar bajo un modelo de competencias, haciéndolo de manera eficaz. Con estos procesos de enseñanza aprendizaje Mercedes tiene claro qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes deben adquirir los alumnos para desarrollar los aprendizajes; y los integra en un mismo proceso en el que no hay división entre horarios y áreas. De esta manera los aprendizajes que se desarrollan lo hacen del mismo modo en el que son utilizados en la realidad. El alumno es competente en algo porque emplea todos sus conocimientos integrados en las tareas que realiza, tal y como lo entiende Coll (2007).

El éxito de este tipo de propuestas en el desarrollo de competencias es evidente, y he podido comprobarlo durante mi estancia en el centro. Así, como queda recogido en mis reflexiones semanales, la competencia lectora, que habitualmente es asociada únicamente al área de Lengua, solo puede lograrse si de forma integrada se trabaja la vocalización, la comprensión de textos, el lenguaje no verbal y expresivo y la expresión corporal.

Los alumnos han sido capaces de reflexionar sobre aspectos relacionados directamente con su vida, han aprendido lengua en aspectos como el vocabulario y los recursos literarios, y han trabajado sobre el plano artístico y expresivo del lenguaje, relacionando el lenguaje musical, corporal y literario. Estoy hablando, por tanto, de un aprendizaje globalizado, en el que la educación en valores, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, la lengua y la educación física conforman un proceso de aprendizaje único.
(RS, 3. V.C.P.)

El programa de Técnicas y Hábitos Saludables, que atraviesa el horario escolar, es también una herramienta que fomenta el desarrollo de competencias. Es evidente que surge como respuesta a la necesidad de crear un horario particular que se adapte a las necesidades del proceso educativo y de los alumnos, pero a su vez es también fuente de aprendizajes. Mediante las actividades que incluye los alumnos aprenden a identificar, conocer y gestionar las manifestaciones de su cuerpo, y gracias a ello adquieren la capacidad de ser autónomos en este aspecto, utilizando lo que aprenden con otros profesores, en otras etapas educativas o en sus hogares.

Todo esto contribuye a la consecución de los objetivos que desde el currículo de Educación Primaria se plantea, y tiene un efecto especialmente positivo en el área de Educación Física. Este planteamiento globalizador contribuye al desarrollo de aprendizajes integrados, que trasciendan las sesiones del área y que estén directamente vinculados a los aprendizajes e otras áreas, abordando la educación desde una perspectiva integral. Gracias a ser tutora Mercedes puede afrontar estas expectativas, dado que tener control sobre la programación, el desarrollo y

la evaluación de diferentes áreas le permite adaptar su trabajo en cada una de ellas para dotar de lógica al proceso en su conjunto. Tal y como ella dice:

Yo creo que lo más importante que puede hacer un tutor es tener al niño en cuenta en todos sus aspectos, y poder hacer proyectos, que es algo que estando como especialista no puedes hacer. Puedo hacer proyectos con distintas áreas, y aprendizajes mucho más significativos que cuanto yo estaba como especialista. (E.M., 3-7)

6.4 CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS ALUMNOS

La posición de tutora le permite a Mercedes estar en contacto con sus alumnos en situaciones muy diferentes: las sesiones de educación física en el gimnasio, recreos, en los que los tutores tienen que alternarse en la vigilancia del patio, diferentes sesiones que requieren de la puesta en práctica de diversas capacidades, habilidades y saberes... Esto le proporciona una gran cantidad de información a la maestra sobre ellos, y le permite conocer con cierta profundidad los aspectos que pueden tener influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Toda esta información hace que la maestra cuente con una visión holística de sus alumnos. Pondré un ejemplo para clarificar la idea: Un maestro que solo impartiese clase en Lengua, podría tomar la decisión de pedir a un alumno que hiciese una lectura pública, y tomaría esa decisión en base a lo que conoce del alumno por lo visto en sus clases. Mercedes, desde su posición, podría saber, si ese fuera el caso, que el alumno no acaba de integrarse con el resto de sus compañeros, tiene una baja concepción de su imagen corporal y para él es difícil estar expuesto a los demás; y además muestra una mayor implicación cuando las lecturas en alto giran en torno a un tema concreto que le motiva. Así, Mercedes puede tener en cuenta un número mucho mayor de variables a la hora de tomar decisiones con respecto a la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo mismo ocurre en el sentido opuesto, y es que los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo con Mercedes. Por ello, se encuentran más adaptados a sus métodos, y han interiorizado las rutinas y dinámicas de trabajo por las que se rigen las sesiones.

En la misma línea, las relaciones que Mercedes mantiene con las familias tienen mucho peso. Frecuentemente mantiene reuniones con ellos, tanto de manera conjunta como individualizada, y en ellas se produce una comunicación de doble sentido: Por un lado, la maestra mantiene informados a los familiares de los proyectos que se llevan a cabo, qué se pretende con ellos, qué se espera de ellos cuando los alumnos se encuentran fuera del centro... y, en definitiva, expone sus planteamientos a los padres y trata de implicarles en ellos, a fin de trabajar bajo una línea común y extender los aprendizajes al hogar. Por otra parte, los padres le proporcionan información a Mercedes sobre el desarrollo del alumno más allá de la escuela, y ello le permite conocer más sobre sus alumnos y poder adaptar sus propuestas en mayor medida.

Esto acaba por conformar un ambiente de aprendizaje en el que se establecen relaciones de confianza entre los alumnos y con la maestra, y en el que existe la confianza con el otro y el conocimiento suficiente de este para que todos los agentes del proceso disfruten de unas condiciones óptimas para el aprendizaje. Es algo fundamental para Mercedes, puesto que tal y como indica, el tratamiento de las relaciones personales, además de tener que ser abordado desde la escuela, es necesario para el éxito en el desarrollo de todos los aprendizajes.

No concibo ningún proceso educativo sin lo que rodea a todo, lo que yo llamo lo importante. La escuela tiene funciones esenciales en lo educativo, y el desarrollo de competencias, que es saber, saber hacer y saber ser, es lo básico. En torno a esto se crean todos mis mini-proyectos, y estos deben tener en cuenta el cuerpo, la mente y las emociones. Estos elementos no pueden estar sueltos. Todos deben estar presentes en los procesos educativos. (E.M., 171-176)

Yo, por mi parte, durante el periodo de prácticas, no he tenido los recursos suficientes, acompañando a un especialista para lograr crear estas relaciones de confianza con los grupos.

Por ello, mi Diario Corporal Docente reflejaba lo necesario que considero esto, debido a las carencias que mi práctica presentaba por su ausencia:

Creo que para un docente esto es algo fundamental, o al menos para el tipo de docente que yo quiero ser. Pienso que un buen proceso de enseñanza–aprendizaje requiere de la creación de lazos y vínculos entre todos los que participan de él. Eso supone, como ya he abordado en otros relatos, un conocimiento de los alumnos por parte del docente, y una preocupación e implicación por su desarrollo en los diferentes ámbitos. Sin embargo, me doy cuenta de que el docente, por su parte, también requiere de ciertas atenciones, para poder realizar sus funciones con la predisposición adecuada. (DCD, V.C.P. 4)

Las circunstancias que vengo presentando le permiten a la maestra realizar una de las tareas más importantes que tiene un docente, y una de las más difíciles a su vez: Dar una respuesta educativa individualizada a los alumnos. El tiempo que pasa con los alumnos, en diferentes contextos y situaciones; y la continuidad con el grupo que le permite la tutoría, hace que la adaptación a las particularidades de sus alumnos tenga más posibilidades de éxito. Fundamental es esa continuidad con los alumnos, pues le permite realizar un seguimiento preciso de sus progresos, e ir realizando las modificaciones oportunas, que se ven favorecidas por los diferentes y diversos momentos y situaciones en las que puede intervenir.

Esta atención individualizada se ve también beneficiada por la relación con las familias. El hecho de que estas estén informadas de lo que se hace en clase, lo que se pretende y lo que debe hacerse fuera del centro para lograrlo; pone a familia y maestro en una misma línea de trabajo, siempre que exista voluntad de las familias, para evitar que se produzcan contradicciones y disrupciones en dos ámbitos que presentan grandes diferencias, pero que contribuyen por igual al desarrollo del alumno. Así, en todas las presentaciones realizadas para los padres, Mercedes les anima y motiva para que contribuyan a la construcción de un marco de aprendizaje apropiado.

La compañía del adulto en el proceso de aprendizaje

"El maestro es el que despierta, las cosas nacen a través de él, no de él; buscando enseñar, hace descubrir; es acompañante en el proceso de aprendizaje". Meirieu

MAESTROS + FAMILIA

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social". Durkheim

Las familias:

- * Generar ambientes familiares saludables (serenidad y amor).
- * Velar por la higiene de los hijos, la alimentación adecuada, las horas de sueño, la puntualidad.
- * Proporcionar situaciones y materiales para el estudio diario, lectura y de actividad física y juego con otros niños.
- * Apoyar con su presencia y preocupación en las tareas diarias.

Ilustración 17: Orientaciones para las familias de los alumnos

6.5 LIMITACIONES DE LA TUTORÍA A CARGO DE UN MAESTRO ESPECIALISTA

Mercedes lleva desempeñándose como tutora desde hace 4 cursos, dando también clase de Educación Física a sus grupos. Esto ha sido posible gracias a que desde el claustro y el equipo directivo existe la voluntad para que así sea, y se dan también las condiciones adecuadas. Sin embargo, su situación depende mucho de la configuración del equipo de profesorado, pues la presencia de un especialista de Educación Física más con plaza en el centro, por ejemplo, supondría seguramente una asignación de los grupos muy diferente, dado que son estos quienes, a priori, deben completar su horario impartiendo la asignatura de Educación Física a los diferentes grupos. Así, si el centro contase con tres especialistas en el área, o incluso si uno de los dos con los que cuenta no ocupase un cargo directivo y no tuviese por ello reducción horaria, sería muy complicado que un tutor tuviese la posibilidad de impartir esta asignatura a su grupo.

Las cualidades de esta maestra, por otra parte, son las que permiten el éxito de su trabajo. En su haber tiene una larga trayectoria como especialista, una formación inicial y permanente muy intensa, y centrada en la Educación Física, y la participación en numerosos proyectos de centro en colaboración con otros maestros. Ello le ha permitido tener las herramientas para abordar los aspectos corporales y motrices desde diferentes perspectivas, como la asignatura de Educación Física, el proyecto educativo del centro o la propia tutoría. Sin embargo, como ocurre en muchos casos, no contar con unos conocimientos tan amplios sobre Educación Física, puede

llevar al especialista a centrarse en el trabajo sobre las demás áreas que imparte el tutor, por tener un menor dominio de estas, y tener una menor dedicación al área de Educación Física, desaprovechando las posibilidades que vengo presentando a lo largo del trabajo.

Por otra parte, debo decir que ser tutora hace que Mercedes, a diferencia del tiempo en el que fue especialista, no tenga una perspectiva global del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Esto hace que desde su posición, las intervenciones que realiza queden limitadas a su grupo.

Así, las posibilidades que la tutoría le ofrece a esta maestra son aprovechadas porque tiene unos conocimientos que le ayudan a identificar y abordar los aspectos corporales y motrices desde una perspectiva global. Como ella misma dice, sin esa formación, sus intervenciones serían muy diferentes, y seguramente gran parte de las implicaciones de lo corporal en áreas, espacios y tiempos ajenos a la asignatura de Educación Física pasarían desapercibidos.

Yo tengo una visión de los centros, porque he pasado por varios antes de conseguir una plaza definitiva aquí, muy amplia en lo que respecta al ámbito corporal. He estado en muchos sitios contemplando zonas rurales y urbanas, con diferencias en el tratamiento de la motricidad de los niños. Esa visión la tengo, y creo que la tengo muy amplia. Si volviese a repetirlo no sé si habría dado Educación Física durante tanto tiempo, pero sí que sé que mi formación en el ámbito de la Educación Física sí habría sido la misma. Tengo claro que si no me hubiese formado en Educación Física en estos momentos no sería capaz de hacer lo que hago. Tener una formación, una información o un bagaje sobre el cuerpo, como quieras llamarlo, es necesario para mí. (E.M., 49-57)

Así, sin una base de formación suficiente, aprovechar las posibilidades que vengo exponiendo se haría realmente complicado. Además de la formación, la experiencia juega un papel muy importante en este asunto, pues como he anticipado, tener una visión global sobre los aprendizajes de toda la etapa es fundamental. Como tutor trabajas exclusivamente con tu grupo, pero, debe existir una coherencia de tu trabajo en el total de la programación del área. Por ello,

si por falta de experiencia no has configurado una progresión de los aprendizajes del área a lo largo de toda la etapa, tu trabajo podría no adaptarse a las necesidades del centro en su conjunto en dicha área.

Tenía la visión de la progresión, que también es muy importante. Tenía la información de cómo era y tenía que ser la propuesta y las fichas en primero, segundo, tercero... y eso es muy importante porque sabes qué tienes que pedir dependiendo de las diferentes edades. (E.M., 134-137)

En este mismo sentido, trabajar con un solo grupo, aunque puede ser muy beneficioso para este, por las posibilidades que ofrece al área de Educación Física la tutoría, limita la capacidad de actuación del maestro a la hora de establecer objetivos y metas a nivel de centro. Cuando se trabaja como especialista, el control sobre las programaciones de Educación Física en los diferentes grupos de la etapa permite coordinar el trabajo con cada uno de ellos, facilitando la puesta en práctica de proyectos y actividades de etapa. Así como el especialista trabaja de forma relativamente aislada de las demás áreas y docentes, el tutor que da Educación Física trabaja en esta asignatura aislado de lo que los especialistas hacen con los otros grupos. No debemos olvidar la importancia de la comunicación con los demás docentes, pero como ya dije, los cauces para esta comunicación muchas veces son insuficientes.

7. CONCLUSIONES

Tras analizar el caso de esta maestra, he identificado diferentes aspectos que, bajo un planteamiento adecuado, pueden convertir la posición de un maestro tutor, con especialidad en Educación Física y que imparte esta asignatura a su grupo, en una herramienta muy útil para el área. Observo una clara contradicción entre lo que desde el currículo de Educación Primaria se plantea y las herramientas y recursos con los que los maestros de esta etapa cuentan para lograr sus aspiraciones, y este modelo de maestro de Educación Física aporta nuevas opciones que pueden contribuir a solventar este problema:

- La tutoría del maestro que imparte la asignatura de Educación Física permite la integración de los aprendizajes de esta área en un proceso de enseñanza-aprendizaje global, a diferencia del trabajo aislado de las otras áreas que puede realizar el especialista. Esto contribuye al desarrollo de las competencias, entendidas estas como capacidades que requieren para su desarrollo de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de las diferentes áreas presentes en la etapa. Esto puede lograrse gracias a la ruptura de la división existente en los horarios, los espacios y los contenidos de las diferentes áreas, algo que se ve favorecido al ser un único docente el que tiene control sobre las programaciones de las diferentes áreas. Contar con una mayor disponibilidad espacial y temporal con el grupo, y con un contexto relacional estable y consolidado, son los elementos principales que favorecen este hecho.
- El área de Educación Física no es la única que se beneficia de esta situación, puesto que aunque los maestros tutores habitualmente son responsables de las áreas troncales, serlo también de la Educación Física aporta más riqueza a las relaciones que puedan establecerse entre los aprendizajes de las diferentes áreas. Todo ello contribuye a una presentación de los conocimientos, habilidades y actitudes de manera global, tal y como adquieren utilidad en la realidad.

- La tutoría a cargo de un maestro con formación específica en el área permite a este identificar y abordar las diferentes necesidades corporales que el alumno presenta a lo largo de la jornada escolar. Ello contribuye a la construcción de espacios y tiempos adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos ámbitos, y a romper con visión cognitivista de la educación, que obvia la relevancia del cuerpo en todo proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no debemos olvidar que esta situación no es la más habitual en los maestros que imparten Educación Física. El modelo de maestro especialista en el área es el más extendido, y el marco organizativo en el que los docentes desempeñan su trabajo se adapta a este modelo. Así, en la práctica de los tutores que además imparten Educación Física surgen también ciertas limitaciones:

- Ser tutor y maestro de Educación Física en tu grupo es solo asequible si se cuenta con el apoyo del equipo docente del centro, y si este tiene una configuración que lo permita. Los maestros especialistas son los que en principio deben hacerse cargo del área en el centro, con los diferentes grupos. Si el centro cuenta con un número de especialistas que le permite cubrir el horario del área con todos los grupos, los tutores dependerán de la voluntad de los especialistas para poder impartir la asignatura a su grupo, y ello requiere de un esfuerzo por su parte porque deben completar su horario laboral ejerciendo otras funciones.
- El hecho de que el especialista trabaje en el área de Educación Física con un solo grupo le aísla del trabajo en el área de los demás grupos. Ello dificulta el desarrollo de proyectos de etapa desde el área. Además, del mismo modo que el maestro especialista de Educación Física trabaja de forma descontextualizada con respecto al trabajo del tutor en las áreas troncales; el maestro tutor que imparte Educación Física corre el riesgo de trabajar de forma descontextualizada con respecto a los especialistas en los demás grupos. Esto puede llevar a la pérdida de coherencia en la progresión de los aprendizajes del área a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

- Este modelo de tutor genera diferencias con respecto al trabajo de otros tutores, sin formación específica en el área de Educación Física. Tales diferencias pueden suponer un problema a la hora de establecer una línea de trabajo común en las tutorías. Este problema, además, no puede solventarse fácilmente, porque no todos los tutores cuentan con conocimientos sobre cuerpo y motricidad suficientes para afrontar propuestas como las que puede generar alguien que si cuenta con ellos y desde la formación inicial no se da respuesta a esto, al formar de manera diferente a profesores generalistas y de Educación Física.

Ha de apuntarse que el resultado de esta investigación está enormemente condicionado por sus características metodológicas. El hecho de ser un estudio de caso determina los resultados, pues como he dicho, la formación y experiencia de la maestra son las que determinan su característica práctica docente. De haber ampliado el estudio a otros docentes, en situaciones similares, podríamos ver que las posibilidades de la tutoría para el maestro de Educación Física no siempre son aprovechadas, o lo son de formas diferentes. Los datos utilizados tienen también mucha influencia, pues están cargados de subjetividad, por ser un estudio realizado desde la perspectiva y las vivencias de un alumno en prácticas que ha podido acompañar a la maestra en dicho periodo.

Por otra parte el tema de estudio es muy amplio, pues cada uno de los temas alrededor de los cuales han sido analizados los resultados podrían haber dado lugar, por sí mismos, a un estudio de este caso. Sin embargo la investigación ha sido enfocada de este modo tratando de presentar de forma general la práctica docente de la maestra. Las particularidades de sus programaciones, el tratamiento de los espacios, las relaciones con los alumnos o el tratamiento de las jornadas escolares, estudiados en profundidad, podrían ser líneas de investigación que surgen de este estudio; así como podrían abordarse temas de relevancia para la problemática que se plantea, como la influencia de la formación de los docentes o los cambios en el Sistema Educativo que son causa y efecto de esta problemática.

8. AGRADECIMIENTOS

Por último en este Trabajo de Fin de Grado, me gustaría mostrar mi agradecimiento a Mercedes, por su inestimable apoyo durante mi periodo de prácticas, y por ser un ejemplo de maestra a seguir, que ha motivado la propia realización de este trabajo.

Debo agradecer a mi tutor, Lucio, su constante apoyo a lo largo del proceso de elaboración, que con toda seguridad a supuesto gran cantidad de trabajo para él, pero que estoy seguro ha contribuido a la formación de un futuro maestro comprometido y motivado.

No puedo en este apartado olvidarme de mis compañeros, que en tantas ocasiones me han ayudado y me han empujado a seguir, y de todos los profesores que en este tiempo han aportado su granito de arena para hacer de la educación mi máxima preocupación profesional.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Carreras, M.R., Martín, C., Navarro, J.I. (2010). La tutoría en educación. En Martín, C., Navarro, J.I. (Coords) *Psicología de la educación para docentes*. (p. 177-192). Madrid: Pirámide
- Alsina, A. (1998). Aproximación a los ritmos de rendimiento escolar: fundamentos y aplicaciones actuales. *Aula de innovación educativa*, 75, p. 72-76
- Álvarez, C., San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en Investigación Educativa. *Gazeta de Antropología*. Extraído de:
http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, p. 34-39
- Contreras, O., Lera, A., Serrano, J.A. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de educación*, 344, p. 533-555
- Eurydice (2013). La Educación Física y el deporte en la escuela en Europa. EACEA. Extraído de: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/150ES_HI.pdf
- Fernández, A.B. (2008). El tiempo en la clase de Educación Física. La competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, p. 102-120
- González, A. (2009). Cómo propiciar un ambiente de trabajo en el aula. Primera parte. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20, p. 1-8
- Gréhaigne, J.F., Wallian, N. (2005). Physical Education in France. En Gerber, M., Pushe, U. (Eds.) *International comparison os Physical Education* (p.272-292). Oxford: Meyer & Meyer Sport

- Junta de Castilla y León (2016). *Oposiciones 2016. Maestros. Convocatoria del proceso selectivo*. Educacyl. Portal de Educación. Extraído de:
<http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/oposiciones/oposiciones-cuerpo-maestros/oposiciones-2016-cuerpo-maestros/oposiciones-2016-maestros-convocatoria-procedimiento-select>
- Martínez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada hacia la Educación Física Escolar del siglo XX. *Revista de Educación, Número extraordinario*, p. 83-112
- Martínez, L. (2005). *Funciones del movimiento*. Documento inédito de la asignatura Educación Física y su didáctica II. EUE de Palencia
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria. (BOE, 29 de diciembre de 2007)
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, 20 de junio de 2014)
- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (BOE, 26 de junio de 1991)
- REAL DECRETO 1393/2007, de 19 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. (BOE, 30 de octubre de 2007)
- Sagüillo, M. (2014). *Proyecto de mejora para potenciar el éxito educativo en los centros de Educación Infantil y Primaria: salud física, psicológica y emocional para la óptima disposición del aprendizaje*. Palencia: Lalmprensa C.G.
- Vaca, M.J. (2013). Localización, definición y justificación de las cuñas motrices. En Vaca, M.J., Fuente, S., Santamaría, N. (Ed.) *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria* (p. 9-30). Logroño: Gráficas Quintana (Edición del autor)

10. ANEXOS

10.1 ENTREVISTA A MERCEDES SAGÜILLO

Entrevistador: Tras una larga trayectoria como especialista de EF eres ahora tutora. ¿Estas satisfecha con tu situación actual? ¿Qué es para ti lo más gratificante de esa situación?

Entrevistada: *¿Cómo tutora? ¿Te refieres a la tutoría? Yo creo que lo más importante que puede hacer un tutor es tener al niño en cuenta en todos sus aspectos, y poder hacer proyectos, que es algo que estando como especialista no puedes hacer. Puedo hacer proyectos con distintas áreas, y aprendizajes mucho más significativos que cuanto yo estaba como especialista. Sí que tenía relación con los tutores, y sí que había mogollón de proyectos colaborativos, pero yo no podía hacer proyectos con distintas áreas de forma asidua.*

Entrevistador: ¿Te resultaba entonces más difícil?

Entrevistada: *No, no. Es imposible. No es posible que tú globalices cosas. Los mini-proyectos son gracias a que yo estoy de tutora, claro.*

Entrevistador: ¿Qué diferencias principales identificas entre tu actual situación como tutora y tu trayectoria como especialista?

Entrevistada: *Hay varias cosas. Ser especialista tiene sus pros y sus contras. Yo puedo enumerarte los pros y los contras de cada situación. Si tú eres especialista puedes realizar proyectos colaborativos muy fácilmente con otros tutores, de tal manera que el colegio puedes ser una dinamizadora. Das clase a mucha gente, te relacionas con muchos tutores... Entonces aquí por ejemplo se han hecho proyectos de mejora de recreos, proyectos de técnicas saludables... Esos dos proyectos han sido muy importantes, y hemos estado mucho tiempo con ellos. Como contra, el especialista no puede trabajar con muchos alumnos y profundizar. Tú estás dando a muchos alumnos una asignatura de forma longitudinal, y no de forma concreta y profundizando.*

Como pros y como contras de la tutoría, el pro te lo he dicho antes, y es que puedo globalizar. Como problema pues...bueno, tienes una visión un poco más reducida de lo que es el centro.

Entrevistador: Si, trabajas más para tu grupo y en cierto modo aislada de lo que hacen los demás maestros en el centro, ¿no?

Entrevistada: *Si, exactamente, Trabajas junto con el grupo paralelo como mucho (se trata de un centro de doble vía)*

Entrevistador: *¿Cuáles han sido las motivaciones que te han llevado a tu situación actual? ¿Cómo has abordado tu formación durante tu trayectoria?*

Entrevistada: *Sobre lo de la trayectoria, yo creo que me hubiese dado igual ser tutora que especialista, porque me hubiese estado formando siempre, como he hecho. Llevo en un grupo de trabajo sobre educación física desde el principio de los tiempos, cuando no existía el seminario TPC (Tratamiento Pedagógico de lo Corporal). He estado en el CFIE desde que empecé a trabajar, con 22 o 23 años, cuando se llamaba Centro de Profesores, y yo me iba a cursos a formarme. Después he estado en un seminario de formación permanente 20 años. Mi formación habría sido igual de tutora.*

Lo que si es cierto es que en el ámbito de lo corporal ha habido un movimiento importante desde que yo empecé a trabajar, porque se pasó de no haber especialistas a haberlos. Fue un boom en seminarios, cursos de formación... Yo creo que la formación es necesaria y debe ser permanente, y lo creo seas lo que seas, especialista o tutor.

Mi motivación para cambiarme a la tutoría fue un tema de salud. Dar Educación Física no es fácil. Las condiciones no son fáciles, y yo tenía un problema de oídos y de garganta que ya no podía con ello. La verdad es que me dolió mucho porque lo mío con la Educación Física es vocacional. Luego ha resultado que cuando me he pasado a la tutoría soy más maestra que especialista. ¡Fíjate! Es algo que nunca pensé en mis inicios.

Entrevistador: *Has trabajado durante muchos años como especialista de EF. ¿Cuáles son los principales beneficios y desventajas que, desde tu posición actual identificas de esa situación?*

Entrevistada: *Yo tengo una visión de los centros, porque he pasado por varios antes de conseguir una plaza definitiva aquí, muy amplia en lo que respecta al ámbito corporal. He estado en muchos sitios contemplando zonas rurales y urbanas, con diferencias en el tratamiento de la motricidad de los niños. Esa visión la tengo, y creo que la tengo muy amplia. Si volviese a repetirlo no sé si habría dado Educación Física durante tanto tiempo, pero sí que sé que mi formación en el ámbito de la Educación Física sí habría sido la misma. Tengo claro que si no me hubiese formado en Educación Física en estos momentos no sería capaz de hacer lo que hago. Tener una formación, una información o un bagaje sobre el cuerpo, como quieras*

llamarlo, es necesario para mí. Todo lo demás es cabeza, cabeza y cabeza, pero no puede ser lo único.

Después hay otros aspectos sobre los planes de estudio, tanto en los planes de formación inicial como los planes de formación permanente, que yo creo que deberían estar encaminados a conseguir esto. Me parece que los que estamos en la escuela tenemos una visión sobre la que había que reflexionar. Sin embargo, como nadie nos pregunta, los planes de estudio no responden a lo que sabemos que hace falta. No te hablo ya de las altas esferas, sino que a la gente que está desarrollando el currículo de Educación Primaria, nuestro currículo, le falta lo más importante. Lo más importante son cosas que el currículo no tiene actualmente, que no tienen los niños. Hablan de competencias y es mentira, porque les faltan cosas básicas como las artes. No puede haber una escuela si no hay formación artística en todas sus facetas: Musical, corporal, artes escénicas, artes plásticas...

Entrevistador: *¿Crees que tu formación y experiencia previa influye en tu actual desempeño como tutora? ¿Cómo?*

Entrevistada: *Sí. Como te he dicho antes, creo que es básico. Tu que estas creando tu perfil en base a eso, creo que es un camino acertado.*

Entrevistador: *Hay otros maestros que son tutores y que, evidentemente, por falta de formación, no son capaces de identificar las potencialidades que tienen los aspectos corporales. También hay otros que tienen la formación necesaria en ese ámbito, pero desde la posición de tutores se olvidan de ello.*

Entrevistada: *También es cierto. Parece que lo urgente son los contenidos de Lengua, los contenidos de Matemáticas, los contenidos de Ciencias... los acribillan con contenidos y pruebas, como las reválidas. Si no te apartas de eso te conviertes en un monigote de transmisión de conocimientos. La escuela no es eso, porque eso es algo que los niños pueden hacer en su casa con un libro. En la escuela tienen que vivir situaciones que en casa no podrían, y no es empaparse de un libro.*

Entrevistador: *¿Cómo influye tu desempeño como tutora en tus actuales clases de Educación Física?*

Entrevistada: *Tengo tan trillado el área de Educación Física que a mí me resulta facilísimo. Sé que son temas que les interesan mucho, que he escogido yo, y hace ya muchos años que tengo claro cuál es su importancia. Esto influye porque yo puedo venir después a clase y hablar de*

esas cosas, y después vuelvo a Educación Física. Hay temas en los que esto es básico, como el de Poesía y Danza. Tu eso lo has podido ver, pero podría escoger cualquier otro tema, como el de la carrera. Cuando trabajamos aquí, no solo aprendemos a coger el pulso, sino también cómo se cuenta, cada cuanto tiempo, cómo se calculan las distancias y las zancadas, en que unidades de medida... Pueden hacer cálculos sobre cuántos minutos van a correr fuera con sus padres, y los kilómetros que van a recorrer. Pueden hacer muchas cosas de matemáticas, y esas previsiones que pueden hacer no te sirven solo a ti, sino también a ellos fuera del colegio.

Se pueden relacionar muchas cosas entre áreas, y a mí me viene genial porque aumenta los aprendizajes. De todas formas, yo antes trabajaba mucho con los tutores, y ya hacía algunas cosas así trabajando con fichas.

Entrevistador: Como tutora pasas mucho tiempo en el aula. ¿Cómo afecta tu formación a la organización y uso de este espacio? ¿Cómo beneficia eso a los aprendizajes del área de EF?

Entrevistada: *¿Quieres preguntarme cómo veo y organizo el espacio aquí, en el aula?*

Entrevistador: Sí. En el fondo quiero saber cómo hacer para que el cuerpo sea atendido pedagógicamente en el aula.

Entrevistada: *Tengo ahí unos Power Point que proyecto en las reuniones de padres. Fue una pena que no pudieras venir a la última. Te habrías dado cuenta que desde el minuto uno insisto a los padres en que esta aula no es una sala más, sino que es precisamente una aula. Tiene que tener su sentido como aula, de la misma forma en que los horarios son en realidad jornadas escolares, y debe estar cargada de intención pedagógica.*

Mi aula está cargada de intención pedagógica. Los alumnos están sentados en grupos, pero las mesas pueden moverse y abrirse el espacio para moverse, bailar...; tienen una mesa atrás para, al acabar, poder juntarse y poder trabajar juntos... Es un aula configurada a partir de lo mucho que he aprendido en Educación Física, porque en ella se transforman los espacios, y aquí es lo mismo. Hay rincones que se pueden transformar, mesas que pueden juntarse y separarse, quitarse y ponerse, y todo tiene su sentido. Lugares en los que exponer cosas, decoraciones creadas por los alumnos, hacen que sea un espacio que pertenece a todos. Yo acondicioné el espacio para que tuviese una temperatura y luz adecuada, la pinté (ya que el ayuntamiento no lo hacía), porque tiene que ser un lugar acogedor, y que tienes que crear para los alumnos, como ocurre también con la sala-gimnasio.

Entrevistador: La tutoría te permite pasar más tiempo con el grupo de alumnos. ¿Cómo afecta eso a tus propuestas en Educación Física? ¿En qué momentos, además de en el horario del área, la EF está presente en tus propuestas?

Entrevistada: *Es un ir y venir. Hay temas que son más específicos de Educación Física, y que no tienen mucha trascendencia en el aula. Hay otros temas, por supuesto, que sí tienen mucha trascendencia en el aula, y yo desde mi programación tengo claro que tengo que trabajar duro en ello. Tú has visto el proyecto de poesía y danza. ¿Qué era más importante? ¿La poesía o la danza? No podemos elegir una. Cuando se hace el proyecto de “aguantar corriendo”, tampoco podemos saber si es más importante lo que aprenden sobre matemáticas, sobre el aparato respiratorio y cardiovascular, o lo que aprenden sobre la carrera. Da igual saber qué es lo más importante, porque lo que a mí me permite es darle mucho más sentido a todos esos aprendizajes. Hay temas a los que solo puedo darles sentido porque estoy aquí, y la tutoría me lo permite.*

Estos aspectos me permiten desarrollar la Educación Física con mucha más información, y desarrollar muchos más aprendizajes. Todo tiene más sentido. Es bueno para que los alumnos puedan profundizar. Yo realizaba el proyecto de “aguantar corriendo” con todos los cursos (primeros, segundos, terceros...), y tenía la visión de la progresión, que también es muy importante. Tenía la información de cómo era y tenía que ser la propuesta y las fichas en primero, segundo, tercero... y eso es muy importante porque sabes qué tienes que pedir dependiendo de las diferentes edades. Aquí no hay libro, mientras que si coges el libro de matemáticas o lengua sabes lo que tienes que dar en cada curso.

Entrevistador: Es cierto que en este sentido la Educación Física está mucho menos organizada y estructurada que las demás áreas.

Entrevistada: *Así es. Yo, sin embargo, tengo una visión muy amplia en ese sentido. Hubo un tiempo, de hecho, en el que me empeñé en saber algo más de infantil y algo más de secundaria. Cogí a otros profesores de Educación Física de estas etapas, y trabajé con ellos para conocer cómo se trabaja antes de la etapa en la que trabajo, y cómo se continuaba con mi trabajo después.*

Entrevistador: Muchos abogan por las propuestas educativas globalizadoras e interdisciplinares. ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Cómo abordas tú las relaciones entre los aprendizajes de EF y los de otras áreas?

Entrevistada: *Tú lo has visto. Yo no meto asignaturas a cañón porque tengan que estar. Si no tiene sentido no lo hago. Por eso uso la palabra mini-proyectos, porque no me importa dejar fuera un área que no me encaja y trabajarla mientras, al mismo tiempo, estoy haciendo otra cosa. Recuerdo mucho cuando llegó la moda de la globalización, en la que había que globalizar todo, dando igual lo que fuera. Recuerdo un proyecto en el que el centro de interés era la galleta. ¿Qué sentido tiene un centro de interés así? Los centros de interés deben ser contundentes y realistas con lo que tienes entre manos. Yo no voy a inventar cosas que no existan. Poesía y Danza, por ejemplo, solo aborda dos áreas, y no pasa nada.*

Entrevistador: ¿Lo importante entonces es que los aprendizajes que se relacionan sean importantes para el alumno y adquieran significatividad al estar relacionados?

Entrevistada: *Efectivamente. Si paralelamente estoy dando otra cosa, en Ciencias Naturales o el área que sea, no pasa nada. A veces incluso trabajo con dos mini-proyectos a la vez. Nada que sea artificial y forzado debe realizarse. No hay que trabajar para la galería, y yo al menos no lo hago. Solo trabajo las cosas que creo que tienen interés para mis alumnos.*

Yo organizo todo al comienzo del curso y, aunque parezca mentira, lo primero que tengo en cuenta es la Educación Física. Lo primero que establezco es la programación de Educación Física, y después voy encajando las demás áreas. Quiero que sea así.

Entrevistador: La tutoría supone el establecimiento de relaciones más estrechas con los alumnos, y un mayor conocimiento de estos. ¿Cómo crees que mejora esa situación los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué oportunidades ofrece a la Educación Física?

Entrevistada: *Yo no concibo enseñar ningún contenido, de ningún área, sin lo más importante. Lo dije el otro día cuando nos visitaron los alemanes (proyecto de intercambio organizado desde la universidad): No concibo ningún proceso educativo sin lo que rodea a todo, lo que yo llamo lo importante. La escuela tiene funciones esenciales en lo educativo, y el desarrollo de competencias, que es saber, saber hacer y saber ser, es lo básico. En torno a esto se crean todos mis mini-proyectos, y estos deben tener en cuenta el cuerpo, la mente y las emociones. Estos elementos no pueden estar sueltos. Todos deben estar presentes en los procesos educativos, y para estarlo el alumno debe estar saludable en el plano físico, psicológico y emocional. Este discurso debería estar, sin duda, en todas las escuelas. Cuando eso se consigue lo demás fluye, los aprendizajes fluyen. Sin ello, es imposible que se produzcan los aprendizajes.*

Está claro que hay niños con problemas, pero siempre será mejor un niño contento y feliz aprendiendo que un niño estresado, y cansado, puesto que la calidad del aprendizaje va a ser diferente. La Educación Física es una parte muy importante para conseguir la salud física, y cada vez su horario va a menos. Yo bajo a mis alumnos al patio y el gimnasio todas las veces que me apetece. Todos los días hacemos cosas motrices, absolutamente todos; pero no debería ser así, porque no es obligatorio más que dos horas a la semana, y comienzo a echarme las manos a la cabeza. Los niños en la escuela están cansados, estresados, desmotivados, angustiados... porque no se cuida la salud del cuerpo y, en consecuencia, tampoco la de la mente, porque va junta.

Les cuento estas cosas a los padres, y les digo que si los alumnos no están bien en todos estos aspectos, la poca influencia de la Educación Física tiene alguna culpa, pero también aquello que ocurre en el aula. Oxigenar el cerebro, moverse, tocar al otro, relajar a otro y ser relajado por otro... todo eso, eminentemente motriz y corporal, influye directamente en la salud del alumno. Lo emocional se encuentra también en gran relación con esto, y también se lo comento a los padres. Como yo digo, estas cosas las dicen los entendidos, y de hecho les pongo habitualmente citas que demuestran que en la escuela, dependiendo de cómo se aborden estos aspectos, podemos generar estrés o se genera tranquilidad y motivación. Podemos situarnos en cada uno de los dos extremos.

Entrevistador: Mi pregunta va en ese sentido, y es que en el periodo de prácticas, acompañando a un especialista, me he dado cuenta de lo difícil que es establecer lazos afectivos y emocionales con los alumnos contando con tan poco tiempo con ellos. Por eso me ha sido muy difícil comprender las necesidades de mis alumnos y darles una respuesta apropiada. Desde la tutoría, sin embargo, observo que dar respuesta a esas necesidades es más sencillo.

Entrevistada: *Efectivamente, y además hacerlo es obligatorio. Yo he estado muchos años dando Educación Física. Primero había dos horas, después se pasó a tres y ahora hemos vuelto a las dos. Se hace lo que se puede dentro de las limitaciones que se tiene. Sí que manipulas, por ejemplo, los agrupamientos, a veces con argumentos para hacerlo y, la mayoría de las veces, casi al azar. Intentas dinamizar la clase para que todos trabajen con todos y crear un clima de clase adecuado. Sin embargo, si realmente quieres trabajar sobre las relaciones personales tienes que ser tutor.*

Entrevistador: La actual formación de los docentes de EF tiene más carácter generalista que cuando tú te formaste. ¿Te parece beneficioso? Tras muchos años de trayectoria, ¿Crees que esa formación responde a las necesidades que la trayectoria de un profesional de la educación presenta?

Entrevistada: *Conozco algo de vuestro plan de estudios, pero igual hay cosas que no controlo demasiado. Desde que se formaron los grados hay cosas que no sé si se dan o no se dan en la formación inicial.*

Entrevistador: Actualmente los créditos atribuidos a la especialidad de Educación Física son 30, de un total de 240. Los demás créditos, además de a los periodos de prácticas y el TFG, corresponden a asignaturas de formación básica.

Entrevistada: *Te voy a decir una cosa: Tienes más suerte que yo, porque cuando yo me formé tenía asignaturas como matemáticas I, matemáticas II, química orgánica, química inorgánica, electromagnetismo... Yo daba asignaturas que parecían ser todas de primero de carrera, y no me formé en Educación Física hasta después. Lo mío, por suerte, era vocacional. Lo ideal es que la formación inicial sea buena, pero aun así, mi formación inicial no fue buena. A mí no me enseñaron como enseñar a leer o escribir, ni cómo organizar y gestionar proyectos. Yo me he formado luego, no he dejado de formarme y sigo formándome. Es ahí donde he aprendido.*

De todas formas creo que actualmente hay carencias. Es decir, si vosotros os formáis ahora en mayor grado como generalistas que como especialistas, creo que el ámbito de lo corporal y lo artístico tendría que estar en formación permanente durante toda vuestra trayectoria. Yo he estado en cursos de danza contemporánea, música, Educación Física (por supuesto)... y además después hice la carrera de pedagogía por la UNED, aunque esto último tampoco me aportó mucho a nivel didáctico. La formación permanente es la que tiene que existir, y sobre todo insistir en aquello que tiene que ver con el cuerpo, la motricidad y las emociones. Como no sea así, los maestros seremos medio-maestros.

Entrevistador: Desde tu punto de vista, ¿Es la tutoría una buena opción para el especialista de EF? ¿Cuáles son las razones principales?

Entrevistada: *Yo he llegado hasta aquí por temas de salud, pero estoy encantada de haberlo hecho. Pensé que iba a arrepentirme, pero ahora mi salud es mejor, trabajo más cómoda y puedo hacer cosas que antes no podía. Sin embargo, estoy vendida. Si mañana me dijeran que tengo que dejar de dar Educación Física porque va a ser el especialista quien lo haga tendré*

que dejar de darla. Eso machacaría todo mi planteamiento. Podría seguir haciendo cosas en el aula, y también utilizar los espacios libres como el patio, pero el proceso se vería muy mermado. Se puede decir que estoy en esta situación por la buena fe del equipo directivo y de mis compañeros.

Antes, cuando trabaja como especialista, a veces te adjudicaban medias tutorías, de esas en las que tienes que dar algunas áreas sueltas. Recuerdo haber estado muchas veces en 5º y 6º dando lengua, Educación Física y plástica. Era tutora, pero todos los demás maestros entraban allí a dar sus clases, y la verdad es que no es un buen plan. De hecho, en aquel momento me di cuenta que prefería ser tutora, como soy ahora, a estar de aquella manera. Sin embargo, repito que para ello tienen que dejarte dar la Educación Física, y ya ahora de vez en cuando me dicen que quizás no pueda darla.

Entrevistador: En mi opinión las escuelas están organizadas en base a una excesiva parcelación de las áreas, los horarios y las funciones de cada docente. Así, es muy difícil encajar propuestas encaminadas a un aprendizaje integral.

Entrevistada: *Voy a decirte una cosa: Si hubiese una buena formación en el ámbito de lo corporal para todos los maestros, la figura del especialista debería ir desapareciendo. La formación de los maestros debería encaminarse a aprendizajes en los que estamos menos formados, consiguiendo perfiles de maestros más completos. Se estudia la ESO, se estudia el Bachillerato, y en la carrera hay una gran cantidad de créditos de asignaturas generales. A lo mejor es necesario abordar las carencias que vienen arrastrándose en todas esas etapas educativas.*

Entrevistador: Lo que estás diciendo responde en cierto modo a mi planteamiento, que es que si se consiguiera que todos los maestros tuvieran cierta formación en el ámbito de lo corporal se podrían solventar las limitaciones que presentan los especialistas.

Entrevistada: *La verdad es que yo disfruto más cuantas más horas puedo pasar con los alumnos. Cuando falta algún especialista enseguida me dispongo a encargarme yo de las clases. Cuando yo comencé quería ser especialista, pero porque en esos tiempos la Educación Física no se daba. Estaba en los horarios, pero realmente no se daba. Los niños no salían al patio o al gimnasio nunca, y creo que en ese momento el especialista tuvo un papel muy importante, porque puso en valor el área y comenzaron a establecerse contenidos, objetivos y evaluación para ella.*

Entrevistador: Personalmente observo ciertas cosas que restan sentido a la figura del especialista, pues con el poco tiempo que cuenta, el escaso contacto con los alumnos y la descontextualización de los aprendizajes es imposible lograr un aprendizaje de la Educación Física integrado. Además, por la tendencia a la generalidad de la formación inicial, pero manteniendo la formación específica en Educación Física mediante las menciones, se forman “especialistas” más capacitados para ejercer como tutores.

Entrevistada: *Parece que es esa la tendencia que se observa en las propuestas de formación inicial de maestros, sí. Estar más formado como generalista no es ningún problema, pues como te he dicho la formación permanente es necesaria siempre, y puede compensar las posibles carencias de la formación inicial en diferentes ámbitos. Los centros de formación, sin embargo, deberían ponerse las pilas. No se trata de enseñar lo que yo quiera como asesor, sino que hay que enseñar aquello que los maestros necesitan en la escuela. Yo he pasado 30 años viendo las modas: La moda de los juegos cooperativos, la moda de los juegos alternativos, la moda de los juegos pre-deportivos. Hay que hacer seminarios de formación que respondan a las demandas del propio profesorado. Hay que conseguir maestros polivalentes, informados en todos los aspectos que atañen a los alumnos, y en especial en el ámbito corporal porque existen muchas carencias.*

Entrevistador: Quería hacerte una pregunta sobre los horarios. ¿Cómo te permite la tutoría modificarlos para lograr la integración de la Educación Física en el proceso de enseñanza-aprendizaje conjunto?

Entrevistada: *Tenemos un hándicap, y es que tenemos libros de texto por decisión del centro, y tampoco puedo desviarme de lo que se hace en otros grupos. He quitado, sin embargo, todas las fichas y los pequeños libros de actividades. Tenemos cuatro libros de texto, de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esos libros tienen una temporalización, y para hacer cosas con el grupo paralelo tengo que seguir cierta organización. Eso se establece al principio de curso. Como te he dicho yo parto de la Educación Física, y siempre tengo claro qué temas se desarrollan en cada momento, que necesito haber hecho previamente y cómo tengo que organizarlo para atender a las actividades conjuntas con el otro grupo. Por ejemplo hay un tema en el que abordamos la expresión corporal mediante sombras, y también está el tema de “aguantar corriendo” o el de Danza y Poesía. Esos temas concretos necesitan enlazar con otros aprendizajes, y me da igual la temporalización que venga en los libros, porque los modifico para atender a las necesidades de esos temas. Adapto los contenidos a cosas concretas. Si el*

día del libro es en abril, sé que en febrero tendré que trabajar la literatura, sea poesía o de otro tipo, e independientemente de la temporalización de los libros.

Entonces, primero está la programación de Educación Física, después elaboro los mini-proyectos, y después identifico que temas de las otras áreas pueden tener relación con ellos. Por último están las artes, que son las que hacen redondo el proyecto, porque siempre aportan nuevos matices.

Para ponerte un ejemplo, en Lengua el libro me sirve para lecturas, definiciones... pero vuelvo patas arriba su temporalización. Siempre abordo primero la gramática, y continúo con los proyectos de Poesía y Danza, historias mediante sombras... que enlazan la expresión corporal y la literatura. El año pasado, por ejemplo, construyeron un cuento con su maquetación, su texto y sus ilustraciones. Sigo una temporalización que sea lógica para mi programación en todas las áreas. Lo que no modifico es la temporalización de la Educación Física, porque lo que sí que tengo claro es que ahí existe una progresión muy clara y necesaria. Lo que doy al principio de curso se hace necesario por normativa, por seguridad, por la mejora de las relaciones... y por ello siempre parto de la Educación Física.

Entrevistador: A lo largo de la jornada escolar planteas “intervalos saludables”. Por otra parte modificas también la duración y el orden de los tiempos dedicados a las asignaturas cuando lo consideras necesario. ¿Cómo crees que te beneficia la tutoría en ese sentido?

Entrevistada *Me ayuda a crear una verdadera jornada escolar. Todas las mañanas, cuando los alumnos llegan a clase, tiene su jornada escrita en la pizarra. Como ves en la pizarra, después de inglés hoy se han oxigenado y han bailado. ¿Por qué? Porque las clases de inglés son muy exigentes para ellos, y hoy por ejemplo se han bajado al patio a dar un breve paseo. No puedo llegar y tras la clase de inglés mantener la misma exigencia. Parece que los especialistas vamos a “dar caña”, y todas las horas serían igual si todos fuéramos especialistas. Hay que tener en cuenta que deben existir intervalos, y alternarse actividades individuales y colectivas, actividades más y menos exigentes mental y físicamente, y así se crea una jornada escolar apropiada.*

Entrevistador: Entonces, el especialista no atiende a estas cuestiones porque no tiene una visión general de la jornada escolar de cada grupo.

Entrevistada: *Exactamente, y menos mal que yo soy de Educación Física. Si no tuviese formación en lo corporal, la jornada escolar sería constante en la exigencia y no respondería a las necesidades corporales de los niños.*

10.2 RELATOS DEL DIARIO CORPORAL DOCENTE

10.2.1 Un extraño en el aula. Emociones

Llevo ya cuatro días en el centro, y hay una cosa que me hace sentir realmente impotente. He acudido a las clases de 4 profesores diferentes, y con alguno de ellos más de una vez con el mismo grupo. Cuando llego a la puerta del aula de cada grupo me fijo en como todos los alumnos salen en fila camino del gimnasio o la sala de psicomotricidad, saludando a todos con una sonrisa, respondiendo a sus preguntas y escuchando aquello que tienen que decirme. Lo mismo hago una vez comenzada la sesión, interviniendo en algunas ocasiones con el objetivo de ayudar a los maestros en todo lo posible, e interactuar con los alumnos para conocerles todo lo que pueda. Sin embargo, esto último me resulta, a día de hoy, una tarea imposible. Multitud de caras y de nombres se acumulan en mi cabeza, y apenas soy capaz de identificar a uno o dos alumnos en cada grupo. Son bastantes las ocasiones en las que veo la necesidad de dirigirme a algún niño para indicarle algo, corregir un gesto, preguntarle sobre su acción... pero me siento impotente al no saber su nombre y no poder hablarle con cercanía para favorecer la interacción. La sensación es muy parecida a cuando te encuentras con situaciones en la calle ante las que crees que deberías intervenir, pero te das cuenta de que no tienes ninguna autoridad para dar tu opinión a personas de las que no sabes nada, y quienes no saben nada de ti. Tu yo interior parece frenarte, y de repente te sientes como un verdadero intruso. Cuando me pongo en la piel de los alumnos, pienso que deben sentirse invadidos cuando me refiero a ellos de forma impersonal. Espero poder cambiar pronto esta situación y establecer una relación más cercana que me permita decir las cosas con confianza a los alumnos, y que haga que ellos vean en mí a alguien conocido que está en clase para ayudarles a aprender.

10.2.2 La importancia de la voz. Salud

El lunes, en mi primera clase con mi tutor, escuché una frase a la que empiezo a dar gran importancia: “Cuidaos mucho la voz, va a ser más importante de lo que creéis”. Aunque sabía que era una frase totalmente cierta, nunca pensé que cuatro días después empezaría a convertirse en una preocupación.

Tras 4 sesiones seguidas en el gimnasio, me he dado cuenta de que lo que en otras situaciones te parece silencio, durante una clase puede parecerte un auténtico estruendo. El ruido de las suelas de las zapatillas rozando contra el suelo, la respiración forzada de un alumno, un globo que se

cae al suelo... son pequeños sonidos que se juntan y hacen que tu voz, que en otras ocasiones es clara y potente, parezca ahora insuficiente. Incluso cuando los alumnos hacen todo lo posible para escucharte, se producen constantes interferencias que te obligan a elevar el tono, y después de varias sesiones pasa factura. La mala acústica del gimnasio del centro no ayuda, ni mucho menos, y en la última sesión empiezo ya a notar un picor muy molesto en la garganta, que me hace soltar algún que otro gallo y me lleva a hablar menos y tratar de acortar mis intervenciones. Sin embargo, con grupos tan numerosos, por mucho que intentes hablar menos es totalmente necesario hacerlo con frecuencia, y acabas teniendo la sensación de estar prácticamente deshidratado, con una boca que parece quedarse pegada por la falta de saliva, y con la certeza de que si sigues haciendo lo mismo llegará un momento en el que tu voz se desvanecerá hasta casi desaparecer.

10.2.3 Un docente necesitado de cariño. Emociones

Esta mañana he acompañado a varios grupos de Educación Primaria del centro a ver una obra de teatro. La sala en la que se realizaba la obra estaba lejos, por lo que el traslado hasta ella ha sido largo, y tanto yo como mis compañeros hemos tenido la posibilidad de pasar un buen rato con los niños, alejados de la dinámica habitual de las sesiones. Así, en un primer momento, he acudido al teatro con los grupos de tercero y cuarto, con los que tengo poco contacto en el día a día. Mis compañeros, sin embargo, sí que permanecen junto a ellos en las sesiones de Educación Física, y por tanto les conocen más. Así, mientras que ellos interaccionaban constantemente con ellos mediante conversaciones, contacto corporal, o simples miradas cómplices acompañadas de sonrisas, yo me limitaba a acompañarles y observarles. Me he sentido un poco como ese primo de un amigo, que viene de visita y aprovecha para acompañarle a tomar algo con la pandilla: Toda la pandilla sabe más o menos quien es, y no se produce ninguna incomodidad porque esté presente. Sin embargo no existe la confianza que le permite ser tal y como es él habitualmente, y vive con cierta tensión esa situación en la que desearía estar en su zona de confort, con sus amigos más íntimos y charlando tranquila y libremente de lo que desea. Así mismo me sentía yo al ver la comodidad de mis compañeros con los niños, y sintiendo cierta envidia sana por la relación que tienen con los alumnos.

Así, y aunque no estaba previsto, he decidido acompañar también a la misma obra de teatro a los grupos a los que doy clase un par de horas después. Sentía la necesidad de ponerme en el papel que previamente mis compañeros habían tenido, es decir, poder disfrutar de ese trayecto con mis alumnos, y establecer relaciones con ellos fuera de las sesiones y del centro. Así, una sensación de satisfacción, como cuando alguien te da la enhorabuena por un trabajo en el que has puesto gran empeño; ha invadido mi pecho al ver las caras de alegría de los niños al saber que iba a acompañarles. Muchos pasaban por mi lado chocándome la mano, otros me

abrazaban, otros me pedían que fuese junto a ellos en el trayecto, y otros gritaban desde lo lejos pidiendo que lo hiciese con ellos. De alguna forma quería acabar con esa sensación de ser solo importante para ellos en el tiempo de Educación Física, pues pasar tan pocas horas con ellos provoca ese sentimiento. No he podido borrar la sonrisa de mi cara hasta que he vuelto al centro y todos ellos se han ido a sus respectivas aulas. De hecho, en ese momento, he sentido una especie de vacío, como cuando algo que esperabas con gran ilusión se acaba, y la sensación de plenitud se corta de raíz. Por mucho que hayas disfrutado de ello, sabes que no volverás a hacerlo con la misma intensidad aunque se repita muchas más veces; y por unos instantes no eres capaz de identificar cómo te sientes y qué es lo que necesitas. Simplemente necesitarías volver atrás y seguir disfrutando. En estas circunstancias, he vuelto con pesadumbre a la sala de profesores, y durante unos instantes he seguido pensando en las diferentes conversaciones, contactos, risas y miradas; como si quisiera que mi mente mantuviese esa situación en el presente para poder seguir disfrutando del cariño y la atención de mis alumnos.

Esta situación no es muy diferente a muchas otras que he vivido, e imagino que todo el mundo, con pequeños matices, lo hace en algún momento. El año pasado, por ejemplo, tenía la necesidad de volver a ver a los alumnos del centro de prácticas, una vez finalizado el periodo. Quería comprobar que seguían acordándose de mí y me echaban de menos, que era alguien importante para ellos, en definitiva. Puede ocurrirte también en situaciones muy diferentes, cuando por ejemplo te encuentras con una ex – novia, y deseas que te mire, aunque sea por un momento, para saber que tiene un recuerdo de ti, sea bueno o malo; y que no se muestra indiferente ante tu presencia.

Creo que para un docente esto es algo fundamental, o al menos para el tipo de docente que yo quiero ser. Pienso que un buen proceso de enseñanza – aprendizaje requiere de la creación de lazos y vínculos entre todos los que participan de él. Eso supone, como ya he abordado en otros relatos, un conocimiento de los alumnos por parte del docente, y una preocupación e implicación por su desarrollo en los diferentes ámbitos. Sin embargo, me doy cuenta de que el docente, por su parte, también requiere de ciertas atenciones para poder realizar sus funciones con la predisposición adecuada. Una de ellas es que su trabajo sea valorado por los propios alumnos. De la misma forma en la que yo pienso cada día en los diferentes grupos y alumnos, rememorando las alegrías y los problemas, e imaginando como serán los futuros encuentros con ellos; espero en lo más profundo de mí ser importante para ellos más allá de las sesiones. Espero que piensen en mí, que se alegren de verme, y que tengan el deseo de pasar tiempo conmigo y conocerme mejor. En el fondo no es muy diferente a lo que uno espera de las relaciones familiares, de amistad o de pareja; pues de todas ellas esperas que sean relaciones de confianza

y complicidad, en las que muestras tu mayor disposición para mantenerlas, mejorarlas y disfrutar de cada uno de los momentos compartidos.

10.3 REFLEXIONES SEMANALES

10.3.1 Semana 2

En esta segunda semana, donde he ido adaptándome a la dinámica del centro y, por así decirlo, encontrando mi sitio. Esto me ha permitido conocer más en profundidad algunos aspectos, y por el rol que mi tutor juega en el centro algunos de ellos tienen que ver con los aspectos organizativos. Desde el centro se está tratando de implantar un plan de autonomía, mediante el cual se trata de hacer válidos algunos de los principios de autonomía que la ley establece para los centros. En concreto, se ha tratado de hacer un cambio en la carga horaria del área de inglés, introduciendo media hora semanal extra que iría dedicada al desarrollo de la conversación en inglés. Esa media hora se restaría al área de religión, cuya carga horaria también puede ser modificada por los centros. A pesar de que a nivel legal es una opción viable, requiere de multitud de trámites que están convirtiendo este proyecto en una odisea. El proyecto debe ser aprobado en varias instancias, por personas diferentes, y en los primeros intentos está fracasando. Como algunos de los responsables de aprobarlo han reconocido al centro, el proyecto sería aprobado sin ningún problema si no fuese porque requiere de la contratación de un profesor de inglés que complete el horario a tiempo parcial. Otros centros han presentado proyectos similares, sin requerir de nuevos recursos, y han sido aprobados sin problemas. Con esta situación me he dado cuenta de lo difícil que es llevar a cabo la organización de un centro. Desde un plano teórico parece muy sencillo entender que los centros tienen capacidad para tomar decisiones que afectan a la calidad de la educación, y que sus características particulares hacen prácticamente necesaria esa autonomía que se les concede. Sin embargo, las limitaciones económicas son muy grandes, en este y en otros muchos aspectos, como la adquisición de material o la mejora de las instalaciones.

Lo más perjudicial para el centro me parece, sin embargo, la gran cantidad de trabajo invertido en este proyecto, que ahora caerá en saco roto muy probablemente. Se requieren una enorme cantidad de trámites, informes, reuniones, votaciones y alteraciones del trabajo de los docentes para optar a que el proyecto esté aprobado, y las opciones de que lo rechacen son tantas que muchos dudan de que merezca la pena. En mi opinión ese tipo de trámites deberían de verse muy facilitados, pues no puede permitirse que los docentes tengan que ver tan afectado su trabajo en el aula. Directores, jefes de estudio, secretarios, docentes al frente de las comisiones... son, en primer lugar, docentes; y a veces desde la administración parece no

entenderse eso. La cantidad de trabas con las que se encuentran les ponen en una encrucijada, en la que sus dos únicas opciones es restar una gran parte de su tiempo a sus tareas como maestros, o renunciar a realizar las acciones que entienden como necesarias para su centro.

Todo este problema al que se enfrenta el centro me lleva a pensar en la importancia que tiene la comunicación entre los docentes para hacer de las diferentes asignaturas un marco diverso pero interrelacionado, a fin de promover los aprendizajes globalizadores. Más allá de sus beneficios educativos para los alumnos, estas medidas permiten afrontar las limitaciones que los rígidos horarios y las áreas tan claramente diferenciadas. Vistas las dificultades que presenta intentar cambiar esos aspectos, introducir vocabulario en inglés en las diferentes asignaturas, por poner un ejemplo, podría hacer que una mayor parte del tiempo dedicado a la asignatura de inglés se dedicase a la conversación.

Puesto este ejemplo, y vista la situación de la educación física, con un horario muy reducido, es lógico preguntarse qué medidas de este tipo podrían llevarse a cabo para hacer que la asignatura trascendiese su horario y ganase un poco más de importancia (cosa que por otra parte veo necesaria). Es así como comienzo a entender cuáles son los motivos para que nazcan algunas propuestas como las cuñas motrices o las teorías del aprendizaje en movimiento.

Otra de las cosas que me han hecho reflexionar esta semana han sido las conversaciones con los maestros de educación física. Casi todos ellos han comenzado sus carreras profesionales como especialistas, dedicando prácticamente todo su horario a esta área. Sin embargo, son pocos los que hoy día tienen un trabajo con esas características. Casi todos ellos (tanto los de este centro como los del centro de prácticas del año pasado, y otros maestros que conozco) completan sus horarios dando clases de otras asignaturas, y de hecho muchos de ellos son tutores. Algunos tienen ya un destino fijo, como maestros de educación primaria y no como especialistas de educación física. Esto ha ido ocurriendo poco a poco, a lo largo de los años, y paralelamente la educación física ha visto reducido su horario. Es evidente que los futuros docentes vamos a comenzar a trabajar en un momento de transformación, y es lógico pensar en cómo será nuestro futuro profesional y el futuro del área de educación física. Algunos de los docentes con los que he hablado tienen una visión bastante pesimista. Ante las últimas reformas piensan que la educación física se encuentra al borde del precipicio, y que la gran importancia que están ganando en nuestra sociedad materias como el inglés pueden poner en peligro la permanencia de la educación física en el currículum. Otros ven el vaso medio lleno, y creen que la situación ya no puede ser peor, y que lo peor que puede ocurrir es que la situación se mantenga y la educación física no gane la importancia que requiere. Yo, personalmente, creo que la educación física es totalmente necesaria y nadie, por muy incompetente que sea, se atreverá a acabar con

unos aprendizajes de vital importancia, hablando objetivamente, para la vida de cualquier persona.

Sin embargo, estas opiniones me han cambiado mi opinión sobre algunas cosas que han ocurrido en educación en los últimos años. Tras la implantación del plan Bolonia, y las modificaciones que supuso en la formación de los docentes, mi opinión al respecto era que tenía algunos beneficios muy importantes para los futuros docentes como yo. Pensaba que, más allá del área en el que un docente imparte clase, es ante todo maestro, y como tal debe tener una formación que le permita enseñar cosas sobre todos los temas de relevancia en la etapa de educación primaria. Esto favorece las metodologías globalizadoras, la inclusión de aprendizajes transdisciplinares y el desarrollo de aprendizajes significativos, que trasciendan la gran parcelación de las asignaturas y los horarios. Sin embargo, hay algunos aspectos que no tenía en cuenta, y que pueden aportar luz sobre el rumbo que está tomando mi futura profesión. Tanto los especialistas de inglés como los de educación física han desaparecido, apareciendo las famosas menciones. Más allá de la lectura positiva de la que ya he hablado, me doy cuenta de que esto puede tener gran relación con los cambios que están sufriendo ambas asignaturas. El inglés, por una parte, tiende a generalizarse, y más allá del horario específico que se le dedica, son muchos los centros que están llevando a cabo planes de bilingüismo. De alguna manera, podría decirse que el sistema actual tiende a que el inglés trascienda su horario, y todos los maestros tengan conocimiento de este idioma para poder impartir sus clases. Eso, por otra parte, da una explicación a la importancia que tiene a la hora de optar a un puesto como maestro tener una certificación oficial sobre tus conocimientos de este idioma (incluso para aquellos maestros con una mención de inglés en el grado). Por otra parte, la educación física tiende a reducir su horario, y la mayoría de maestros de educación física deben dar también otras asignaturas. Por ello, pienso que la aparición de la mención de educación física tiene el objetivo de que algunos maestros de educación primaria puedan dar clases de educación física, y no al revés, que es lo que ocurre ahora: Algunos especialistas de educación física dan clases de otras asignaturas.

Dicho esto, es evidente que esta visión de lo que ocurre no es tan positiva como la que tenía antes: Supone la desaparición de la especialidad, o lo que es lo mismo, supone que la asignatura de educación física deja de tener tanto peso como para requerir de una formación tan específica. Sin embargo, como en todo, hay aspectos que pueden ser positivos: La reducción en el horario, y los conocimientos de educación física de muchos tutores, puede llevar al mayor desarrollo de los aspectos corporales y motrices en otras áreas y tiempos. Como dije antes, la importancia de la educación física es indudable, y a nadie se le ocurriría decir que no tiene sentido mantener los aspectos motrices entre los aprendizajes elementales de la educación primaria. Por ello, estos cambios pueden llevarnos a que los maestros de educación física comencemos a abordar los

aspectos motrices desde la posición de tutores, y el área comience a aportar aprendizajes interdisciplinarios muy enriquecedores.

Desde luego, todo esto me lleva a una conclusión, y es que a pesar de que no podemos controlar muchas cosas de las que ocurren a nivel legislativo y administrativo, desde nuestra posición podemos tomar algunas medidas que contrarresten las dificultades que se nos presentan. Cuando parece que la educación física está en caída libre, podemos ver en ello una oportunidad de extenderla y fomentar aprendizajes más significativos (¿o es que la educación en valores ha perdido en importancia por no tener una casilla asignada en el horario semanal?)

En esta segunda semana he pedido permanecer con Mercedes las dos sesiones de E.F. con su grupo (la semana pasada tan solo pude permanecer uno), y me he dado cuenta de los beneficios que tiene su particular situación. Ella es uno de los casos de los que hablaba anteriormente: Es especialista de educación física, pero su rol actual consiste en ser tutora de un grupo, al que imparte educación física en exclusiva. Ello le permite, en primer lugar, tener un mayor conocimiento de sus alumnos. Los tutores, por norma general, permanecen con el mismo grupo el máximo de años posibles. Esto es muy beneficioso, porque en sus clases se puede observar que todos sus alumnos están completamente adaptados a sus métodos, sus rutinas y sus ritmos. Por el contrario, con Leo, llegado este año al centro, me he encontrado con las grandes dificultades a las que se enfrenta para que sus alumnos se adapten a su metodología, sus rituales y sus rutinas. Ella, por otra parte, conoce mucho mejor a sus alumnos, pues sabe de las necesidades educativas que tienen en las diferentes áreas y dimensiones del aprendizaje. Por todo esto, me encuentro con unas sesiones de educación física dignas de ser tomadas como ejemplo por todos: Los alumnos funcionan con autonomía, cada uno dentro de sus posibilidades, pero siempre aprendiendo y desarrollándose a su nivel; y Mercedes tiene la posibilidad de observar la acción e intervenir en el momento en el que es necesario, ya sea con algún alumno en particular o a nivel grupal.

Por otra parte, constantemente me encuentro con aprendizajes de otras materias que se introducen en el horario de educación física. Hoy, por ejemplo, han comenzado una UD de expresión corporal, y las actividades han girado en torno a unos poemas trabajados previamente en Lengua. Los alumnos están leyendo un libro de poesía española, y estos poemas musicalizados se convierten en los ritmos a partir de los cuales trabajar los diferentes elementos expresivos. Además, el trabajo de años anteriores es bien conocido por Mercedes, puesto que fue ella quien lo llevó a cabo (otros maestros tienen que retomar los aprendizajes desarrollados por otros docentes en cursos anteriores, y no siempre están muy claros), y ello le permite trabajar con una clara progresión en la que los alumnos siguen aprendiendo cosas nuevas que completan sus conocimientos. Así, me encuentro ante uno de los grandes beneficios que

mencionaba antes, al hablar de la transformación que está viviendo la profesión de maestro de educación física. Me queda sin embargo por ver lo que creo que puede ser más beneficioso en un futuro (y espero poder conocer más sobre ello en estas prácticas), y es qué tipo de actuaciones lleva a cabo Mercedes fuera del horario de educación física, y que contribuyan directamente al desarrollo de los aprendizajes de área. Para empezar he visto que, disponiendo del gimnasio la hora posterior a la de educación física, ha fusionado la clase de lengua y de educación física y ha impartido ambas allí. Los alumnos han podido aunar música y poesía en una sala donde el volumen no molesta a otros grupos, han podido establecer vínculos entre la expresividad de los poemas y la expresividad corporal, han podido dar la clase en un espacio amplio que favorece los diferentes agrupamientos en el espacio, y ha existido gran flexibilidad en los tiempos, alternando las actividades físicas y de reflexión y manteniendo la atención e implicación de todos los alumnos a lo largo de la sesión. En las próximas semanas espero profundizar más en el tema, e intentar analizar qué otras posibilidades existen y si presentan algunas limitaciones para llevarlas a cabo.

10.3.2 SEMANA 3

De nuevo, en esta semana, las clases de Mercedes me han sorprendido muy gratamente, y he podido vivir una experiencia realmente emocionante con sus alumnos. Por primera vez he entrado en el aula, en una clase de Lengua, en la que han trabajado sobre el poema en torno al cual gira la unidad de expresión corporal que están realizando en educación física.

En esta sesión los alumnos han reflexionado sobre el poema, tratando de hallar el significado más profundo que contiene. Así, principalmente, podríamos decir que los alumnos están trabajando la comprensión de un texto literario. Con el diccionario en la mano, los niños leen poco a poco el famoso poema “Caminante no hay camino”, de Antonio Machado, y comienzan a resolver las dudas sobre las palabras que no comprenden. Sin embargo, para mi sorpresa, el análisis va más allá de lo puramente lingüístico y literal, y se adentran en el significado más profundo del poema. Cada uno, individualmente, comienza a leer una especie de comentario de texto realizado en casa, y que hace referencia a las reflexiones vitales que Machado plasma con su lenguaje. En mi formación universitaria he tratado en muchas ocasiones este tipo de actividades, que sirven para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva del alumno (más allá de los aprendizajes relacionados con la lengua y el género poético); pero lo cierto es que aún no había visto, en una situación real, a un grupo de alumnos realizando este tipo de actividad. He llegado a emocionarme al ver a los alumnos debatir y reflexionar. Con una metodología muy similar a la de los grupos interactivos (participando todos en gran grupo, pero escuchándose y respetando los turnos, lo que lo complica aún más), han extraído los mensajes más filosóficos de Machado, en relación a la necesidad de decidir nuestro propio camino, no arrepentirse de los

errores sino aprender de ellos, mirar hacia el futuro y luchar por nuestros deseos e ilusiones, y afrontar con buena predisposición tanto los momentos buenos como los malos. Así, con esta actividad, los alumnos han sido capaces de reflexionar sobre aspectos relacionados directamente con su vida, han aprendido lengua en aspectos como el vocabulario y los recursos literarios, y han trabajado sobre el plano artístico y expresivo del lenguaje, relacionando el lenguaje musical, corporal y literario. Estoy hablando, por tanto, de un aprendizaje globalizado, en el que la educación en valores, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, la lengua y la educación física conforman un proceso de aprendizaje único.

Esto no es nada sencillo, puesto que vistos los efectos positivos que tiene sobre el alumnado, si lo fuera se vería más a menudo. Por tanto existen una serie de circunstancias que le permiten a Mercedes llevarlo a cabo. Una de las principales es su condición de tutora. Como ya dije la semana pasada, esta situación le permite ser más flexible con los tiempos y los espacios, y el rígido horario que los centros se ven obligados a establecer se hace flexible, puesto que tiene la posibilidad de cambiar unas asignaturas por otras, aprovechar el tiempo en el que dispone del gimnasio para introducir aprendizajes de otras áreas... De la misma forma tiene un conocimiento más profundo sobre la situación de cada uno de sus alumnos, y la adaptación del proceso a sus peculiaridades es más efectiva y sencilla.

Otra de las condiciones que favorece mucho este tipo de procesos es el buen tratamiento que Mercedes hace de la dimensión corporal de los alumnos. Al entrar en el aula los alumnos han permanecido aproximadamente 10 minutos realizando una cuña motriz de relajación, ya que venían bastante excitados del recreo. Con una música muy relajante, y situados por parejas, se masajearon la espalda al ritmo de la música. Cuando la cuña ha finalizado, la predisposición de los alumnos era increíblemente buena. Me atrevería a decir que, de no ser por la cuña, el debate no habría sido tan enriquecedor. Lo mismo puedo decir de las sesiones de expresión corporal que he visto, que se han introducido con una actividad que pusiera en funcionamiento sus cuerpos y les hiciera comenzar a explorar sus posibilidades motrices. Así, me doy cuenta de que el tratamiento de lo corporal dentro de aula tiene más importancia de la que yo le suponía: No solo favorece un desarrollo motriz más amplio, sino que tiene efectos muy positivos sobre el resto de aprendizajes.

Lo más importante que me ha ocurrido en la semana, y qué más me ha hecho pensar, es que he comenzado a dar clases. Ya durante la semana pasada comencé a programar una breve UD de bádminton, siguiendo con la programación de Leo, y son varias las sesiones que he llevado a cabo con cada grupo. Una de las cosas que he aprendido, y que me llevaré conmigo para toda la vida seguro, es que los maestros de educación física debemos tomar decisiones prácticas, porque se cuenta con menos tiempo del que parece. Entre dos clases consecutivas, y teniendo en

cuenta que en este contexto tengo que recoger y acompañar a los alumnos al aula antes y después de cada sesión (con el correspondiente cambio de calzado), no solo no cuentas con tiempo entre medias, sino que tienes asegurada una pérdida de tiempo en todas las sesiones. Así, uno de los principales errores que he cometido ha sido utilizar diferentes materiales con diferentes grupos. No solo tenía que acompañar a un grupo al aula y recoger a otro, sino que he tenido que guardar unos materiales y sacar otros, teniendo en cuenta además que había que realizar modificaciones en la organización de la sala (espacios de juego delimitados, redes, circuitos...) Eso me ha hecho decidir que en la próxima UD tendré que utilizar más o menos los mismos materiales para ahorrar tiempo y poder dedicar la mayor parte de la sesión al desarrollo de los aprendizajes en sí. Quizá no sea la situación ideal, puesto que grupos de diferentes cursos y características tiene, a su vez, diferentes necesidades educativas que requieren del uso de diferentes materiales; pero ese planteamiento puede llegar a restarte tanto tiempo que los beneficios de esa adaptación en los materiales se ven anulados por la gran reducción en el tiempo de aprendizaje.

Otra de las disyuntivas con las que me he encontrado tiene que ver con los agrupamientos. Los grupos a los que doy clase presentan grandes problemas de relación entre sus componentes. La discriminación por género, por nivel de habilidad motriz, por mayor afinidad o amistad fuera del horario escolar... es evidente. Por ello es necesaria una cuidada selección de los agrupamientos, que aborde y mejore la situación en este aspecto. Sin embargo, tras varias sesiones de haber intentado abordar esta problemática (con diferentes métodos para realizar los agrupamientos), me pregunto si ese objetivo está a mi alcance, sabiendo el tiempo con el que cuento y la realidad existente en los grupos. Me he encontrado con alumnos que lloran, alumnos que se niegan a realizar la clase si es con el compañero que le he indicado, peleas constantes durante las actividades... He perdido mucho tiempo en convencer a los alumnos de que intentasen realizar las actividades con los compañeros que les habían tocado, y una vez han comenzado, su realización se ha visto interrumpida en numerosas ocasiones. Pienso que se necesita de mucho tiempo para desarrollar una buena cohesión en el grupo, y eso no solo no está a mi alcance, sino que veo que incluso mi tutor lo tiene también muy difícil. Los problemas de relación no surgen en el horario de educación física, sino que se cultivan en el día a día, en cada hora y en cada asignatura. El tiempo dedicado a la educación física es casi anecdótico (por desgracia), pero es uno de los momentos donde esas diferencias se manifiestan con mayor intensidad, debido a las implicaciones corporales. Sería necesario abordar estos conflictos desde la tutoría, puesto que abarca la mayor parte del tiempo de los alumnos en el horario lectivo. Sin embargo, los tutores no siempre son conscientes de la relevancia de lo que en el aula (sentados y callados la mayor parte del tiempo, sin interactuar apenas entre ellos) son pequeñas diferencias, tienen en

educación física. Así, viendo lo que ocurre en una situación opuesta, puedo valorar más aún los beneficios que docentes como Mercedes tienen al ser tutores y maestros de educación física.

Partiendo de lo aprendido en la facultad, he tratado de incluir en mis programaciones una serie de aprendizajes conceptuales, que serán evaluados de forma escrita, y que requieren de una serie de momentos de debate durante las sesiones. Si tuviera que definir el nivel de éxito de este planteamiento, diría que ha fracasado. Los alumnos no están acostumbrados a debatir en el aula (ni siquiera a reflexionar de forma individual), por lo que he perdido mucho tiempo en los momentos de reunirles, pedirles que hablasen y reflexionasen, y aclarar los conceptos que quería que se asimilasen. Esto me ha hecho perder mucho tiempo de actividad, y son varios los grupos con los que no he completado lo planificado para las sesiones. Con las fichas con las que pretendía evaluar lo aprendido a nivel conceptual ha pasado algo parecido, y no he conseguido hacer que los alumnos reflexionasen a partir de la acción y sacasen las conclusiones esperadas (a pesar de que yo mismo he sintetizado los aprendizajes en los momentos de debate para facilitar su realización). Por ello, me pregunto si se puede realizar esto contando con tan poco tiempo, y partiendo de la realidad existente en los grupos. Observo que los alumnos de Mercedes lo hacen con total normalidad, y la pérdida de tiempo es tan insignificante que no afecta ni lo más mínimo a la realización de las actividades. Sin embargo, esos alumnos llevan ya cuatro años trabajando con Mercedes, siguiendo unas rutinas y una dinámica de clase que ya han interiorizado. Los grupos a los que yo doy clase no solo no están acostumbrados a mis planteamientos, sino que ni siquiera están acostumbrados a los de mi tutor, que ha llegado este año al centro. De hecho, él ha tenido que renunciar a algunos de sus planes, similares a los míos, al darse cuenta de que la falta de costumbre de sus alumnos requería de decisiones intermedias. Yo tendré que hacer algo similar, y lo que me pregunto ahora es: ¿Cómo introduzco la reflexión durante las sesiones, sin que esto afecte a la realización de las actividades que dan lugar a la reflexión? Quizá la respuesta es la reflexión individual. Sé que el debate enriquece enormemente los conocimientos, pero puede que deba conformarme con que los alumnos comiencen a reflexionar individualmente, y con los aprendizajes que de ahí surjan; pues si trato de ser demasiado ambicioso y buscar las reflexiones conjuntas, quizá reduzca tanto el tiempo de actividad (como ya me ha pasado en alguna sesión), que las reflexiones no tengan una base motriz, y por tanto, no tengan significación.

Por último, en esta semana me gustaría retomar una reflexión en la que creo que no me expresé lo suficientemente bien la semana pasada. Entonces hablaba de los cambios que estaba viviendo la educación física, y de la hipotética situación en la que desapareciese como área, para integrarse en el currículum como un conjunto de contenidos interdisciplinares. He de decir que, aún como futuro maestro de educación física, no lo vería con malos ojos. Es habitual que la

gente tenga la idea de que el maestro de educación física tiene un trabajo más sencillo y menos importante que el del maestro de inglés, lengua o matemáticas. Evidentemente esa idea existe porque no se tiene un conocimiento suficiente sobre la importancia de la educación física en los procesos de formación (más aún en estas edades); pero también porque desde el área no se ha hecho lo suficiente para que esa importancia se haga patente. Yo, por mi formación, sé de esa importancia, y sé también que la profesión del maestro de educación física es tan importante como la del maestro de otra área. Sin embargo, se me presenta la duda de si la existencia de una especialidad es positiva. Yo, personalmente, no me considero maestro de educación física, sino que me considero maestro de educación primaria. Entiendo que en las clases de educación física deben darse aprendizajes relacionados con la lengua, la educación en valores o las ciencias naturales y sociales; y de la misma manera, que los aprendizajes sobre educación física deben estar presentes en otras áreas. La excesiva estructuración y diferenciación entre áreas supone, necesariamente, que unas áreas adquieran mayor importancia que otras; mientras que si todos los aprendizajes fueran integrados en un proceso globalizador, estas diferencias se reducirían y todos los aprendizajes se completarían y enriquecerían. Así, y recurriendo al ejemplo de la semana pasada, la educación en valores puede tener muy poco peso como área (y por ello no existe en estos momentos), pero en ningún caso pierde importancia como aprendizaje fundamental que es para el desarrollo social de las personas; y por ello sigue teniendo peso como contenido interdisciplinar. Así, yo me sentiría cómodo en un marco en el que la educación física perdiese peso como área, y es que parto de la idea de que las áreas y asignaturas no tienen mucho sentido, pues independientemente de cómo se organicen los contenidos, existen una serie de aprendizajes indispensables para la educación primaria entre los que se encuentran los relativos a la educación física. Así, la desaparición de las especialidades en la formación de los docentes puede llegar a ser positiva, pues el tratamiento de los aspectos motrices no debería ser responsabilidad de un solo maestro, o de una asignatura, sino de todos los maestros; y pienso que todos los maestros debería tener una formación común que les permita abordar los procesos de enseñanza integrando en ellos todos los conocimientos importantes para el desarrollo del alumno. En definitiva, pienso que la situación ideal sería aquella en la que todos los maestros tuviesen una formación común que les permitiese abordar cualquier tipo de contenidos, de cualquier asignatura, haciendo significativos los aprendizajes mediante el establecimiento de relaciones entre todos ellos.

10.3.3 Semanas 7 y 8

Llegado este punto del periodo de prácticas comienzo a preguntarme una cosa que, por otra parte, es esencial en cualquier proceso educativo: ¿Está siendo mi evaluación de los aprendizajes de los alumnos apropiada? Por ello en esta reflexión semanal trataré a abordar

algunos aspectos en relación con esta pregunta, a fin de indagar sobre los errores, las posibilidades de mejora y los factores que influyen en ella.

En las dos primeras UD, de 3 sesiones cada una y que abordaban desde un punto de vista pre-deportivo el bádminton y el balonmano planteé una hoja que entregue al final de la tercera sesión, y que reunía cuestiones relativas a los contenidos conceptuales trabajados en la UD. La primera hoja de registro, sobre el bádminton, no fue como esperaba. A pesar de haber incidido mucho en los contenidos sobre los que iba a preguntar, haber informado desde el primer día de que así iba a ser, y haber realizado de manera sistemática síntesis de los aprendizajes desarrollados en cada sesión; los alumnos no realizaron apropiadamente la ficha, puesto que la mayor parte de ellos recurrió a internet para su resolución. Ello hizo que las respuestas no fueran relativas a lo aprendido en clase, muy concreto y contextualizado; sino que fueran respuestas muy generales y más cercanas al ámbito deportivo que al educativo. Las fichas de otros alumnos fueron evidentemente hechas por un adulto y, en otros casos, los alumnos rellenaron la ficha de manera rápida y nada reflexiva, habiendo casos en los que las respuestas no eran ni siquiera coherentes. Evidentemente de esto saqué una conclusión, y es que realizar este tipo de fichas y preguntas solo es útil si estamos seguros de que el alumno lo va a hacer el solo, sin ayudas externas de sus padres o de otras fuentes de información ajenas al proceso. Sin embargo es difícil dedicar el tiempo necesario para hacerlo en clase cuando la UD cuenta tan solo con tres sesiones. Así, en la siguiente UD, sobre el balonmano, decidí no entregar esta ficha y realizar una evaluación oral, mediante preguntas y anotaciones durante los momentos de debate y puesta en común. Esto tampoco resultó apropiado, puesto que es difícil obtener una información precisa y suficiente sobre todos y cada uno de los alumnos, al tener una participación desigual y disponer de poco tiempo durante las sesiones. No se puede renunciar al tiempo de aprendizaje para dedicar más tiempo del que se dispone a evaluar (pocas cosas se podrían evaluar si no se dedica tiempo a desarrollar los aprendizajes).

Así me decidí por llevar a cabo en la siguiente UD una hoja de registro en la primera sesión, en la que abordaría aspectos técnicos básicos sobre el baloncesto y algunas premisas estratégicas. En esta hoja de registro, además de anotar los resultados de las actividades, se les pedía a los alumnos que respondiesen con una respuesta muy simple a preguntas sobre los criterios de realización y éxito. Personalmente creo que este método funcionó mejor que el anterior, pero también tiene grandes limitaciones: Las respuestas no requieren de un gran razonamiento, por lo que no se puede evaluar la capacidad de reflexión que el alumno tiene sobre la práctica. Por otra parte no se da opción a respuestas abiertas y libres, y el empleo de una lógica simple puede llevar a la respuesta apropiada, sin saber realmente si el alumno ha llegado a la respuesta a raíz de la práctica. La observación de la acción puede ayudarte en ambos casos a identificar la

concordancia o discordancia entre la acción y las respuestas, pero también es complejo llevar a cabo esta observación de forma completa y precisa si tienes que llevar a la vez la organización de la clase.

La solución a estos problemas podría ser una hoja de registro para el docente muy simple, que reúna los principales estándares de aprendizaje evaluables de la UD (no me refiero a los estándares de aprendizaje evaluables del currículo, sino a unos concretados por el propio docente para la UD), y por ello lo introduje en la siguiente UD sobre fútbol. Esta hoja de registro parecía una herramienta apropiada y, en cierto modo, lo es porque ayuda a centrar la observación y permite un registro rápido de datos. Sin embargo me di cuenta de que en una sesión normal es muy difícil realizar un seguimiento de todos los alumnos, y si se hace un seguimiento en diferentes sesiones podríamos estar poniendo en desventaja a aquellos alumnos que observamos primero, ya que los últimos habrán tenido más tiempo para desarrollar sus capacidades. Por ello decidí realizar dos actividades en la última sesión que aunasen de forma general todos los aprendizajes desarrollados de forma práctica; y analizar a los alumnos en esas actividades. Sin embargo me encontré de nuevo con muy poco tiempo para observar tantas cosas, y no estoy seguro de haber realizado una evaluación justa.

¿Cuál sería para mí, a partir de estos hechos, la evaluación más apropiada? Personalmente creo que deberían utilizarse diferentes medios de evaluación que se completasen y complementasen. Una hoja de registro para el docente que fuera utilizada a lo largo de la UD que aportase información general sobre el proceso, sumada a diferentes momentos de debate en los que incluir preguntas que nos den información sobre la capacidad reflexiva del alumno y sus conocimientos conceptuales y actitudinales; y todo ello completado con hojas de registro que hagan referencia a los resultados de la acción. Sin embargo todo esto me lleva a plantearme una cosa: ¿Es realmente apropiado y necesario dedicar tanto tiempo y esfuerzo a la evaluación? Sin duda la evaluación es importante en todo proceso educativo, pero de nada sirve sin un buen proceso de aprendizaje. Si dedicamos tanto tiempo y recursos a la evaluación podríamos estaremos restando, en mayor o menor medida, esfuerzos dedicados al desarrollo de los aprendizajes. Probablemente una evaluación no necesite ser tan exhaustiva en esta etapa, y aunque es necesaria, si somos capaces de plantear un conjunto de actividades de calidad todos los alumnos aprenderán en mayor o menor medida.

Por eso, como conclusión, creo que debo adoptar una estrategia que me permita reducir el tiempo y el esfuerzo empleado para evaluar (algo necesario cuando además estas empezando y planificar y llevar a cabo las sesiones supone un esfuerzo enorme de por sí). Esta estrategia podría ser, por ejemplo, realizar una evaluación por pequeños grupos, y tomar notas sobre los casos excepcionales que destacan por exceso o defecto en cualquiera de los tres tipos de

contenidos desarrollados. La autoevaluación podría ser también un recurso, pero no estoy seguro de que un alumnado que no está acostumbrado a hacerlo pudiera aportarme información útil y objetiva (la autoevaluación podría convertirse en un aprendizaje en sí mismo, pero requiere de una continuidad y estabilidad en el tiempo). Lo mismo ocurre con la realización de un cuaderno de campo o de la asignatura.