



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE
SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO:

**La reconstrucción autoetnográfica
de un maestro: vida escolar, estudios
universitarios y docencia**

Presentada por Ángel Antolín de la Fuente
para optar al Grado de Primaria
por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
José Juan Barba Martín

RESUMEN

En el presente trabajo utilizamos la autobiografía y la autoetnografía para mostrar la importancia tanto de la formación como docente, como la formación recibida, así como su influencia en las prácticas docentes posteriores.

Para ello hacemos un recorrido por los diferentes periodos del sistema educativo desde el punto de vista del discente en primera persona, de la misma forma repasamos aquellos momentos significativos como alumno, tanto de la escuela de magisterio, como de la facultad de Ciencias del deporte.

Por último recorreremos acontecimientos de la vida del docente en distintos momentos de su vida que influyeron en sus prácticas posteriores.

Para ello nos hemos servido de los recuerdos para confeccionar el recorrido, no sólo desde un punto de vista narrativo, sino incluyendo los sentimientos de las vivencias.

Palabras clave: Autobiografía, autoetnografía, discente, docente.

ABSTRACT:

In the present paper autobiography and autoethnography have been used to show the importance of both teaching formation as well as received formation, without underestimating their influence in the post-teaching practices.

To do so a journey around the different periods of the educative system is being followed from a pupil's point of view as the main character. In parallel to this, significant moments for a student, at the Teaching School and the Sports Science Collage have been considered.

Finally we are lead along a teacher's life important moments which left their mark in their future praxis.

Memories have been required to elaborate the mentioned journey not only from a stylistic point of view, but including the lived emotions as well.

Key words: autobiography, autoethnography, pupil, teacher.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos	2
3. Estructura del Trabajo Fin de Grado.....	3
4. Metodología.....	6
4.1 Estudios en primera persona.....	6
4.1.1 La autobiografía	6
4.1.2 La autoetnografía	7
4.2 Estudio autoetnográfico de TFG.....	8
4.2.1 Por qué el estudio autoetnográfico.....	8
4.2.2 Mi motivación hacia la autoetnografía docente.....	8
5. Narrado de mi profesión	11
5.1 Aprendiendo	12
5.2 Aprendiendo a enseñar.....	20
5.2.1 Los estudios de Magisterio de EF.....	21
5.2.2 Los estudios de Ciencias de la Act. y el Deporte.....	26
5.3 Empezando a enseñar.....	28
5.3.1 El trabajo en la enseñanza concertada y en la Universidad.....	31
5.3.2 Me convierto en maestro funcionario en prácticas	33
5.3.3 Mi destino definitivo como maestro funcionario de carrera.....	36
5.4 Mi inicio en la docencia.....	34-41.
6. Conclusiones	39
7. Referencias Bibliográficas	42

1. INTRODUCCIÓN

El artículo 12 del Reglamento de Trabajo de Fin de Grado (TFG) de la Universidad de Valladolid afirma que entre los criterios de evaluación del TFG estarán, al menos, los siguientes: presentación y estructura, claridad y pertinencia de los contenidos, originalidad y carácter innovador, integración de competencias y contenidos trabajados en el Título, carácter reflexivo y argumentación interna, manejo de bibliografía especializada, calidad de la exposición y defensa del trabajo.

Pues bien, la estructura de mi trabajo responde a las características de una autoetnografía en la que pretendo aportar un carácter innovador y de originalidad, así como un punto de vista útil, puesto que, como afirma Rivera García (2012) siguiendo a Stenhouse, en un artículo autoetnográfico, “el docente tiene que ser investigador de su práctica” (p.60) y eso mismo ha sido mi propósito. Hemos analizando mi periplo escolar, comenzando por mi época discente, desde el colegio hasta mi trabajo como maestro, pasando por mi formación como maestro. Rivera García (2012), considera sobre su vida que “mi formación no podía limitarse a haber logrado una licenciatura, aprobar una oposición y a hacer un puñado de cursos de actualización” (p.62). En las siguientes páginas se pueden comprobar cómo esta máxima se convierte para mí en un referente para mi vida profesional. En mi caso, además de esta formación, tuve mentores y analizaré la importancia de éstos en el resultado; mi forma de ver la docencia y mi interés por la investigación.

En este TFG retomo el trabajo de Barba (2013) en el que como autoetnógrafo es el sujeto de investigación y el investigador al mismo tiempo, discutiéndome y replanteándome mi práctica como un principio. Añadiendo lo que considera Sparkes (2004) sobre esta metodología está en la inclusión del “yo vulnerable del investigador” (p151), por lo que este trabajo no sólo muestra mi vida profesional y personal de una forma profunda en relación con los contextos donde me formo como maestro.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos planteado para este trabajo:

- Relacionar creencias y prácticas educativas como forma de conseguir coherencia docente.
- Identificar la formación inicial como un elemento clave en la transformación del pensamiento docente.
- Enfatizar la importancia de la formación permanente del profesorado para dar respuesta a nuevos retos.
- Identificar como la historia de vida condiciona la personalidad docente y las relaciones con compañeros, estudiantes y el contexto.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE GRADO

La estructura del Trabajo Fin de Grado (TFG) no ha de limitar la propuesta a realizar tal y como se recoge en la guía académica del TFG:

La estructura más adecuada para un determinado trabajo depende de un conjunto de factores entre los que se encuentran el tema objeto de estudio o la metodología empleada. La estructura concreta que cada estudiante establezca en su proyecto debe ser discutida con su tutor y en ningún caso debe verse limitada por la propuesta de estructura que a continuación se ofrece. (Guía académica del TFG, 2013, p.8)

Las autoetnografías no siguen una estructura habitual de un trabajo de investigación. Así se pueden encontrar diferentes formas de escritura como estudiaremos en el siguiente apartado, no obstante, justificaré que pese a no seguir una estructura tradicional, cómo he cumplido los criterios de evaluación que aparecen en la guía académica

- Estructura y formato. Se ha elegido el formato más adecuado para una construcción autoetnográfica. Si bien, este no es el tradicional de una investigación de carácter naturalista, existen diferentes publicaciones como *Qualitative Inquiry*, *Qualitative Research*, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* o *Qualitative Research in Education*, a la par que es un método reconocido en el principal manual de investigación cualitativa, como es *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Denzin y Lincoln, 2011)
- Objetivos. Se han planteado unos objetivos que respetan la solicitud del reglamento de TFG de la Universidad de Valladolid, en la que se vinculan las competencias del título, con las competencias de la labor docente, aplicadas en un caso concreto.
- Referencias y bibliografía. Se han utilizado alrededor de 70 , entre las que se incluyen, referencias de libros, de capítulos de libros y de revistas. Es de destacar que se han utilizado textos en español e inglés así como

artículos indexados en las principales bases de datos (Web of Knowledge y Scopus)

- Metodología. Como se analizará en el próximo capítulo se ha utilizado la metodología específica de las autoetnografías, lo que ha supuesto la lectura de múltiples textos en inglés debido a la poca producción científica en español.
- Contenido y análisis desarrollado. Se ha realizado una autoetnografía vinculando las experiencias docentes con el contexto en el que se desarrollan, construyendo un relato. A la vez ha sido comparado con estudios similares
- Conclusiones. Se ha dado respuesta a los objetivos que se han planteado.

Además hay que tener en cuenta el artículo 12 sobre evaluación del Reglamento de TFG de la Universidad de Valladolid

El TFG será evaluado atendiendo a los criterios contenidos en la correspondiente guía docente que contemplarán, al menos, los siguientes: presentación y estructura, claridad y pertinencia de los contenidos, originalidad y carácter innovador, integración de competencias y contenidos trabajados en el Título, carácter reflexivo y argumentación interna, manejo de bibliografía especializada, calidad de la exposición oral, seguridad en la defensa y, finalmente, cuando proceda, utilización de recursos de apoyo a la comunicación. Reglamento TFG de la UVA, art. 12)

Siguiendo este artículo además de lo expuesto con anterioridad consideramos que nuestro trabajo es innovador y original en cuanto a la metodología utilizada y a la forma de construir el relato.

El trabajo así comienza mostrando la metodología utilizada, hablamos de los estudios en primera persona, analizando diferentes autores para llegar a una idea clara de los mismos, analizando el porqué de utilizar la autobiografía y la autoetnografía en el presente trabajo.

Continúo con el narrado de mi profesión, empezando con mi época de estudiante en la educación básica y media, siguiendo por mi época de alumno de la Escuela de Magisterio y Ciencias del Deporte, continúo con mi época como profesor en educación informal, para después ser docente en la enseñanza concertada y en la universidad hasta llegar a ser maestro en prácticas y funcionario de carrera con destino definitivo.

Para terminar sacaré mis conclusiones, sobre lo aprendido durante mi estudio previo y realización de este Trabajo de Fin de Grado.

4. METODOLOGÍA

En primer lugar vamos a comenzar analizando aquellos conceptos básicos para tener claro el trabajo que estamos realizando. Es importante aclarar que el motivo de hacer un análisis amplio de tantos conceptos, es la fina línea que diferencia algunos de ellos, lo que hace que la manera en la que he trabajado, toque en diferentes momentos con estilos diferentes tanto en la redacción, como en los elementos utilizados para el análisis de la situación.

Al comenzar a leer, intentando buscar los conceptos que me ocupaban, encontré multitud de definiciones similares que convendría aclarar de cara a tener claro a qué me estoy refiriendo y de qué hablaré en este trabajo. Hay diferencias entre Etnografía, biografía, biografía docente..., también al apoyarme en la narración en mis instrumentos docentes; cuaderno de campo o diario, así como en el cuaderno del profesor, del alumno... creo importante centrarnos en qué es y cuáles son sus características. Comencemos pues con éste análisis de conceptos.

4.1. LOS ESTUDIOS EN PRIMERA PERSONA

Barba (2013) considera que una de las tendencias actuales de la investigación cualitativa son los estudios en primera persona que incluyen la autobiografía y las autoetnografías. Sparkes (2004) considera que en este tipo de estudios, el yo del investigador se alivia narrando la historia personal.

4.1.1 La autobiografía

En primer lugar una Autobiografía consistiría según la RAE la en “Vida de una persona contada por ella misma”

En el ámbito de la educación se puede considerar como:

El método biográfico pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1999, p.57).

Rivas Flores, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García, y Padua Arcos (2010) dan una perspectiva más amplia de la biografía, en la que no sólo está presente la construcción de la identidad personal, sino que también está presente el contexto en el que se realiza la persona.

La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados. (p.190)

Pujadas Muñoz (2002) considera que las biografías pueden ser de dos tipos: (a) el relato de vida, que es tal y como cuenta la persona sus vivencias; y (b) historia de vida, que es el estudio de una persona comprendiendo su relato de vida, y el análisis de otra información que le da más exhaustividad.

En el campo de la Educación Física no hay muchas investigaciones realizadas con este método. En ellas se comprueban diferentes factores, por ejemplo: la relación entre los estudios de magisterio a partir de una lesión (González Calvo y Martínez Álvarez, 2009), la relación entre las perspectivas y la realidad de los estudios de EF (Sparkes y Devís Devís, 2001, 2004), las relaciones entre el profesor universitario de EF y las limitaciones del cuerpo en otros ámbitos (Martínez Álvarez, 2005), los aprendizajes en el Prácticum de un maestro de EF (Barba, 2001), los aprendizajes de un maestro novel (Barba, 2006), o la iniciación a la carrera docente como maestro de EF (Barba, 2011; González Calvo, 2013)

4.1.2. La autoetnografía

Para explicar qué es una autoetnografía, comenzaré por explicar qué es una etnografía, que según el diccionario de la RAE significa: “Estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”.

En el campo de la educación Woods (Woods, 1986/1987) considera que etnografía es observar de una forma prolongada en el campo desde dentro del grupo de una forma muy detallada y rica en detalles. Goetz y Lecompte (1988) consideran que esto aplicado al mundo de la educación es una etnografía educativa.

La autoetnografía es similar a una autobiografía, aunque Denzin (2008) considera que tiene un mayor potencial, ya que no sólo es un relato de vida, sino que se da un momento histórico concreto. Esto hace que sea un instrumento muy apropiado para estudiar situaciones de marginalidad y problemáticas para dar una visión diferente de la dominante (McLaren, 1997).

En esta línea hay múltiples artículos que muestran las diferentes problemáticas que son denunciadas a partir de los relatos en primera persona: estudios de raza (William-White, 2012), estudios performativos en poesía (Faulkner, 2012; Tilley-

Lubbs, 2011, 2013), relaciones entre docente y estudiantes (Wamsted, 2012), relaciones entre el cuerpo y la actividad física (Sparkes, 2001, 2004, 2007), la trayectoria profesional de un profesor-investigador (Rivera García, 2012).

4.2. EL ESTUDIO AUTOETNOGRÁFICO DEL TFG

4.2.1. Por qué el estudio autoetnográfico

En la literatura científica es habitual leer que el profesor tiene que ser investigador de su propia práctica (Elliot, 1990; Kincheloe, 2012; Stenhouse, 1984). No se puede separar lo que es la docencia sin la reflexión sobre la propia práctica y la intención de mejora. Por esta razón consideramos que la muestra adecuada para este TFG es un profesor que muestre un proceso de aprendizaje e investigación a lo largo de su vida.

Barba (2013) considera que en la investigación cualitativa la selección de la muestra se hace por la importancia del caso. Además, Rivera García (2012) reflexionar desde la experiencia vivida es una excelente estrategia para construir conocimiento. Puesto que precisamente esto es lo que hemos hecho en este trabajo, nuestro concepto parte precisamente de esa reflexión sobre la experiencia vivida, esa sería nuestra idea de autoetnografía y nuestro último propósito, utilizarla para aprender.

4.2.2 Mi motivación hacia la autoetnografía docente

A todos nos queda claro, aunque sería un concepto que admite matices, puesto que en este trabajo, yo voy a contar sólo algunos aspectos de mi vida personal que han influido en el desempeño de mi profesión como maestro de educación primaria en la especialidad de Educación Física (EF). Así contemplaré aspectos de mi vida que han marcado claramente mi conceptualización sobre la enseñanza, mi idea de maestro.

Esta idea, la de la importancia de lo vivido, surgió ya en mis años como estudiante de magisterio en la Escuela Universitaria de Segovia, donde un profesor nos mandó una lectura de Sparkes y Devís Devís (2001) que hablaba de la historia discente de los maestros de EF y cómo éstas propiciaban la copia de los modelos recibidos y de esta manera se hacía cierto el mantenimiento del discurso hegemónico imperante, a través de una autobiografía. Si bien esa lectura centró mi atención en si quería o no reproducir la enseñanza que yo había recibido, sin duda mi experiencia había sido muy positiva, seguramente por eso y otros factores he estudiado EF.

No podemos obviar, la influencia que los sentimientos positivos que la Actividad Física nos ha reportado a la mayoría de nosotros. Ésta puede ser una de las

motivaciones hacia los estudios de EF. Si bien, en mi caso hay un choque entre mi práctica de deporte competitivo y el correspondiente éxito, incluso a nivel internacional, y considerara que estos valores no son los mejores para las clases de EF. Esto que es una línea importante en la investigación en deporte escolar (Devís Devís y Peiró Velert, 1992; Manrique Arribas, López Pastor, Monjas Aguado, Barba, y Gea Fernández, 2011; Monjas Aguado, 2004; Velázquez Buendía, 2004), y que apenas está investigado desde la perspectiva individual.

Otro aspecto importante es que mi concepción de la EF desde una perspectiva más educativa que competitiva, me ha generado dificultades con los compañeros. Bourdieu (2003) considera que el habitus es un conjunto de valores y prácticas no explícitas comunes a un grupo social. En mi caso no cumplía estos valores, ya que la lectura de otro texto de este mismo autor (Bourdieu, 1993) en mis años de universitario me abrió los ojos a que el deporte está ligado a la clase social como una forma de adoctrinamiento. En las bajas se realizan deportes de equipo en los que se forma para el trabajo en fábricas, y en las clases medias el deporte individual que es el que valora el esfuerzo individual que permite el cambio de clase. Por esta razón, en mi práctica educativa y en investigación docente lo he transformado de diferentes formas (Antolín de la Fuente, 2005; Antolín de la Fuente, Martín Pérez, y Barba, 2012).

En la parte etnográfica de mi trabajo se refleja que al verme inmerso en varios grupos sociales aprendí diferentes lenguajes, costumbres y formas de vida, lo que sin duda facilita la capacidad de adquirir diferentes registros. Esto me permite adaptarme a ambientes dispares y cambiantes e incluso entender o tener más fácil mi capacidad empática con determinados alumnos.

Pienso que el manejar diferentes registros simplemente abre mi mente, mi manera de percibir a los alumnos, la forma de enfocar los problemas y sobre todo el no dar determinadas certezas como tales y cuestionarme cada una de las decisiones en mi clase, en mi claustro y en todos los aspectos de mi vida.

Además, el grupo social que rodea a mi profesión, los maestros y maestras como potencial estudio etnográfico y este trabajo en sí, también es un estudio de etnografía educativa al analizar las relaciones de mi historia y la del grupo en el que estoy inmerso viendo técnicas, intereses y usos de mi quehacer cotidiano como maestro.

En esta línea mi objetivo es ver cómo en los diferentes contextos educativos en los que me vi inmerso como discente, fui aprendiendo diferentes cosas, tanto

pertenecientes al currículum, como fuera de él. Al llegar a la universidad aprendí la base que ahora configura mi vida como docente, como llevar diarios de aula o adaptarme al alumnado, pero me resultó más interesante el currículum oculto (Kirk, 1990) que me permite analizar procesos educativos ocultos, que mediante la reflexión crítica puedo hacerlos evidentes.

5. NARRANDO MI PROFESIÓN

Comenzaré este apartado apoyándome en las siguientes palabras el docente tiene que ser investigador de su práctica (Stenhouse, 1984). Así desde mi periodo como discente en la Escuela de Magisterio de Segovia, mis profesores me dejaron clara la importancia de prestar atención en lo que hacía, cómo lo hacía y la necesidad de valorar si lo que estaba haciendo era realmente lo que creía que estaba haciendo.

Así, mi objetivo está marcado por la palabras de John Elliot (1990), considera que el investigador no puede realizar su función separada de los docentes, ya que investigar es integrar el conocimiento profesional de los docentes, con el conocimiento propio de los investigadores.. Entrando así en una dinámica que he mantenido toda mi vida, la del docente y el investigador de su propia práctica, de cada cosa que se hace en el aula, apoyado siempre por grupos de trabajo, seminarios y el contacto constante con los compañeros y profesionales que se preocupan por ir más allá del no simple trabajo del aula.

Mi labor en este trabajo es centrar la atención en aquellos momentos, acontecimientos y confluencias en las que mi práctica educativa se ha visto influenciada por los hechos, ya fueran del día a día, de mi formación, o de mi formación continuada durante la docencia.

En ningún momento he olvidado mi época discente en los niveles básico y medio puesto que como dice Alliaud, (2004, p.0) “la biografía escolar, es decir, el periodo vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional”.

La importancia de mi época como estudiante está en los aprendizajes que conseguimos en ésta etapa (Alliaud, 2004). Pero también está lo que adquieren los maestros y profesores mientras enseñan, que es a lo que Jackson (Jackson, 1991) denomina “aprendizaje adicional”.

La estructura de esta apartado seguirá un recorrido por 3 momentos en mi vida, que para Brizman (1991), son claves en la reconstrucción de la formación docente: (1) mi experiencia como discente, tanto en el colegio, como en el instituto, lo llamaré *aprendiendo*; (2) el segundo momento o apartado estará centrado en mi época como universitario, tanto en la etapa de formación como docente de primaria, como la de

aprendizaje en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD). A este periodo lo llamaré *aprendiendo a enseñar*; y por último (3) centraré mis esfuerzos en mostrar la importancia de los acontecimientos de mi día a día como docente de educación primaria, así como mi esfuerzo por seguir aprendiendo e involucrado tanto en la investigación docente, como en la producción de materiales que puedan servir a mis compañeros y lo llamaré *empezando a enseñar*.

5.1. APRENDIENDO

Mi formación comenzó como la de la mayoría de nosotros en un centro educativo público de una ciudad castellana de unos 45.000 habitantes. Con tan sólo 4 años comencé mi periodo de infantil en un Colegio de doble línea de la capital de provincia, pocos son los recuerdos que tengo de esa época, fuera de los juegos, del “la m con la a...ma” y de las tardes de Barrio Sésamo y los bocatas de nocilla, mortadela, chorizo que me encantaban tanto en los esperados recreos durante el periodo escolar, como por las tardes al volver del cole frente a la televisión.

Para Bourdieu (1993) no se puede dar razón de un trayecto sin considerar las posiciones sociales que en cierta medida condicionan o estructuran tanto los movimientos como los esquemas de percepción y valoración a ellas asociadas. En esta investigación hemos considerado las condiciones de vida y las características de las escuelas por las que transitaban los distintos maestros. Las características de mi escuela, en una ciudad pequeña y en el centro de la misma, también concretaba la clase social de la mayoría de los que asistíamos a ella así como el nivel cultural de los padres y madres, siendo éste medio, alto al tratarse de un colegio del centro de una capital castellana de los 80.

También es de destacar que la mayoría de los padres apoyaban la escuela y a sus maestros, así en mi caso, mi familia valoraba, como la mayoría de las de la época, a la institución escolar como un medio de progresión social, así, apoyaban a los maestros o al menos justificaban una y otra vez todas sus acciones siempre poniéndose del lado de los maestros y la escuela cuando se daba un conflicto.

En ésta época el problema lo tenías si no aprobabas, no importaba el no estudiar. La información la daban en reuniones con los profesores a las que mis padres asistían siempre, o si no mandaban a mi abuelo, la información que allí se daba era buena. Lo vivido era que a la escuela se iba a trabajar, y en los ratos libres ya te divertías, y lo que

experimentabas era que o llegabas a lo que tenías que saber o se acababan las vacaciones, juegos en la calle y demás privilegios.

Éste primer momento tenía una organización del tiempo característica de la época histórica que vivimos; así a la escuela se iba por la mañana y por la tarde. Recuerdo el sueño y los juegos de por la tarde, puesto que poca cosa puede hacerse con un niño de 4 años después de haber comido y en un periodo tan corto como 2 horas.

Anderson y Blase (1987), señalan la existencia de una “cultura escolar” que trasciende las peculiaridades de las distintas instituciones y se pone de manifiesto en la constancia estructural que mantienen las interacciones, la organización del espacio físico, los discursos y las formas de actuar. Puedo decir que en mi época como alumno de enseñanza básica y media, la “cultura escolar” era muy diferente a la que encontramos ahora, desde la organización del tiempo en 2 sesiones; mañana y tarde, pasando por la consideración de los maestros, a los que llamabas de don o doña. Por supuesto la percepción del trabajo era muy diferente, se valoraba el esfuerzo, pero lo que primaba sin duda eran los resultados en los exámenes. Me parece muy curioso el hecho de que en mi vida las regañinas siempre me tocasen a mí, así cuando estudiaba si suspendía o bajaba una nota mis padres me pedían explicaciones. Ahora me pasa lo mismo, sólo que son los padres de mis alumnos los que me piden las explicaciones. La familia, al menos la mía, tenía sin duda una percepción diferente a la actual del colegio y de los maestros.

Recuerdo que mi abuelo siempre me iba a buscar, a las 5 de la tarde al patio del colegio, (cómo me salvaba del aburrimiento de esas tardes), y las 2 opciones que teníamos, por un lado nos acercábamos a casa, donde merendaba viendo la tele y después salíamos a la calle a jugar con Luisito y Josito. O por otro lado íbamos merendando por el camino al gimnasio donde aprendía Karate, el deporte que me acompañó durante gran parte de mi vida. Sin olvidar que en más de una ocasión nos “saltábamos” éstas clases para simplemente irnos a contemplar los trenes pasar al lado de la vía mientras mi abuelo y yo conversábamos. Ahora a eso se le llama Trainspotting y es una práctica habitual. Esto hizo que, al igual que Sparkes (2012), yo me viera influenciado, en este caso por la figura de mi abuelo, tanto a la hora de ver la vida, como a la hora de afrontar los problemas, puesto que nuestra unión sentimental así lo propiciaba, esto lo comento puesto que en éste caso mi abuelo fue uno de mis amigos de infancia, era el que me aportaba las soluciones a los grandes dilemas de ese periodo.

En cuanto a la EF, en ese periodo se limitaba a los juegos en el patio y a lo que recuerdo que eran pequeñas cuñas motrices protagonizadas por mi profesora, que solían ser tan simples como carreras alrededor de las mesas o bailes dentro de la clase con música que no consigo recordar. Ya en esa época, en los “pilla pilla” y juegos similares, mis amigos de la escuela y yo nos encargábamos de ser de los elegidos en los juegos así, como de estar entre los mejores en las tareas a resolver.

Así es como comenzó mi socialización dentro del mundo de la E F, Sparkes y Devís Devís (2001), aportan la idea de que todo lo acontecido aporta líneas que nos marcan en mayor o menor medida a la hora de percibir y vivir el proceso en el que nos transformamos en educadores. Él refiriéndose a los educadores de una prisión y yo para ver cómo me convertí en Educador mediante el cuerpo y el movimiento.

Sin embargo por las tardes era diferente, en el gimnasio de Karate, la cosa cambiaba, aprendíamos a hacer volteretas, jugábamos a diferentes juegos y aprendíamos los katas, que te daban pie a conseguir los diferentes cinturones que tanto ansiábamos, amarillo, amarillo-naranja...y poco más puesto que éramos tan pequeños que la memorización y correcta ejecución de los movimientos limitaban nuestra progresión. Más bien la edad, puesto que no recuerdo haber suspendido ninguno de esos exámenes, y recuerdo que sólo si no te los sabías, debías examinarte la semana siguiente.

En ese ambiente se desarrolló mi periodo de Educación Infantil, si bien me queda un recuerdo muy marcado, fue una carrera que organizó, no recuerdo porqué, Doña Mercedes, recuerdo que dijo que debíamos dar una vuelta, ella refiriéndose a la clase y yo entendiendo al colegio. Lo que me quedó fue la bronca fruto del estupor de la maestra al ver que su alumno salía corriendo de la clase aprovechando el momento y volvía 10 minutos más tarde sofocado, eso sí con una sonrisa en la boca sintiéndose ganador en solitario de esa carrera aventura por el colegio. Creo que ese es el primer recuerdo que tengo de competición en mi vida, que más tarde la marcaría y también influiría sin duda en mi percepción de la relación educación-competición.

El siguiente periodo, el de mi Educación Primaria, estuvo marcado desde el punto de vista motriz por 3 momentos, el primero que comprendió 1º y 2º de primaria, en el que no recibíamos clases de Educación Física, con lo que continué con mi actividad sólo fuera de las aulas, añadiendo al Karate el fútbol como casi todos los niños de este país.

Un segundo momento en el que debieron obligar a mi maestra de 3º y 4º a introducir la EF en nuestras clases, recuerdo que íbamos al gimnasio a hacer movimientos gimnásticos propios de las tablas de gimnasia de la sección femenina, cómo aprendería después tras la revisión de libros históricos. Los ejercicios que hacíamos en esas clases, eran los mismos que había descrito en tablas de ejercicios Clot (1955), para hacernos una idea de los conceptos de la época la siguiente cita “¿Qué es la gimnasia? Es la ciencia de nuestros movimientos que tiene por base la razón y el método, con la finalidad de obtener los mejores efectos fisiológicos” (p.10). Evidentemente los conceptos y el método no tenían ni la más mínima adaptación, ni a la edad ni al momento histórico, por eso nuestras sensaciones no eran muy positivas con la práctica de aquella EF. Personalmente, en aquel momento me sentía ridículo con el uno, dos, tres respiramos; pero esa vivencia a posteriori sería enriquecedora al estudiarlo tanto en EF Básica en Magisterio como en mi periodo como estudiante de CCAF y D.

Y una tercera época, quizá la que más marcó mi futuro de todo lo acontecido hasta ahora, la de 5º,6º,7º y 8º en la que apareció un nuevo profesor. Ésta época la recuerdo como la base de mi potencial competitivo, la EF se basaba en un sistema de competición que era la tradición del colegio. Las clases de EF tocaban deportes como el fútbol, el baloncesto, el voleibol, el squash, el ping pong y el ajedrez. Por las tardes, fuera del colegio, en karate comencé a competir a nivel regional y en el resto de los deportes dentro de las competiciones escolares que en aquel momento eran gestionadas desde los Centros de Primaria. Lo importante era ganar, y yo tuve la suerte de estar siempre en los mejores equipos y de ser de los “elegidos” en las disputas a pares o nones por conseguir el mejor equipo. Ya desde los comienzos quedó claro que no pertenecía al grupo de los “Niños torpes” que años después definirían y serían objeto de estudio (Cortés Bravo, Astrain Guti, y Barbero González, 1996).

Recuerdo que en esos recreos alternábamos los partidos de fútbol, con juegos como el rescate o la correa, que aprendíamos fuera de la escuela y a los que solíamos jugar también en nuestros barrios.

Nuestro profesor, que siempre tuvo, como me comento años después, como objetivo fundamental el que conociéramos cuantos más deportes mejor para que eligiéramos al menos uno que pudiera acompañarnos en nuestras vidas. Nos sacaba cuando el tiempo lo permitía a correr al parque que estaba cerca del colegio, para

después en las fiestas del colegio hacer una competición de campo a través en el mismo parque.

En resumen, mis años de colegio en mi formación básica como titulado en Educación General Básica pasaron de competición en competición, tanto dentro como fuera de la escuela, enseñándome, lo importante del esfuerzo por una parte y que yo era de los buenos en EF por otra. Es de destacar que el maestro siempre nos inculcó el respeto por los menos hábiles. Fuera de la escuela, mi maestro de Karate también seguía la línea de nunca menospreciar a los contrincantes y demostrar respeto por el oponente.

Mis mejores calificaciones las obtuve precisamente en EF, obteniendo tan sólo una media de Suficiente en mi graduado escolar. Lo más curioso de mis calificaciones estaba en que nunca sacaba buenas notas finales, sin embargo en mis exámenes las notas eran buenas siempre antes de la rebaja producida por las faltas de ortografía, no sé porqué, pero cometía muchísimas y recuerdo como anécdota curiosa haber sacado un 10 en un examen y suspenderlo por faltas de ortografía, hecho este que no me motivaba precisamente a volver a estudiar para el siguiente examen.

Así y no sin tener que estudiar en verano para quitarme las asignaturas suspensas durante el curso llegué a mi etapa de bachillerato y COU.

Era simplemente uno más de los estudiantes poco motivados del sistema, como leí después. Los sistemas educativos constituyeron una tecnología del estado para la construcción de naciones... la regulación de los procesos escolares, también implica la regulación del grupo social que tiene a su cargo la tarea educativa e impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo una estructura cognitiva, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal y lo posible” (Birgin, 1999, p.11). Recuerdo mi periodo en la escuela, como un lugar en el que lo que hacías estaba bien o mal, era normal o no, pero nada podía salirse de lo que marcaban los profesores, nada podía ser razonado de manera diferente, nada nuevo tenía cabida, ellos eran los que sabían, nosotros los que reproducíamos por norma general las dinámicas que llevaban años repitiendo, ellos, los que sabían y conocían la manera de enseñarlo. La mayoría de esos maestros, simplemente reproducían las formas que les habían enseñado en las escuelas normales de las que procedían un gran número de ellos, Delorenci (2008) apunta que:

La práctica docente implica un proceso de construcción que está atravesada por tradiciones de formación históricamente determinadas, y por experiencias y

recuerdos escolares individuales, impregnados de éxitos y de fracasos, de mitos y de rituales, de formas de sentir y percibir. (p.2).

A mí el recuerdo de esa época me evoca esta frase, puesto que ellos simplemente partían de tradiciones y vivencias, y a mí, haber sentido ese tipo de educación, me sirvió a posteriori para usar algunos detalles de la misma y desechar otros.

Al llegar al instituto cambiaron muchas cosas, la primera de ellas es que me concienció de que debía estudiar más, mis calificaciones cambiaron sustancialmente, consiguiendo en 1º de bachillerato mi primer verano realmente libre, sin asignaturas que estudiar durante el tiempo estival, lo que me motivó para seguir estudiando en años sucesivos. En cuanto a mi vida extraescolar, un suceso cambió mi visión sobre el karate; mi padre empresario abulense con tradición en la peluquería abrió un gimnasio de karate, en el que comencé a tomarme este deporte más en serio, no sólo por la influencia de los profesores que allí daban clase, sino también alentado por mi familia, puesto que mis triunfos nos daban publicidad, así pasé de competir a nivel regional, a competir a nivel nacional e incluso internacional durante mi primer año en COU.

Centrándonos en la EF recibida en estos años, lo primero que recuerdo es el momento en el que nos medían y nos pesaban, momento que para mí supuso un orgullo, puesto que con mis 176 cm y mis 72 kg era un adolescente con bastantes atributos y no sólo para la práctica de actividad física. Así, en mi primer año llegué incluso a ser elegido como místico de mi clase y debía acudir al certamen de belleza que se organizaba en el instituto, aunque no asistí. Aspectos como estos, después de una lectura en mi época de discente en magisterio (Sparkes y Devís Devís, 2001), me dejaron claro aspectos de mi formación que no quería reproducir, ese fue sin duda uno de ellos, no se me olvida, las sensaciones, en mi caso de vergüenza durante esas elecciones en base a posados en clase. Fácilmente puedo imaginar cómo se sentirían mis compañeros, para muchos de los cuales ese tipo de elecciones eran el acontecimiento del año académico. Pienso que los concursos de belleza en las aulas no hacen más que reproducir los modelos hegemónicos importados de los Estados Unidos de América que hacen bien a pocos y daño a muchos. Además, parece ser que el motivo de tanta obsesión con medirnos cada año era que, en aquel momento, se estaba haciendo una investigación antropométrica en esas edades, de la cual me enteré muchos años después.

Volviendo al tema que nos interesa, en este primer año recibí una educación física totalmente diferente a lo que yo estaba acostumbrado. En el primer trimestre

trabajamos las cualidades motrices, en el segundo el voleibol y en el tercero hicimos expresión corporal, con una prueba que consistía en un baile que la profesora había diseñado para nosotros. Por aquel entonces ya llevaba 4 años apuntado a clases de gym-jazz y recuerdo ese baile como algo que me produjo vergüenza. En la prueba salías tú sólo y hacías una serie de movimientos que incluían diferentes progresiones en el espacio, cambios de ritmo y alturas de movimiento, movimientos estereotipados y progresiones marcadas que no dejaban ni un ápice de imaginación, esta forma de bailar, estereotipada, predeterminada y homogénea no me reportaba nada a nivel personal, y por aquel entonces me encantaba bailar.

De forma paralela en las fiestas del instituto mi grupo de gym-jazz representaba varios bailes en los que los 2 únicos chicos siempre teníamos un papel protagonista, desde el que disfrutábamos realmente del baile. Había unas coreografías en las que nuestras ideas siempre tenían cabida. Una vez más capté un matiz que no querría en mis clases, ese sentimiento de ridículo bailando, más teniendo en cuenta que sabía bailar y estaba acostumbrado a hacerlo delante de gente, puesto que las actuaciones eran parte de mi actividad de gym-jazz. Otra vez cobraría sentido poco tiempo después el artículo de Sparkes y Devís Devís (2001). Artículo que llegado el momento, haría replantearme con posterioridad todo este tipo de prácticas que en mi docencia me gustaría evitar.

Durante el segundo y tercer año de mis estudios de bachillerato tuve el mismo profesor de EF, seguía un modelo similar al de la profesora de 1º, sin embargo había algunas diferencias básicas. En el trabajo de las cualidades físicas básicas teníamos una prueba de carrera en la que lo importante no era sólo el resultado, sino el ritmo y la técnica que utilizábamos. En el segundo trimestre veíamos el balonmano y, en el tercero, dependiendo de la propia elección, trabajábamos gimnasia deportiva o un baile, en esta ocasión libre. Yo siempre elegí gimnasia deportiva, puesto que aunque seguía bailando en mis tardes dentro del grupo del instituto no quería recuperar la experiencia de primero. En este caso saqué muchas cosas que sí me gustaban y otras que no tanto, creando un diálogo entre prácticas que sí y que no me gustaría reproducir con posterioridad, dando peso a la afirmación de Bruner (2002) “la cultura no se da en una pieza, y tampoco su patrimonio de historias. Su vitalidad reside en su dialéctica, en su exigencia de llegar a un acuerdo con opiniones contrarias, con narraciones de índole conflictiva” (p.127). Así, en mi vida hubo muchos conflictos, entre mi vida deportiva y mi vida como estudiante, sentimental y familiar. De la resolución de esos conflictos,

surge mi percepción de la EF, mi enfoque en cuanto a mi formación constante incluso mi manera de afrontar mi docencia.

En cuanto a mi vida deportiva extraescolar, éstos fueron los años en los que conseguí mejores logros deportivos en Karate, llegando a ser subcampeón de España cadete y formando parte de la selección en algún que otro torneo internacional, así como teniendo el privilegio de conocer el Centro de Alto Rendimiento Joaquín Blume de Madrid donde realicé una preselección para el campeonato de Europa de 1997, donde abandoné la competición deportiva y comencé una nueva vida dentro del deporte.

La decisión de abandonar el mundo de la competición supuso un esfuerzo de madurez por una parte, al ver que mis calificaciones se resentían, y de lucha por otro, puesto que tuve que escuchar el discurso “este tren pasa una sola vez en la vida”, en más de una ocasión en ese momento, tanto por parte de mis padres como de el entorno deportivo en el que me encontraba. Pero yo tenía claro que quería ser profesor de EF y, como pude comprobar con mi propia experiencia, no habría sido posible si hubiera seguido entrenando tanto en 1997; conseguí ser subcampeón de España Cadete en menos de 75 kg y el curso 1996-1997 suspendía por primera vez en mi vida 4 asignaturas y repetía curso. Así se me presentó un dilema, aunque yo ya por aquel entonces tenía claro lo que quería. Así al igual que a William-White (2012), en su caso la dicotomía se daba por su doble faceta de madre y estudiante, en el mío llegó un momento que era incapaz de compaginar las horas que necesitaba entrenar para mantenerme a ese nivel y sacar unas notas que me permitieran hacer la carrera que quería, así es que, en un arranque de valentía y desde el Centro de Alto Rendimiento de Madrid, hablé con el seleccionador del momento y llamé a un taxi... jamás volví a competir en Karate, ni en ningún deporte desde aquel día.

A la tragedia por parte del mundo competitivo, ese año había conseguido un 2º puesto en el nacional de combate en semipesados, había que unir la decepción inicial de mi padre, competidor en alta peluquería, así me sentí defraudando a mi padre, su confianza y las expectativas que había puesto en mí, para él era el cachorro del tigre que él llegó a ser en el mundo de la competición, como Sparkes (2012) al hablar de su padre. Él siempre me hablaba de oportunidades, de no dejarlas marchar, y en aquel momento parecía que sus peores miedos se hacían realidad, no sé si por falta de confianza en mí, o por un mal enfoque de la situación, estoy convencido de que mi padre pensaba que no iba a hacer nada con mi vida...

Sin embargo, lo que estaba claro es que en estos años en los que había mejorado a nivel competitivo habían ido bajando progresivamente mis calificaciones en el instituto, incluso, ese mismo año, repetí COU. Si bien, este fracaso a nivel académico no solo se vio influenciado por la competición, puesto que también comencé una relación emocional y me descentré en exceso, puesto que mi compañera de aquel entonces era una universitaria en una ciudad cercana y con tiempos diferentes; la asistencia a clase no era obligatoria, se salía los jueves y yo en muchas ocasiones que iba a la ciudad donde vivía no asistiendo a mis clases del instituto.

Es de destacar en este periodo, el fuerte apoyo de mi profesor de EF tanto a nivel deportivo como académico, apoyando mi estudio. En alguna ocasión en lugar de dejarme asistir a la clase de EF me ponía a estudiar en el gimnasio, a diferencia de otros profesores, los cuales ya no era que no consideraran mi condición de deportista de élite, sino que incluso la sancionaban. Ninguno de mis profesores de esa época tuvo la consideración de cambiarme tan sólo un examen, aunque me hubiera pasado el fin de semana completo compitiendo en otro país. Los periodos de picos de competición coincidían con las épocas de exámenes haciendo muy difícil compaginar ambos. Así, a modo de anécdota, recuerdo volver de Portugal con 2 costillas rotas y un tímpano dañado, un domingo a las 12 de la noche, y tener un examen de Biología el lunes a las 9 de la mañana. Al decirle al profesor he estado compitiendo en Portugal, cómo puede usted ver en el periódico que está leyendo mientras que hacemos el examen, estoy lesionado y me duele muchísimo las costillas ¿podría cambiarme la fecha del examen? A lo que él respondía con rotundidad “Antolín la tontería esa del karate no es una obligación, esto sí, deberías elegir lo que quieres hacer con tu vida, eras un buen estudiante y ahora tus calificaciones están bajando”. Como anticipé antes, un año después abandoné la competición, decidiendo centrarme en mis estudios teniendo claro que quería ser profesor de EF.

5.2. APRENDIENDO A ENSEÑAR

Comenzaré éste apartado con una aclaración que me parece importante, Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado (2006) muestran como resultado de un estudio en el que casi la totalidad de los participantes estaban en el magisterio rebotados de otras carreras. Es decir, que en ningún caso la de maestro había sido la primera elección para sus vidas. En mi caso parece que no se cumple esa máxima, al revés, desde mis más antiguos recuerdos siempre quise ser profesor de EF.

Huberman, Thompson y Weiland (2000) consideraban la elección de una identidad profesional decisiva para el desarrollo del ego. Posponer esta elección conlleva una dispersión en la estabilidad de la identidad que afecta al dominio de la docencia.

Pues bien, en mí esa elección de identidad profesional se produjo mucho antes de entrar a cursar mis estudios de magisterio. De hecho, ya con 18 años me saqué el título de monitor de karate, profesión que desempeñé durante mi periodo de estudiante de magisterio. Yo tenía muy claro qué quería hacer con mi vida y a qué quería dedicar el resto de mis días laborales.

Seguramente influenciado por las personalidades de los profesores de EF que había tenido, o por la imagen de una de mis tías, que era maestra, la cual siempre creyó en mí y me apoyó.

Devís Devís, Martos y Sparkes (2010) consideran que la identidad profesional es una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad. Puedo afirmar que la mayoría de mis sentimientos positivos durante mi periodo escolar estaban unidos a la imagen de una maestra y más concretamente a la de mis maestros y profesores de EF.

En resumen, como afirma Vera Lacárcel (2010), la influencia del pasado cobra vida emocional y profesional. Así, si tuviera que marcar unos referentes que influenciaron mi ilusión profesional por la docencia estos fueron, en primer lugar mi tía Pilar, curiosamente falleció el mismo día que tomaba posesión de mi plaza como maestro funcionario de carrera de primaria, por suerte pudo ver como realicé mis prácticas en otra escuela y celebrar junto a mí el hecho de aprobar mi oposición. También a dos profesores que con su trato, cariño y comprensión me dieron una visión del docente diferente a la que estaba acostumbrado.

Una vez aclarada mi preferencia profesional por la docencia, pasaré a mostrar mi periodo de formación, o de estudiante como futuro docente.

5.2.1. Los estudios de Magisterio de EF

Este periodo comenzó en Salamanca, en una escuela de magisterio privada, puesto que ese año no había aprobado mi selectividad y no pude optar por mi primera elección que era la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, donde estudiaba un

amigo de la infancia, por lo que conocía la manera de enseñar así como la fama de sus profesores.

Este primer contacto con mi rol de estudiante de magisterio no resultó muy fructífera, si bien comencé con mucha ilusión, al poco tiempo la idiosincrasia del centro en el que estaba me desmotivó. Demasiados trabajos sin interés para mí, demasiadas materias generales para un alumno que buscaba la EF como referente continuo, de ésta manera a mitad de curso decidí abandonar mis estudios en Salamanca y preparar la selectividad abriendo de nuevo la ilusión en mi primera opción, estudiar en Segovia.

Piaget (1935) identifica tres etapas en el proceso de conformación de un esquema de valores: (1) aceptación de valores, (2) identificación de valores, y (3) convicción de valores. Como he dicho con anterioridad, los míos estaban claros, sabía lo que quería e iba a encontrarlo, no me importaba perder un curso académico, puesto que lo que quería suponía un proyecto de vida, una ilusión infantil que perduraba en el tiempo con la misma fuerza.

Pasé esos meses estudiando duro y conseguí mi objetivo, después de aprobar la selectividad y sacar la nota suficiente como para cursar mis estudios hice mi preinscripción y fui admitido en el centro deseado, lo que hizo que me motivara más si se podía para aprender con ganas e ilusión cada día.

En el curso 2000-2001 comencé primero de Magisterio con Especialidad en EF. El primer contacto con la carrera fue claramente diferente al que había vivido el año anterior, en esta escuela el plan de estudios contemplaba asignaturas generales, tales como “Lengua y su didáctica” pero también otras específicas como “Actividad física de mantenimiento” ejemplo que me interesaba especialmente puesto que en ese momento me dedicaba a tiempo parcial (2 tardes en semana 2 horas cada tarde) precisamente a la docencia en esa actividad. Al igual que William-White (2012), yo también compaginé mis estudios de magisterio con diferentes trabajos, unos muy relacionados con los estudios y otros poco. Además, estaba la vida doméstica, ya que al vivir en un piso con un compañero, en unas ocasiones, o con mi pareja de aquel momento en otras, también tenía que realizar mis tareas en casa, hacer comidas, limpiar y demás quehaceres diarios.

En las clases pronto comencé a destacar, no por ser un alumno brillante, sino por ser un alumno atípico. La primera anécdota que recuerdo fue cuando un profesor estaba intentando mostrarnos precisamente que la mayoría de nosotros veníamos rebotados de INEF, sin embargo yo entré en discusión con él. No entendía que a pesar de haber sido

deportista de élite, en ese momento optara por hacer primero magisterio y después ciencias del deporte, incluso recuerdo tener que llevarle una medalla de un torneo internacional porque no daba crédito a lo que estaba escuchando.

Quizá fue la figura de éste profesor la primera que me recordó lo que había vivido en mi infancia y adolescencia con mis profesores de EF. No lo sé. Lo que sí es verdad es que los textos, artículos y trabajos que nos planteaban, despertaban en mí tal ilusión que podía estar horas leyendo, lo que unido a el carácter del mismo, que siempre prefería justificaciones habladas por estudios, llegó a hacer que prefiriera buscar bibliografía a dormir en más de una ocasión. Durante nuestras discusiones en el aula llegaba a darle citas que le sorprendían siempre avalando mis discursos. Por otro lado, mi realidad, estudiante de 1º con 21 años y con esa actitud, no despertaba muchas simpatías entre mis compañeros, que veían cómo en muchas de las asignaturas, el turno de preguntas se convertía en un diálogo entre el profesor y yo, circunstancia que cuando se trataba de cubrir su falta de trabajo era premiada, pero en la mayoría de los casos suponía un hándicap hacia la visión que mis compañeros tenían de mí. De hecho sólo conservo un par de amigos de esa época y en uno de los casos nuestros lazos se estrecharon en mi siguiente momento profesional. Así como se extrae de Hernández Álvarez (1994) las estrategias para despertar mi interés habían surtido efecto, sin embargo el currículum oculto también actuaba de forma sancionadora conmigo respecto a la percepción que mis compañeros tenían de mí. Por primera vez en mi vida me sentía como un empollón, la verdad es que me hacía gracia que a esas alturas de mi vida, la vida me hiciera comprender así los sentimientos de tantos compañeros a los que había contribuido a hacerse sentir mal, dentro de esa mini sociedad del contexto clase.

De esta forma comencé a encontrarme a gusto con mi papel, en ese momento de “empollón” y que más tarde sería de alumno hasta cierto punto brillante. En esta línea, Bolívar, Fernández y Molina (2005) afirmaban que la construcción de la identidad docente es relacional, no puede realizarse sin la confirmación de los otros de la identidad otorgada. Algo semejante a lo que sucede con la configuración del autoconcepto que se construye en la interacción social con los demás. Yo nunca había sido visto así.

Debo destacar otro profesor en mi formación como maestro de EF, en relación con mi percepción del deporte. Con él mantuve larguísimas discusiones sobre la conveniencia o no del deporte en la escuela, creando en mí una idea sólida en cada una

de esas argumentaciones que hacían temblar mi discurso. Pero debemos tener en cuenta que con mi historia de alumno en la escuela, a la EF por y para la competición, mi historia personal, competidor desde los 8 a los 19 años, mezclado con la cantidad de lecturas sobre la percepción de la torpeza motriz por parte de los alumnos menos hábiles que en el deporte sufrían, mi idea del deporte estaba satanizada. Me gustaría destacar tres lecturas que también me influyeron mucho en este aspecto: (a) de Cortes y otros (1996), en la que se reflexionaba sobre cómo se sentían los alumnos menos hábiles en los sistemas similares a los que yo había vivido como alumno, pero desde el otro lado, el de los hábiles; (b) Sparkes y Devís Devís (2001) sobre la crisis de identidad de un estudiante universitario de EF, que centraba mi atención en ser consciente de que lo que yo había vivido no era lo único y que si no era consciente lo reproduciría en mi periodo docente; y (c) la tercera lectura era el Decreto del Currículum de EF (REAL DECRETO 1006/1991), en el que se decía que el deporte como la forma más extendida de actividad física debía tenerse en cuenta, pero no con fines competitivos.

El germen de esas lecturas me hacía satanizar en aquel momento el deporte en la escuela, aunque con el tiempo y la reflexión, el argumento del profesor me haría ver que si no trabajas algo es imposible que influyas sobre ello y evites que se reproduzca en el tiempo. Así con la publicación por parte del grupo de trabajo en el que me encuentro y su coordinación del libro “La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo” (Monjas Aguado, 2007). Quedó zanjada aquella vieja discusión entre ambos sobre la conveniencia o no del deporte en la escuela. Aprendí la lección de que todo replanteamiento de una idea por muy consolidada que esté en tu marco de valores, te aporta un conocimiento decisivo para la mejora.

Por último, destacar a un profesor que con sus informes de bloque (resúmenes sobre lecturas acerca del mismo tema) me enseñó la forma de trabajar, investigar y conocer más sobre educación, la manera de superar los bloqueos y los problemas que más tarde surgirían en mi vida como docente.

Él me enseñó en varias de sus asignaturas, cumpliendo esa máxima de despertar en el alumno las ganas de aprender y no sólo transmitir conocimientos del que sabe al que aprende. Sin embargo, el hecho que marcó la diferencia fue que “me tocara” como tutor de Prácticum. Mi periodo de prácticas lo recuerdo con muchísimo cariño, puesto que tuve muchísima suerte. Mi tutor me daba alas para probar aquellas cosas que había aprendido en mis 3 años de estudio y comprobar que mis certezas eran tales, por otro

lado mi tutora del centro (que había sido profesora mía durante mi periodo de estudiante en ese mismo centro) me daba vía libre para el trabajo en el aula siempre que cada una de las cosas que trabajáramos en el aula estuvieran previamente presentadas como unidad didáctica y pudieran ser revisadas por ella misma. Las visitas de mi tutor en el centro lejos de ser momentos traumáticos eran visitas en las que comentábamos lo que quería conseguir con la clase en cuestión y la unidad didáctica en la que estaba inmerso, que era lo siguiente que iba a probar... De tal forma que él mismo me animó a escribir mi primer artículo fruto de esta etapa de mi aprendizaje (Antolín de la Fuente, 2005).

De esta manera, finalicé mis estudios de magisterio obteniendo el premio extraordinario fin de carrera y con ganas de seguir aprendiendo, así, como eran tiempos en los que no había muchas plazas en las oposiciones y tampoco era año de las mismas decidí continuar mis estudios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid.

En este momento comienza mi segunda etapa de formación como futuro docente, si bien es importante destacar que entro a formar parte del Seminario permanente de investigación acción de la escuela de Segovia (Grupo de trabajo de Segovia). En estos años también conozco a un buen amigo que supondrá mi mayor influencia en el mundo de la educación. Mi interés por formar parte de un grupo de trabajo, viene de las lecturas que habíamos hecho durante mi estancia en Segovia, así como del interés por seguir formándome y comenzar a hacer cosas.

Creo que es muy importante el contacto con otros profesionales, siguiendo a Barba (2013), la investigación docente ha de ser una tarea en interdisciplinar en la que fomentar el diálogo y la comprensión desde diferentes puntos de vista. Creo que el diálogo con otros profesionales enriquece nuestro discurso, lo hace más sólido y nos permite conocer nuevos puntos de vista. Desde el núcleo que forma un grupo de trabajo se produce un fenómeno de reflexión y de observación por parte de los compañeros, como se preguntaba Hernández Álvarez (1994) “¿Existen en la formación estrategias orientadas al fomento de actitudes hacia la reflexión sobre la práctica y al desarrollo de capacidades para la investigación?... ¿Existen en la formación estrategias tendentes a desarrollar una actitud de compromiso social entre los futuros maestros?” Yo creo que sí, que son precisamente los grupos de trabajo, seminarios y demás instrumentos con los que contamos para no anquilosarnos, para seguir vivos y ágiles, especialmente cuando eres un recién titulado y sabes que es posible que en muchos años no puedas poner en

práctica en un contexto de escuela tus ideas o propuestas. Este discurso cobra mucho más peso en el caso de estar ejerciendo, situación desde la cual más de uno se acomoda.

Mi línea de formación, siempre siguió el interés de ser un buen maestro. Como enuncia Rivera García (2012, p.69) “La obligación de un docente es ilusionar. Una vez logrado esto, el resto viene por sí solo.” Y yo creo que para ello, formarse de manera constante es vital. Así después de magisterio decidí seguir con mis estudios, con un premio extraordinario, entendí que podría elegir dónde estudiar.

5.2.2. Los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD)

La elección del lugar donde continuar mis estudios fue la primera de mis decisiones después de ser titulado, así elegí la Universidad Autónoma de Madrid, puesto que entre sus docentes se encontraban los autores de muchos de los artículos que yo consideraba de culto en mi profesión. Tener a estos profesores y profesoras me hacían ilusionarme con esta nueva etapa formativa, unida a mi sensación de que me quedaba mucho por aprender, y la a motivación que venía del grupo de Segovia y de los primeros pinitos del de Ávila.

Veiravé y otros (2006, p.5) consideran que “la identidad se configura a partir de procesos individuales y colectivos” y la mía como docente se estaba formando en aquellos momentos. Sin embargo, había varios aspectos en juego: (a) por un lado de forma individual buscaba aquellos centros, cursos, seminarios y grupos de trabajo que me permitieran que esa parte colectiva no quedara aislada, que mi formación tuviera compañeros en los que apoyarme y de los que aprender; (b) y por otro lado a la vez que caminábamos juntos descubriendo libros, dialogando sobre artículos o trabajos.

Así llegamos al curso 2003-2004 el primero de CCAF y D, mi verano lo había pasado trabajando como guía de montaña y monitor de actividades en Gredos, viviendo 4 meses en un pueblecito en la montaña abulense.

Recuerdo el cambio como muy duro, pasé de vivir en mi casa, con mi compañero de trabajo y mi pareja a vivir en una gran ciudad (Madrid) y en casa de mi hermana con su pareja. El primer día de clase es algo traumático para mí, acostumbrado a viajar de 60 Km cada día con mi compañero de carrera, en coche, pasé a levantarme a las 6 de la mañana, coger el metro y luego un cercanías hasta el campus universitario. Pasé de la compañía constante a la soledad del principio, de las lecturas en el coche mientras nos comíamos un bocadillo, a las horas en la biblioteca y las comidas en la

cafetería de la Universidad, Pero todo aquello me parecía fascinante, seguía cumpliendo un sueño y a pesar de lo duro del momento todo era ilusión.

La verdad es que no tardé mucho en adaptarme, en hacer amigos y a reconocer a otros de los que habían sido mis compañeros de diplomatura. Esta vez, con 3 años más, y mucho más interés por aprender que por salir de fiesta, nuestra relación cambió, las largas horas de biblioteca y los grupos para hacer los trabajos, en los que todos aportábamos ayudó. No hay nada mejor que pasar tiempo con las personas para descubrirlas y valorarlas.

De forma paralela entendía que los mínimos en esta ocasión eran muy diferentes a los de magisterio y que el enfoque de la mayoría de las personas que me rodeaban en esta ocasión se parecía más al mío. No tardamos en hacer grupo, éramos los de Segovia, si bien sólo 2 personas del grupo eran de allí, la mayoría de nosotros habíamos estudiado en aquella ciudad, todos nosotros teníamos intención de destacar en esta ocasión. Ninguno queríamos perder ni una oportunidad para aprender.

Varios de nosotros optamos por juntar curso puente y 4º, con lo que además sabíamos que teníamos que dedicarnos en cuerpo y alma al estudio si queríamos ser consecuentes con nuestro compromiso.

La dinámica en esos 2 años se resume en estudio, estudio y más estudio, pasando noches sin dormir, nervios en las presentaciones, siendo este el aspecto más novedoso de éste momento en mi formación, puesto que todos los trabajos se presentaban en clase y teníamos que trabajar nuevas habilidades hasta ese momento secundarias.

La línea de aprendizaje seguía siendo la misma aunque en esta ocasión las asignaturas se mezclaban, teniendo gran parte de docencia y gestión, algo de investigación y mucho sobre ciencias del deporte propiamente dicho.

Los profesores eran más distantes, por lo que la motivación seguía en las tertulias y proyectos con la gente de Segovia. De hecho ese año en Ávila formamos un grupo de trabajo para preparar las oposiciones, junto con el de Segovia y gente de Madrid. Dedicamos el curso a elaborar un temario y unidades didácticas para las oposiciones de Maestro (López Pastor, Barba, e Isabel Martín, 2004; López Pastor, Barba, e Isabel Martín, 2005), haciendo nuestra propia propuesta educativa, lo que supuso un elemento que centró mi idea de modelo y lo que quería enseñar. Eran unos documentos abiertos, cada uno de nosotros fue perfilando su programación hipotética.

Un aspecto destacar de la nueva universidad es que era un auténtico privilegio seguir teniendo la posibilidad de los medios en la biblioteca y la inquietud de preparar unas oposiciones. Los trabajos de mi carrera se complementaban y complementaban así las propuestas para nuestra programación, la pena fue que, evidentemente, no fui capaz de prepararme las oposiciones y estudiar una licenciatura al mismo tiempo. Por esta razón a las oposiciones de 2005 llegué con las ideas muy claras y más con el objetivo de conocer la dinámica de una oposición que con alguna esperanza de aprobarlas. El año siguiente llegó el momento más dulce de la licenciatura, que fue como para la mayoría de nosotros las prácticas, en este caso en instituto, al igual que en la ocasión anterior tuve la suerte de que mi tutor del centro me dejara probar y trabajar, plantear unidades didácticas y llevarlas a cabo. La sensación me afirmaba aún más, si podía ser, en que estoy hecho para la docencia, disfruté esos 2 meses en un instituto de San Sebastián de los Reyes y salí con ganas de ser profesor desde ese momento, pero eso tendría que esperar varios años.

En esas prácticas aprendí algo que me sería de mucha utilidad en las siguientes oposiciones, las que aprobé. La anécdota fue que había estado haciendo un trabajo sobre deporte y mujer, para una de las asignaturas de mi carrera “Sociedad, deporte y educación” el trabajo lo presenté 15 días antes de la oposición, mi sorpresa fue que al sentarme a escribir el tema, las bolas quisieron que deporte y mujer fuera uno de los temas para desarrollar en el examen. Después de escribir 12 folios con los últimos estudios, citando a los autores más actuales, saqué un 3,5, observando mientras leía el tema que ninguno de los que me estaban examinando conocía nada de esos autores. Debieron pensar que me lo estaba inventando, que la estructura de mi exposición no se parecía en nada a la de las academias y que no ponía aquellos datos que ellos se sabían y no podían faltar en el desarrollo de un tema en una oposición.

Finalicé mis estudios en septiembre de 2005 puesto que una necrosis en un dedo de mi mano derecha, fruto de mi pasión por la escalada, no me permitió acabar en junio, con la sensación de estar preparadísimo para la docencia.

5.3. EMPEZANDO A ENSEÑAR

Aunque acabé mis estudios en septiembre, realmente sólo tuve que convalidar unos créditos de libre configuración, con lo que desde junio comencé a enviar cientos de currículums. Buscaba trabajo de docente en Ávila, todas las ciudades cercanas, pero el paso de los meses sólo me daban la oportunidad de seguir ilusionándome con los

proyectos que planteábamos desde el grupo de trabajo. Planteábamos nuevas unidades didácticas, y artículos para revistas. Pero el momento clave fue cuando en 2005 se nos propuso la organización del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, aceptamos. Para mí fue una gran ilusión, al menos de no perder el hilo de esto de la docencia.

Por otro lado, mi vida personal pasaba por que mi pareja de aquel momento decidió de forma unilateral que teníamos que comprarnos un piso, algo bastante típico en mi generación. Aunque yo nunca había querido tener una casa en propiedad acepté unirme a su proyecto sobre plano, claro eso implicó que nada de periodos sabáticos. Acabé en junio CCAF y D y en junio me puse a trabajar como jardinero. Cuando se acercaba el invierno encontré trabajo en una gran superficie en la sección de ocio y tiempo libre como reponedor, trabajo que, aunque no me fascinaba, sí me parecía más relacionado con lo que había estado estudiando durante 5 años. Aprendí a disfrutar en mi trabajo.

Justo cuando tenía que renovar ese contrato, me llamaron de una cadena de tiendas de deporte y me ofrecieron un trabajo en una ciudad cercana a Ávila en un puesto de responsabilidad y con un sueldo mejor. Esta oferta, unida a que nuestra situación familiar necesitaba que nos alejáramos un poco de nuestra ciudad hizo que aceptara. Este trabajo al principio me resultaba monótono, puesto que pasaba sesiones interminables en una tienda, pero con el tiempo me fue gustando, hasta el punto de pensar en dedicarme a la gestión de material deportivo. Justo cuando se estaba gestando un traslado de tienda con ascenso y aumento de remuneración un acontecimiento cambió el curso de mi vida. El día en que yo cumplía 26 años, mi madre se desvaneció y cuando la llevaron al hospital descubrieron que tenía 2 tumores del tamaño de una pelota de tenis en el lóbulo frontal.

Este hecho unido a que la trasladaron a la ciudad dónde yo estaba viviendo y a que intentaba pasar todo el tiempo posible con ella, durmiendo y comiendo en el salón de la U.C.I donde estaba ingresada, hicieron que me replanteara si el trabajo que tenía era lo que quería, ya que me implicaba estar todo el día en la tienda, o si tenía que seguir luchando por dedicarme a lo que más me gustaba la docencia de EF. Los meses pasaban y yo compaginaba 10 horas de trabajo, con enseñar a andar a mi madre, hablar con ella para que recordara todo y las reuniones y proyectos del grupo de trabajo.

Cuando nos dijeron que daban a mi madre de alta, pensé en todas las circunstancias, mi padre es sordo, con lo que tiene complicado, incluso con intérprete, enterarse de lo que decían los médicos, mi madre estaba muy enferma aunque progresando, pero con muchas limitaciones, además mi padre tenía que centrarse en el negocio familiar y mi hermana estaba trabajando en Madrid. Sin decírselo a nadie, fui a la tienda y presenté mi dimisión, fue un momento duro, había pasado los meses más duros en mi puesto, estaba consiguiendo todos los objetivos, había llegado a ser el mejor en ventas en mi puesto en toda España durante varios meses. Creo que es importante que en mi etapa en la tienda, los conocimientos adquiridos en gestión deportiva me fueron muy útiles, sabiendo hacer matices, así como los conocimientos teóricos sobre EF puesto que me ayudaban, tanto a vender, como a convencer a mis superiores para una u otra cosa, aportando datos técnicos. Pero mi ilusión por ser docente, el hecho de que hubiera oposiciones en 1 año y las ganas de ayudar a mi familia, hicieron que volviera a Ávila.

Aquí comienza la época más inestable, pero en la que mejores ingresos tuve, trabajé como monitor de mantenimiento para tercera edad, para mujeres con fibromialgia, de técnico en una asociación de sordos y en todos los trabajos aplicaba lo que había estudiado, con las personas mayores tenía en cuenta las implicaciones para favorecer la osificación, mejorar los sistemas respiratorio y circulatorio, hacía mis programaciones...

Con las mujeres con fibromialgia hice un programa de actividad en 15 sesiones que se repetían, usando la piscina, las flotaciones y la relajación conseguimos que todas sintieran reducción del dolor y sensación de relajación. Estudié los resultados, pero como la muestra era muy pequeña no me animé a publicarlo, pero lo más importante, había vuelto mi espíritu inquieto, volvía a investigar y a tener ganas de “lo mío”.

En el puesto de Técnico de Asociación, aparte de labores de gestión de las cuentas de la asociación, subvenciones, memorias y demás, realicé bastantes proyectos, de índole cultural, como una serie de visitas a castros vetones, de índole social, como unos cursos de cocina para personas sordas que favorecieran su independencia o la corresponsabilidad en el hogar. Además, comencé con clases para personas sordas, en un caso para la adquisición de la lectoescritura en una persona de más de 60 años, y por otro ayudando en las tareas del instituto a una adolescente. También en éste momento

de mi vida hice que se compaginara mi afición por la montaña con que me acompañaran personas sordas, ofreciéndoles así opciones de ocio alternativo y constructivo.

5.3.1 El trabajo en la enseñanza concertada y en la Universidad

Mi vida estaba bastante llena, un día recibí una llamada de un centro educativo concertado de mi ciudad, querían hacerme una entrevista para una sustitución que comenzaba esa misma semana. Fui a la entrevista, uno de los momentos en los que más valorado me he sentido en mi vida, el director del centro, al acabar mi exposición, me dijo que en su vida había visto un currículum así y que le gustaría contar conmigo, pero que en esta ocasión no iba a poder ser. Una semana después y debido a que la persona que habían contratado tuvo una oferta mejor volvieron a ofrecerme el puesto, que yo acepté con una gran felicidad, puesto que, al fin, conseguía trabajar en lo que más me gustaba dos años después de haber terminado mis estudios.

El trabajo era en 1º y 2º ciclo de secundaria impartiendo EF y cómo tutor de 3º de la E.S.O, recuerdo que al principio tenía miedo, sobre todo a que me dijeran qué y cómo dar mis clases, pero nada más lejos de la realidad. Los diferentes claustros de profesores me apoyaron en todo lo que hice, me abrieron las puertas en las diferentes actividades que se realizaban en el centro y, cuando faltaba poco para que mi contrato finalizara, me llamaron para felicitarme por mi trabajo y me ofrecieron trabajar a tiempo parcial, como profesor de compensatoria para minorías étnicas. Así que conseguí un contrato en educación por tiempo indefinido.

En mi periodo en este centro conseguí, poner en práctica mi programación en EF en un contexto real de clases durante unos 4 meses. Desarrollé unidades didácticas como la de “Correr a ritmo” (Barba y López Pastor, 2006), y otras propias que después me servirían para dotar de experiencia a mi exposición en la oposición, habiendo podido replantearlas después de la puesta en práctica. Esto me reportó una satisfacción inmensa, puesto que los resultados con el alumnado fueron muy buenos, mis técnicas y estrategias metodológicas servían para mi propósito e incluso pude probar cosas nuevas. Por otro lado, veía que mis alumnos empezaban a quedar para salir a correr, patinar o practicar en los recreos los contenidos de la asignatura de forma voluntaria. En cuanto a mí, al fin pude comprobar que servía para la docencia, que me fascinaba y me hacía feliz compartir las propuestas con mis alumnos y ver que aprendían.

De forma paralela salió en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia una plaza de profesor asociado 6+6. Me presenté y me eligieron. Preparé las materias

que tenía que dar y comencé con muchísima ilusión a trabajar en docencia universitaria, me parecía estar viviendo un sueño. Con 27 años y trabajando en secundaria y en la universidad, veía claramente pagados mis esfuerzos en la universidad, compaginando estudios, trabajo y familia. Al igual que en la autoetnografía de William-White (2012), había sido capaz de conseguir mi objetivo, es más, superar con creces mis expectativas, me sentía un hombre realizado.

En esa época, parecía que todo el trabajo que había hecho de currículum había surtido efecto, así también me ofrecieron la coordinación de un gimnasio de la ciudad, en el que trabajaba a tiempo parcial, consiguiendo unos ingresos extras sobre lo que había estudiado. No podía rechazarlo, cuando se está en esa situación todo ingreso es bueno, puesto que nunca sabes cuándo se va a acabar la suerte y vas a volver a un solo trabajo y a tiempo parcial.

Mi horario diario no tenía desperdicio, trabajaba de 9 a 3 en el centro concertado, de 4 a 9 en la universidad a 60km (comía un bocadillo que mi madre preparaba con todo su cariño, mientras conducía claro) lunes y martes, los miércoles, jueves y viernes trabajaba en el gimnasio, habiendo días que salía a las 11. Pero por otro lado tenía las 3 facetas que considero importantes en mi formación copadas (1) por un lado era docente y podía aprender a enseñar en la práctica; (2) por otro tenía la faceta de investigador en la universidad y podía hacer mis propios temarios; y (3) en el gimnasio no olvidaba mi faceta de profesional del rendimiento físico.

En todo este tiempo en los ratos libres y por las noches estudiaba y preparaba la programación para la oposición, asistía a las reuniones semanales con el grupo de preparación de las oposiciones y me apunté a una academia a la que sólo pude asistir 3 días, pero que me proporcionaba temarios y orientaciones sobre la programación para las oposiciones.

El coordinador del grupo de trabajo con el que preparaba las oposiciones, tenía mucha confianza en mí, por lo que yo fui a las oposiciones relajado. En el centro en el que trabajaba me dijeron que dado que ellos solo podían ofrecerme lo que estaban ofreciendo, entendían que me presentara a las oposiciones, pese a esto el director me dijo que él sabía que se iba a quedar sin un buen profesor. Vamos que todo el mundo menos yo tenía claro que esas oposiciones eran las mías.

5.4.2. Me convierto en maestro funcionario en prácticas

Fui a hacer los diferentes exámenes y aprobé, no con una nota muy alta, un 6,999, pero conseguí una plaza, podía descansar tranquilo en verano y por fin había conseguido tener lo que quería, ahora sería maestro de primaria, en un colegio público. Pero ese verano ya me había comprometido como socorrista en la piscina del mismo pueblo donde trabajé como guía de montaña. No desaproveché la ocasión, para ofrecer clases de natación a los niños del pueblo, así podía seguir probando técnicas y estrategias de enseñanza.

La noticia de aprobar las oposiciones me la dio un buen amigo por teléfono mientras pasaba el limpiafondos, estaba sólo y me puse a bailar. Dejé el limpiafondos y llamé a mis seres queridos para decírselo, no cabía en mí.

Pasé el resto del verano trabajando como socorrista en la piscina y soñando con lo que sería mi nueva vida, la plaza de la Escuela de Magisterio de Segovia había salido de nuevo, y una persona con mejor currículum la había sacado. Me dio mucha pena no poder seguir con la docencia universitaria, pero el futuro me ofrecía una vida más tranquila, en la escuela y en el gimnasio, pero con muchas más horas para mi ocio.

Mi vida había cambiado, experiencia narrada por Iborra, Zacarés, y Serra (2008) es como que de repente el objetivo que has tenido toda tu vida lo ves conseguido y la satisfacción te invade, no podía tener más en ese momento, al fin iba a poder dedicarme a la docencia de una manera estable. Se acabaron las piscinas, las clases de mantenimiento y los dolores de cabeza sobre cómo ganarme la vida cuando se acabara la presente subvención... Desde una piscina de montaña llegó el día de la elección de mi destino de prácticas y aunque había sacado en la oposición la 3ª mejor nota de los que optábamos por una plaza en Ávila, elegí el penúltimo debido a la experiencia, y tuve mucha suerte de que una compañera eligiera un pueblo muy lejano de la capital, así pude escoger un pueblecito mucho más cercano. El director de ese centro era mi vecino de aquel momento, puerta con puerta, así que se me presentaba todo fácil, incluso que no tendría que viajar sólo.

Pasó el verano y el 1 de septiembre de 2007 disfruté de mi primer día como maestro, ese primer día se mezclaron los sentimientos de felicidad con una pequeña incertidumbre. El puesto que había cogido, supuestamente era de maestro de EF, pero me habían dicho que en realidad era de tutor de Primaria con 8 h semanales de docencia en EF. El hecho de que fuera mi primera destino y la ilusión de estar donde quería,

podieron a los sentimientos de cierta decepción, pero me suponía un reto y los retos me encantan. Una vez supe que me había tocado la tutoría de 1º de primaria, me puse a buscar lo que debería trabajar y empecé a leer sobre lectoescritura, que fue lo que más me preocupó, aunque el trabajo en casa y las lecturas pronto dieron su fruto y los alumnos comenzaron a aprender, desarrollando así mi faceta como tutor, que hasta ese momento nunca había desarrollado, puesto que las funciones de tutor en secundaria son distintas, así como las de profesor de compensatoria.

El curso comenzó y comencé a trabajar con mucho cariño e ilusión, la clase era pequeña en número, pero contaba con alumnos muy dispares en niveles y condición social, tenía 2 alumnos castellanos, 2 búlgaros, 2 sudamericanos y un niño gitano.

La verdad es que el trabajo en casa se me multiplicaba cada día, pero los objetivos se iban trabajando. No obstante, encontré más resistencia con el niño gitano, en el aprendizaje de la lecto-escritura que debía aportarle como tutor. No olvidemos, como dice Abajo Alcalde (1996, p.5) “por una parte el denominador común es considerar al niño gitano diferente: falta de hábitos lectores y escolares, no tienen motivaciones, no valoran la educación, falta de código lingüístico; de todo ello encontramos los resultados académicos”. Sin embargo el trabajo de maestro tutor, y la adaptación que le hice, con pequeños bailes incluidos y momentos para la distracción con pequeñas cuñas motrices, unido a técnicas para facilitar el aprendizaje, como canciones didácticas, hicieron que progresara más o menos como el resto de sus compañeros. Mi expectativa, se basaba en el efecto Pigmalión, por el cual, si yo tenía una buena expectativa sobre su éxito escolar, él obtendría mejores resultados. El niño obtuvo buenos resultados en todas las asignaturas ese año, incluso adquirió un cierto gusto por la lectura, llevándose libros a casa y hablándome de ellos en los recreos.

En cuanto a los alumnos búlgaros vinieron sin conocer nuestro idioma, con lo que el objetivo estaba claro para los dos, era que lo aprendieran. Después de fomentar una relación de confianza y un clima de ilusión en la clase para ambos, con pequeños detalles como aprender a hablar algunas palabras en su idioma y buscar muchos materiales para apoyar la adquisición del lenguaje, comprobamos que los objetivos con estos 2 alumnos también se iban cumpliendo. Si bien, estos alumnos tenían adaptación curricular significativa y priorizamos el aprendizaje de la lectura, objetivo que conseguimos en un par de meses, en matemáticas también cumplieron los objetivos, si bien en lecto-escritura y conocimiento del medio su nivel era más bajo que el de la clase.

Por último el resto de los alumnos formaban un bloque más o menos homogéneo con sus pequeñas diferencias y necesidad de atención personal, que podíamos ofrecerles, puesto que éramos una clase de ocho. Colocada en círculo y en la que hice muchos kilómetros moviéndome de un pupitre a otro, en función de las necesidades y tareas de los alumnos.

Por otro lado en esta época centré la mayoría de mi programación de EF en las habilidades motrices básicas enfocándolas desde la cooperación. Sólo daba clase a 1º y 2º teniendo 2 horas comunes y una más para 1º de primaria. El resultado fue mi participación en un proyecto del Grupo de trabajo de Segovia sobre “Habilidades motrices básicas cooperativas” (Manrique Arribas, Vacas, y Gonzalo Arranz, 2012) y una comunicación para un congreso, por otro lado los alumnos aprendieron a conseguir objetivos comunes y a trabajar cooperando.

En cuanto a la relación con mis compañeros, pasamos de una relación muy cordial a un cierto recelo hacia mi persona. Mi excesiva atención a la normativa de instalaciones y mi ímpetu por resolver ciertas deficiencias, unido a mis opiniones sobre educación e investigación, hicieron que mis compañeros me percibieran como un poco quisquilloso en el tema de las instalaciones y un “listillo” en lo que a docencia se refería, más teniendo en cuenta que yo era el novato.

En éste momento fue en la primera ocasión que me di cuenta que las publicaciones y la implicación con congresos y con la comunidad investigadora, en ocasiones, pesa en el grupo de maestros que te rodean de forma negativa. A modo de ejemplo, el que era mi tutor de prácticas del centro y director, llegó a decirme que era un profesor teórico, a pesar de conseguir mis objetivos como tutor e introducir nuevas dinámicas en EF en infantil y primaria. En esos momentos yo recordaba las palabras de John Elliot (1990), considera que el investigador no puede realizar su función separada de los docentes, ya que investigar es integrar el conocimiento profesional de los docentes, con el conocimiento propio de los investigadores.

Y eso era lo que yo pretendía y estaba haciendo, lo que aprendía de los que me rodeaban lo que escuchaba una y otra vez, como resume Barba (2013) el conocimiento de los docentes está vinculado a lo experimental, lo vivido y los problemas. Yo había seguido los procesos que siempre había creído eran los apropiados; la investigación-acción en mis grupos de trabajo, así se vinculaba la teoría con la práctica, entendiendo que el conocimiento teórico está al servicio de resolver problemas del aula (Elliot,

1990). Había conseguido el reconocimiento de las familias de mis alumnos, del grupo de trabajo, y de la comunidad científica en un Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, pero no de mis compañeros. Después de ese curso me alegré de tener que cambiar de destino ese mismo año, y entendí que muchos de las personas que se dedican a la educación vienen rebotados de otras profesiones (Veiravé et al., 2006), en el caso de mi director se veía claramente, había estudiado en Ávila, por estar cerca de casa, pero se encontraba mejor en el despacho que en las aulas o jugando al fútbol mano a mano con sus alumnos. Me resultó curioso que él fuera mi tutor durante mi periodo de prácticas, sus consejos no tenían desperdicio para escribir un libro de qué no hacer en clase de EF. Lo que estaba favorecido por haber sido habilitado en EF en un curso de los que se hacían antiguamente en la UNED.

5.4.3. Mi destino definitivo como maestro funcionario de carrera

El siguiente destino, ya mi destino definitivo, lo obtuve en un pueblo cercano a mi ciudad, donde sigo actualmente como maestro de EF, mi llegada al centro fue dulce, por la aceptación y amarga, por el acontecimiento familiar del fallecimiento de mi tía Pilar que había sido mi referente docente durante muchos años.

El comienzo en este centro fue muy bonito, puesto que pude elegir los cursos en los que dar clase, me permitieron cargar mi horario con todas las horas de EF que quise, la comunidad educativa del centro me aceptó de una manera muy positiva, incluso invitándome a las actividades de fuera del colegio que se realizaban en el que el clima era inmejorable.

Sin embargo con el tiempo volvieron los fantasmas del centro anterior, pronto mis intervenciones en los claustros sobre las deficiencias de las instalaciones, mis opiniones y mi queja sobre la falta de recursos. Teníamos una concepción distinta, ya que en años de bonanza, el centro ahorraba mucho dinero, y esto suponía que en EF contaba con una dotación económica de 100 € al año para unos 200 alumnos. Además, poco a poco fueron surgiendo problemas personales y discrepancias sobre diferentes temas, tanto educativos como personales. Surgieron así discrepancias sobre nuestras ideas de educación, sobre la importancia y consideración de la EF, así como sobre los días especiales y lo que trabajar en ellos.

Parte del problema provenía de que la identidad profesional es una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que participa en la construcción docente a partir de la subjetividad (Devís Devís et al., 2010). Y creo que

mi identidad profesional, como ya me habían advertido, es la del que no se calla si algo no le parezca lo correcto, de hecho, estaba muy formada de mi paso por diferentes trabajos y de la interacción con compañeros en los grupos de trabajo siendo este un factor clave en la construcción de identidades (Barba, 2008) . Creo que en este sentido no cumplí la expectativa de que mi identidad cambiase y se adaptara a lo que requería el claustro del centro.

En mi destino definitivo he tenido la suerte de poder asentar mi forma de enseñar, así mis contenidos van desde las habilidades motrices básicas, los juegos, los juegos modificados, circo, actividades con implementos como patines, actividades tradicionales del pueblo, lucha y cooperación, tanto como fin como, en algunos casos, usándola de medio para facilitar los aprendizajes.

Además he conseguido introducir contenidos de E.F en las actividades para días especiales e incluso que la práctica de alguna de nuestras UU.DD. se extienda a una práctica menos formal durante los recreos y tiempos de esparcimiento fuera del colegio.

También he tomado las funciones de mediador escolar, sobretodo en los conflictos de los alumnos, los cuales me ven como un referente en esas cuestiones e incluso realizando Unidades Didácticas para apoyar la resolución de algunos de estos conflictos.

Durante todo este tiempo he trabajado con el alumnado aquello que considero importante, hemos publicado, ya sea en congresos o en revistas muchas de nuestras actividades, pero dentro del centro cada vez se ha hecho más difícil, no el trabajo, sino las relaciones con los compañeros.

En esta línea Vasilachis de Gialdino (2003) distingue dos componentes de la identidad: el esencial y el existencial. (a) el esencial el elemento común que es común a todas las personas; (b) el existencial diferencia a las personas como únicas. Pues eso de que todos éramos maestros, era el componente común, mi idiosincrasia era el diferenciador, haciéndome muy duro el día a día en alguna ocasión.

Actualmente, soy coordinador de un ciclo de primaria, puesto que las diferencias marcadas por la consejería nos dejan a los especialistas en una situación de desventaja frente a los tutores a la hora de puntuar para el concurso de traslados. Este hecho además influye sobre nuestra consideración como maestros de asignaturas “marías” en los centros e incluso sobre cómo se tienen en cuenta nuestras opiniones respecto a las del resto del claustro. Además nuestra consideración social, la de los maestros en

general, actualmente no es muy buena, y la de los de “Gimnasia” no merece la pena ni comentarla, esto no es nuevo ni exclusivo. Estos aspectos condicionan la posición del grupo o colectivo docente dentro de la estructura social a la que pertenece (Veiravé et al., 2006). Las construcciones sociales se remodelan constantemente, a lo largo de la historia, en el plano de la misma profesión y en su posición social asociado a la baja autoestima del colectivo. Por mi parte, yo sigo trabajando, leyendo e investigando todo lo que puedo con el único objetivo que mantengo desde el primer día que comencé a trabajar como maestro: *dar cada día a mis alumnos el mejor ángel que puedo darles.*

6. CONCLUSIONES

La elección de una profesión, debe hacerse no sólo desde las oportunidades laborales o desde la facilidad de cursar los estudios, sino en la medida de lo posible desde los intereses personales. Sin embargo nos encontramos con investigaciones con estudiantes de magisterio donde ninguno de ellos estaba estudiando la carrera como primera opción (Veiravé et al., 2006), lo que denota que muchos estudiantes van rebotados de otras carreras en las que o no habían podido o las oportunidades laborales les habían hecho replantearse sus estudios. Este no es el caso del maestro del estudio. Creo que es muy importante para nosotros, los maestros, que nuestra profesión nos entusiasme, puesto que de esta manera se facilitará el proceso de evolución y mejora profesional, así como el adecuado trato al alumnado. Veiravé y otros (2006) nos hablan de la consideración de la profesión, quizá culpable en parte de la desmotivación de algunos docentes. Así actualmente no contamos con muy buena consideración social, si bien en mi estudio se ha visto que había compañeros que no entendían la educación como una profesión en constante aprendizaje.

La formación recibida desde las universidades es importantísima y marca las posibilidades de adaptación y de progresión en el desempeño del trabajo a realizar. Así como la motivación por parte de los profesores, incluso la visión y el concepto de la educación que supone el poso para sus desarrollos profesionales. Moreno Murcia, Hellín Gómez, y Hellín Rodríguez (2006) consideran que la enseñanza se basa en aspectos técnicos, pero no en la participación activa de los estudiantes. En mi experiencia, mi participación activa, los debates y sentirme valorado contribuyó a una transformación como docente y a formar un rol docente crítico. De aquí la importancia de la formación en las universidades. Una suerte para mí fue encontrar mentores ya desde mi periodo universitario que despertaran en mí el interés por investigar y seguir trabajando.

La historia discente de los docentes condiciona el modelo educativo que reproduciremos, más en el caso en el que las sensaciones y sentimientos que ese modelo nos reportó fueron positivos. A no ser que seamos conscientes y tengamos claros los objetivos de la educación, optando entonces con el mejor modelo para la comunidad educativa en la que nos veamos inmersos. Cómo dicen Rivas Flores, J.I. Leite Méndez, (2012) en la escuela de infantil se comienza el proceso de formación del docente, por lo

que cuando se llega a la escuela de magisterio, los roles y concepciones se tienen afianzados. Resulta interesante como, a pesar de pertenecer a la élite motriz de la clase, mi percepción me hacía pensar en una educación física para todos. Quizás experiencias como la relatada del baile en clase, hicieron ponerme en la piel de los menos competentes y tomar conciencia de ello. Además, en ocasiones el ser deportista y que esto no fuera valorado por mis profesores, me ayudó a separar entre el deporte extraescolar y el escolar.

No perder el contacto con la comunidad educativa, los grupos de trabajo y la formación continuada, facilita nuestra entrada antes o después en el mundo laboral educativo. Desde mi punto de vista, es muy importante la pertenencia a grupos de trabajo y seminarios, así como la asistencia a congresos, no sólo por lo que en ellos se hace y aprende, sino también por las relaciones que en ellas establecemos con otros profesionales, con los que se comienza una dinámica de diálogos muy fructífera, no solo a nivel personal, sino profesional y de evolución de la carrera profesional. Como afirma Rivera García (2012) “La escuela necesita reinventarse a sí misma, los docentes son los que tienen que asumir el protagonismo de sus procesos de mejora” (p.64).

El claustro de profesores no siempre ofrece un contexto cómodo para aquellas personas que siguen formándose, viéndolos como una amenaza a la comodidad que el sistema fomenta y a los valores imperantes.

Necesitamos el afecto de los compañeros, pero salvo alguna excepción, no he tenido suerte. Me hubiera gustado intercambiar opiniones acerca de los motivos que me llevaron a cambiar la forma de plantear las clases. Sólo encontré indiferencia y malestar por no hacer centro compartiendo una metodología común a mis compañeros. (Vera Lacárcel, 2010, p. 434)

Sin embargo, resulta curioso comprobar cómo la valoración de mi trabajo era mayor en la escuela concertada que en la pública. Esto puede ser porque en la concertada entienden que están al servicio del alumnado, y si no lo tienen cerrarán el centro. Sin embargo el claustro de la pública mayoritariamente lo entiende como un trabajo y no como un servicio público.

Aquellas certezas sobre la consideración profesional, relacionadas con investigar, publicar etc., no siempre se cumplen, es más, supusieron un hándicap en mis relaciones con mis compañeros. Resulta curioso que este tipo de actividades mejoran la calidad de la docencia y mejoran los aprendizajes, sin embargo no son valorados por

apartarse de lo tradicional. Por otro lado, la administración tampoco valora el esfuerzo de los pequeños investigadores como yo, no valorando o haciéndolo muy por debajo de aspectos como la experiencia o la tutoría, los artículos, comunicaciones y ponencias.

Este TFG ha sido un inicio en lo que es una reconstrucción de lo que son los inicios a la docencia. No descarto en un futuro estudiar un Master de investigación y retomarlo en mi tesis doctoral, como otros docentes (Barba, 2011; González Calvo, 2013). No obstante, este TFG me plantea múltiples preguntas que pueden ser retomadas como líneas de trabajo, si bien sería necesario utilizar otras técnicas de investigación. Algunas de estas son:

- ¿Es diferente la percepción en la iniciación docente en la enseñanza pública y en la concertada?
- ¿El contexto escolar es un factor clave en el desarrollo de maestros noveles en cuanto a la forma de establecer relaciones futuras?
- ¿La investigación-acción en grupos de trabajo fuera del centro educativo permite transformar el centro desde las aportaciones de los participantes?
- ¿Las trayectorias de vida de los maestros se encuentran influidas por sus primeras experiencias docentes y/o por su paso por la universidad?

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos a la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 26, 55-76.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 22-2-2011.
- Anderson, G., y Blase, J. (1987). *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*. Alburquerque: Universidad de Nuevo México.
- Antolín de la Fuente, Á. (2005). Intentando transformar las prácticas de educación física que no me convencen. Relato de una iniciación en la profesión. *Cuadernos Pastopas*, 2, 4-14.
- Antolín de la Fuente, Á., Martín Pérez, G., y Barba, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista De Educación Física Para La Paz*, 7, 3-11.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/233653.pdf>
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. el camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez Martín, y L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. In M. Díaz, y A. Giráldez Hayes (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

- Barba, J. J., y López Pastor, V. M. (Eds.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., y Molina Ruíz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art.12. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. In VVAA (Ed.), *Materiales de sociología del deporte*. (pp. 57-82). Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Brizman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: Sunny Press.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clot, E. (1955) *Gimnasia Femenina*. ED. Juventud. Barcelona.
- Cortés Bravo, N., Astrain Guti, C., y Barbero González, J. I. (1996). El deporte en la escuela. narración en torno a una práctica de investigación-acción. *Actas Del XIV Congreso Nacional De Educación Física De Escuelas Universitarias De Magisterio*, Guadalajara. pp. 31-38.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=autobiografia>
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=etnograf%C3%ADa>
- Delorenci, O. (2008). Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción. *Voces De La Educación Superior*, 2, 1-8. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética en la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. In J. L. Kincheloe, y P. McLaren (Eds.), *Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Barcelona: Graó.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA.: SAGE.

- Devís Devís, J., Martos, D., y Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad personal del educador físico de una prisión. *Revista De Psicología Del Deporte*, 19(1), 73-88.
- Devís Devís, J., y Peiró Velert, C. (Eds.). (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Calvo, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un maestro novel de educación física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias profesionales y de su propia práctica. Universidad de Valladolid. (<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>)
Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- González Calvo, G., y Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 35-40.
- Guía Académica del Trabajo de Fin de Grado (2012), elaborada por el comité intercentros de la Universidad de Valladolid
- Hernández Alvarez, J. L. (1994). El currículo de educación física en el área de gestión directa del MEC: Características y repercusiones en la formación del profesorado. En S. Cipriano (Ed.), *Didáctica de la educación física: Diseños curriculares en primaria* (pp. 141-146). Sevilla: Wanceulen.
- Huberman, M., Thompson, C., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera de profesor. In B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. la profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Iborra, A., Zacarés, J. J., y Serra, E. (2008). Cambios de identidad asociados a la vivencia de una transición ritualizada: Aprobar una oposición. *Estudios De Psicología*, 29(3), 301-318.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researches. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Wiltshire: Routledge.

- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., y Isabel Martín, M. (Eds.). (2004). *La educación física en primaria. Temario específico a oposiciones a maestro*. Segovia: Pastopas.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., y Isabel Martín, M. (Eds.). (2005). *Programación y unidades didácticas para el área de educación física en educación primaria*. Segovia: Pastopas.
- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Barba, J. J., y Gea Fernández, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en segovia (españa): Desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 105, 58-66. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1498>
- Manrique Arribas, J. C., Vacas, R. A., y Gonzalo Arranz, L. A. (Eds.). (2012). *Las habilidades físicas básicas: Una buena oportunidad para la cooperación. unidades didácticas y experiencias en educación primaria*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Martínez Álvarez, L. (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. (pp. 93-114) INDE.
- McLaren, P. (1997). The ethnographer as postmodern flâneur: Critical reflexivity and posthybridity as narrative engagement. En W. G. Hemey, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp. 143-177). Albany, NY: State University of New York Press.
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. In V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar* (pp. 87-99). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Monjas Aguado, R. (Coord.) (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno Murcia, J. A., Hellín Gómez, P., y Hellín Rodríguez, M. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts*, 85, 28-35.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral del niño*. Madrid: Beltrán.

- Pujadas Muñoz, J. J. (Ed.). (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REAL DECRETO 1006/1991 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria.
- Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Grado de la Universidad de Valladolid. Recuperado de http://www.uva.es/export/sites/default/contenidos/serviciosAdministrativos/academicos/alumnos/_documentos/Reglamento-Trabajo-Fin-de-Grado.pdf
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. A., Cortés Gonzalez, P., Márquez García, M. J., y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista De Educación*, 353, 187-209. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf
- Rivera García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. doi:10.4471/qre.2012.03
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Faulkner, S. L. (2012). Frogging it: A poetic analysis of relationship dissolution. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 202-227. doi:10.4471/qre.2012.10
- Sparkes, A. C. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: Una relación problemática. (pp. 181-202) Editorial Marfil.
- Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. En Á. Sicilia Camacho, y J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.
- Sparkes, A. C. (2007). Embodiment, academics, and the audit culture: A story seeking consideration. *Qualitative Research*, 7, 521-550. doi:10.1177/1468794107082306
- Sparkes, A. C. (2012). Fathers and sons: In bits and pieces. *Qualitative Inquiry*, 18(2), 174-185. doi:10.1177/1077800411429095
- Sparkes, A. C., y Devís Devís, J. (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: Un estudio biográfico. En J. Devís Devís (Coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 87-100) Alcoy: Marfil.

- Sparkes, A. C., y Devís Devís, J. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa. *La otra cara de la Investigación* (pp. 83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tilley-Lubbs, G. A. (2011). 4/16: Public tragedy collides with personal trauma. *Qualitative Inquiry*, 17(2), 144-147. doi:10.1177/1077800410392334
- Tilley-Lubbs, G. A. (2013). The baptism. *Qualitative Research in Education*, 2(1), 27-37. doi:10.4471/qre.2013.14
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3) 0-11
- Velázquez Buendía, R. (2004). Deporte y educación física: La necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar* (pp. 55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículo con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de educación física. *Revista De Investigación En Educación*, (7), 72-82.
- Wamsted, J. O. (2012). Borges y bike riders. Towards an understanding of autoethnography. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 179-201. doi:10.4471/qre.2012.09
- William-White, L. (2012). Seeking emancipation from gender regulation: Reflections on home space for a black woman academic/ single mother. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 4-35. doi:10.4471/qre.2012.01
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.