



---

**Universidad de Valladolid**

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA  
Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE UN  
DOCENTE NOVEL DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS A  
PARTIR DE LA REFLEXIÓN DE SUS EXPERIENCIAS  
PERSONALES Y DE SU PROPIA PRÁCTICA**

Presentada por Gustavo González Calvo para optar al  
grado de Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por los Doctores:

D. José Ignacio Barbero González

D. Nicolás Julio Bores Calle



A todas las personas que han creído, creen y creerán en la Educación. Porque corren tiempos difíciles, pero debemos seguir perseverando para hacer de las escuelas un lugar lleno de esperanza, amor y felicidad para todas y todos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Las personas que hemos participado en la presente investigación somos plenamente conscientes de la importancia que tiene abordar la igualdad entre mujeres y hombres en el lenguaje. Sin pretender dejar de lado esta reivindicación, a lo largo del texto hemos optado por emplear términos genéricos y, en los casos que esto no ha sido posible, el masculino neutro para referirnos a ambos. Nuestra única intención, haciéndolo así, es ofrecer al lector un escrito fluido y fácilmente inteligible.



## **AGRADECIMIENTOS**

*"Tuve un gesto de cansancio; es absurdo buscar un pozo, al azar, en la inmensidad del desierto. Sin embargo, nos pusimos en marcha" (Saint-Exupéry, 2006, p. 106).*

Ésta que aquí se presenta pretende ser una tesis doctoral honesta, de modo que parece justo reconocer el motivo principal que me llevó a emprenderla. Fue por mi ego. Ni más, ni menos.

Sonaba bien eso de “ser Doctor”, ser considerado un experto en un determinado ámbito. A un joven (que ya va teniendo unos cuantos años) lleno de miedos, incertidumbres y no demasiada confianza en sí mismo, le sonaba todavía mejor.

Al mismo tiempo, parecía una tarea utópica y muy lejana. Algo así como buscar ese pozo de agua en la inmensidad del desierto al que se refiere El Principito.

Si bien fue el ego lo que me animó a iniciar la tesis, paradójicamente fue también lo que terminó con las ganas de continuar con ella al poco de haberla comenzado. Demasiadas horas de lecturas improductivas, de presiones autoimpuestas, de férrea disciplina, de necesidad de demostrar no sé bien qué a no sé bien quién y sin saber bien cómo. Llegó, por tanto, ese gesto de cansancio. Y es que tanta racionalidad dejaba poco espacio a lo emocional, de manera que la investigación empezó a convertirse en un camino intrincado y, desde luego, poco provechoso.

Un día me desperté planteándome en qué sentido la tesis podría hacer que se me considerara un experto. ¿Sería por el título académico?, ¿por haber leído más libros y artículos?, ¿por tener la oportunidad de gozar de cierta credibilidad a la hora de hablar de un tema en particular?

Fue entonces cuando reparé en la lección más importante que me ha enseñado esta investigación: los verdaderos sabios, los verdaderos expertos, siempre han estado a mi lado. Son todas esas personas que han recorrido y que, en muchos casos, siguen recorriendo conmigo este camino que es la vida. Personas expertas en bondad, en alegría, en empatía y en simpatía, en amistad, en cariño incondicional, en amor verdadero, en confianza mutua, en pintar una vida gris en otra llena de color. Son ellos, realmente, quienes merecen ser considerados Doctores.

Poco a poco fui siendo consciente de lo banales de mis primeros argumentos a la hora de iniciar un proyecto de estas características y, por fin, la racionalidad fue dejando paso a la emocionalidad, la desesperanza a la ensoñación, la desidia al disfrute. Ya no era mi ego el motor de la tesis. Ahora el impulso partía de la ilusión por dedicar unas palabras en este libro a todos los que han hecho de mí lo que hoy soy. Ni más, ni menos.

Así que, junto a tan buena compañía (porque éste es nuestro trabajo conjunto), nos pusimos en marcha. De corazón, gracias por hacer que esta mi (historia de) vida sea tan bonita y, especialmente, gracias:

A José Ignacio Barbero González. Porque confiaste y te comprometiste con este estudio sin siquiera conocerme. Porque me inspira tu capacidad de compartir conocimiento de manera cordial y accesible. Porque, lo que más valoro de tu participación, es tu trato humano.

A Nicolás Julio Bores Calle. Porque en ningún momento me has tratado como a tu doctorando, sino como a un compañero. Porque, desinteresadamente, siempre estás ahí para ayudarme y animarme en todo (y, además, lo consigues). Porque, una de las mejores cosas que han salido de este trabajo conjunto, es un amigo modesto, gracioso y terriblemente inteligente.

A Amada Calvo Ferreras. Porque siempre has creído y esperado mucho de mí, y así he llegado a ser capaz de dar un poquito de mí en todo lo que hago. Porque espero saber corresponder a tu mirada de madre orgullosa con la mía de hijo orgullósísimo de su madre. Porque te esmeras, día a día, en hacer de mi vida algo maravilloso.

A José María González Mansilla. Porque eres un ejemplo de dignidad e integridad humanas. Porque de ti he aprendido a perseverar, a ser constante y a no dejarme vencer por las adversidades. Porque, como padre, has preferido dejar de lado una vida mejor y más fácil por hacer la mía más hermosa.

A Mara González Calvo. Porque cuidaste de mí con ternura, amor y dulzura a pesar de todos mis *precisamentes*. Porque me ayudaste a crecer cuando era un pequeñajo. Porque, aunque te lo digo poco, espero que sepas que te quiero.

A Daniel Silva González. Porque todavía eres un pequeño doctorando en esto de la vida. Porque eres tan risueño que nos haces a los demás más alegres y felices. Porque me gustaría darte el consejo que me dio a mí mismo una vez tu "tita" Marta: a la vida hay que salir a buscarla (y, si puede ser rodeado de amigos, mejor).

A toda mi estupenda familia y, especialmente, a Coral Calvo Ferreras. Porque tu optimismo y energía son contagiosos. Porque a tu lado di mis primeros pasos. Porque, siempre que me he caído, has estado ahí para ayudarme a levantar.

A Domingo Arias López, Herminia Carballal Barreiro, Concepción Pérez Fernández y Carlos Virumbrales Pérez. Porque sois la familia que se escoge, y no podría haber escogido mejor. Porque desde el primer momento me habéis tratado como si siempre hubiera formado parte de vuestras vidas. Porque me encanta que me hayáis abierto vuestros corazones.

A Lucio Martínez Álvarez. Porque me demuestras que el saber muchísimo de Didáctica, de Pedagogía y de (casi) todo, no está reñido con la humildad y el ser una estupenda persona. Porque fuiste el primero en confiar en mis posibilidades académicas, comenzando el viaje a todo esto y allanándolo para que fuera más fácil y apasionante. Porque, a pesar de tus muchos quehaceres y obligaciones, siempre encuentras tiempo para animarme, comprenderme y enseñarme, y siempre con tacto pedagógico.

A Francisco Javier Castrillo Serrano. Porque tu docencia de calidad se justifica sobradamente por tu inmensa calidad humana, y ambas son el espejo en el que quisiera reflejarme. Porque me creíste capaz de llegar a escribir, algún día, una tesis. Porque sin tu ayuda, consejos, sencillez, cariño y confianza no hubiera sido posible.

A José Juan Barba Martín. Porque el azar puso en mi camino a alguien tan brillante, soñador y generoso que me ayudó a ser un poquito más brillante, soñador y generoso. Porque dijiste que el camino iba a ser duro pero bonito. Porque has colaborado en lo segundo, y has hecho lo primero más llevadero.

A David García López. Porque me abriste las puertas de la metodología cuantitativa. Porque me has enseñado a ver la investigación desde otro punto de vista, y sería un placer reanudar este periplo a tu lado. Porque eres un cuantitativo con muchas cualidades.

A Benjamín Díaz Crespo, Alfonso García Monge, Alfredo Miguel Aguado y Marcelino Vaca Escribano. Porque, como profesores, me habéis ayudado a entender, defender y practicar una idea de Educación Física más educativa, justa y democrática. Y también a Higinio Arribas Cubero y Roberto Monjas Aguado. Porque, sin haber sido mis profesores, y seguramente sin saberlo, habéis aportado mucho para que lo anterior fuera posible con vuestros siempre amables y oportunos comentarios.

A Elena Martínez López. Porque anduvimos juntos parte del camino. Porque fue bonito compartirlo. Porque mereces que todo te vaya bien en tu nueva andadura.

A Julio Villuendas Santaolalla. Porque, a pesar de que tus ideas están en las antípodas de las mías, seguimos debatiéndolas. Porque estuviste cerca en mis malos momentos. Porque ojalá el hecho de que tu nombre aparezca aquí, sirva para que creas un poquito más en la Educación Pública y en los que trabajamos en ella.

A Isabel Gaviero García. Porque me has ayudado a conseguir varias de las lecturas que forman parte del estudio. Porque has dedicado tu tiempo a ayudar a alguien que simplemente quería saber más. Porque lo has hecho de manera completamente altruista.

A Daniel Ibáñez Iturralde. Porque eres el “figura” que ha diseñado las figuras de este estudio. Porque tu calidad como diseñador gráfico sólo se ve superada por tu calidad como amigo. Porque nos hacemos mayores, pero seguimos siendo tan *roqueros* como antaño (¿o no?).

A Víctor Postigo Ruiz, María de la Torre Alonso y Daniel Simón Sánchez. Porque quizá yo hice que vuestro paso por la universidad fuera un poquito más sencillo, pero lo que es seguro es que vosotros me lo hicisteis mucho más divertido. Porque me habéis ayudado a disfrutar en momentos en los que sólo tenía en mente estudiar. Porque sois mucho más que *simples-mente* compañeros.

A Jaime Mediavilla Vélez, Fernando Miguel Peñas y María del Mar Miguel Peñas. Porque no sé si es cierto que *you can't live without me*, pero lo que es seguro es que *I can't live without you*. Porque no sabéis cuánto bien me hace vuestra amistad y cariño. Porque, cuando estamos juntos, mi vida es mucho más especial.

A Víctor Manuel Calvo Martínez. Porque basta un *rebel yell* para contar con tu ayuda. Porque nunca me has tratado como al *siguiente*, sino como a un amigo. Porque, lo mejor de un curso triste y sombrío, fue conocer a un tipo tan genial, íntegro y ejemplar.

A Isaías del Río García y Javier de Rojas Pérez. Porque, aunque sigo siendo el menos *peliculero* de los tres, me seguís queriendo igual. Porque siempre estáis ahí, ofreciéndome vuestra amistad sin pedir nada a cambio. Porque, con gente como vosotros, resulta fácil ilusionarse día tras día.

A Rubén García García. Porque eres mi amigo desde la infancia y, a pesar de que ninguno de los dos somos los mismos de entonces, nuestra amistad perdura. Porque, pudiendo vapulearme jugando al ajedrez, preferías que quedáramos en tablas. Porque, a pesar de tu *mala-buena* puntería tirando piedras, lo anterior hace de ti un verdadero campeón.

A todos mis estudiantes. Porque os agradezco enormemente vuestra amistad infantil (y no tan infantil), ya que me permite mirar con ojos de niño. Porque siempre tenéis a punto una caricia, una risa y un abrazo gratuitos. Porque juntos cantamos, bailamos, aprendemos, reímos, lloramos, hacemos volar nuestra imaginación, nos sentimos iguales, intentamos diseñar un mundo mejor y muchas otras cosas.

A mis gatitos. Porque también formáis parte de mi historia. Porque siempre estáis dispuestos a regalar ternura. Porque no habéis dejado que me quedara dormido ni un solo día de los que tenía que ir a clase: me despertábais una hora antes.

A Mónica Álvaro Garzón, Juan José Caballero Muñoz, César Caño Llanos, Isabel Castaño Sánchez, Ángel Díez Torres, María de la Fuente Álvarez, Félix Gómez Crespo, Amaia Lerga Fuertes, Isabel Macías Ingelmo, Hortensia Ramos Arroyo y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. Porque es una suerte, un orgullo y un placer compartir profesión con vosotros. Porque contar con vuestra mirada pedagógica enriquece la mía. Porque aunque el profesorado, actualmente, no contemos con voz alguna, espero que siempre sigáis hablando alto y claro.

Y, para finalizar, os contaré un pequeño secreto de mí. Soy de esas personas a las que les gusta dejar para el final lo más “rico”, lo más especial, lo más lindo. Por eso, termino agradeciendo a Marta Arias Carballal. Porque aquí he intentado poner palabras a mi vida pero tú, con tu sonrisa, le has puesto la mejor banda sonora. Porque me has enseñado a ser el actor de mi existencia, y no un simple espectador más. Porque, a tu lado, basta con mirar a las estrellas para ser feliz. Porque eres experta en reparar sueños rotos. Porque te diría tantas cosas que sería necesaria una nueva historia de vida. Pero esa, si quieres, tenemos mucho tiempo por delante para escribirla juntos. Y es que, *baby, we were born to run*.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

## **PRIMERA PARTE: PANORÁMICA DEL OBJETO DE ESTUDIO Y DEL PROTAGONISTA DEL MISMO**

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1. Introducción.....	3
2. Propósitos e interrogantes de la investigación .....	5
3. Estructura de la tesis doctoral .....	7
4. Pequeña historia de vida: el camino hacia la profesión docente .....	10
4.1. El cuerpo como primer punto de inflexión .....	11
4.2. Los estudios de maestro en Educación Física como segundo punto de inflexión.....	14
4.3. Mi primera incursión en el mundo de la investigación como tercer punto de inflexión.....	17
4.4. La preparación de las oposiciones al cuerpo de docentes de Educación Primaria como cuarto punto de inflexión .....	18
4.5. La preparación de las oposiciones al cuerpo de docentes de Enseñanza Secundaria como quinto punto de inflexión .....	23
4.6. La decisión de emprender el camino hacia la realización de una tesis doctoral como sexto punto de inflexión .....	26

## **SEGUNDA PARTE: LAS INTERPRETACIONES TEÓRICAS DE LA TAREA DOCENTE COMO PUNTO DE PARTIDA**

### **CAPÍTULO II. LOS PRIMEROS AÑOS EN LA PROFESIÓN: EL DOCENTE**

<b>NOVEL</b> .....	31
1. Introducción .....	33
2. Ciclos vitales de la función docente .....	34
3. El tiempo que se considera al docente como novel .....	43
4. La identidad del docente novel: vínculo entre el ser personal y profesional.....	47
5. Dificultades a las que se enfrenta el docente novel .....	53

### **CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL DOCENTE**

<b>DE EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....	59
1. Introducción.....	61
2. La docencia como vocación y también como profesión .....	64
3. Los diferentes paradigmas desde los que comprender la formación del profesorado .....	71
4. La formación inicial del docente .....	82
4.1. Modelos de formación inicial propios del docente de Educación Física .....	96
4.1.1. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés técnico .....	99
4.1.2. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés práctico .....	101
4.1.3. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés socio-crítico.....	104
5. La formación permanente del docente .....	111
5.1. Modelos de formación permanente del profesorado .....	116
5.2. Estrategias de formación permanente del profesorado .....	123

## **CAPÍTULO IV. EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO**

<b>PROFESIONAL REFLEXIVO .....</b>	<b>127</b>
1. Introducción.....	129
2. La investigación <i>en educación</i> como punto de partida para la formación reflexiva.....	132
3. Concepto de reflexión .....	136
4. Niveles de reflexión .....	142
4.1. La reflexión crítica como instrumento valioso en la enseñanza de calidad .....	143
5. Características del docente reflexivo.....	146
6. Modelos de formación reflexiva del docente .....	149
6.1. Modelos de formación reflexiva para la formación inicial del docente .....	151
6.1.1. Modelo de supervisión clínica .....	153
6.1.2. Modelo de formación docente de la Universidad de Illinois de William Ayers.....	157
6.1.3. Modelo de prácticas de enseñanza reflexiva de la Universidad de Wisconsin de Kenneth Zeichner y Daniel Liston.....	158
6.1.4. Modelo de formación reflexiva ALACT de Fred Korthagen .....	165
6.2. Modelos de formación reflexiva para la formación permanente del docente .....	172
6.2.1. Modelo de ciclo reflexivo de John Smyth .....	173
6.2.2. Modelo de diálogo reflexivo de Anne Brockbanck e Ian McGill .....	176
6.2.3. Modelo de aprendizaje en el desarrollo profesional de Christopher Day .....	182
6.2.4. Modelo de análisis colectivo de la práctica de Philippe Perrenoud .....	185
7. Recursos para la formación reflexiva .....	188
7.1. Seminarios.....	188
7.2. Estudio de casos.....	190
7.3. Diarios de clase .....	191
7.4. Historias de vida .....	192
7.5. Fórum de profesores.....	192
7.6. Enseñanza estratégica metacognitiva .....	193

## **TERCERA PARTE: EL PROCESO DE “CAPTURA” Y NARRADO DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>199</b>
1. Introducción.....	201
2. Justificación del método de investigación adoptado: la metodología cualitativa .....	203
2.1. Características principales de la investigación cualitativa y educativa.....	205
3. Modelos de investigación cualitativa empleados.....	209
3.1. Investigación biográfica-narrativa .....	209
3.2. Autoetnografía .....	210
4. Instrumentos de recogida de información.....	214
4.1. Historia de vida .....	214
4.1.1. Experiencia previa del docente novel con la historia de vida .....	218
4.2. Diario de clases .....	220
4.2.1. Experiencia previa del docente novel con el diario de clases.....	222
4.3. Entrevistas .....	224
4.3.1. Consideraciones que se han tenido en cuenta a la hora de realizar las entrevistas.....	226
5. Análisis de datos .....	228
5.1. Reducción de datos .....	229
5.2. Disposición y transformación de los datos.....	232
5.3. Obtención y verificación de las conclusiones.....	232
6. Consideraciones éticas y salvaguarda del anonimato.....	234
7. Análisis del rigor de la investigación.....	236

## **CUARTA PARTE: EL CAMINO POR EL QUE SE VAN CONSTRUYENDO LOS SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS DEL DOCENTE NOVEL A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS, RECORRIDOS Y CREENCIAS**

<b>CAPÍTULO VI. LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL DOCENTE NOVEL, EL ALUMNADO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>247</b>
1. Introducción.....	249
2. La importancia para el docente novel de la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje .....	251
2.1. El interés por la motivación del alumnado a raíz de las experiencias vividas.....	251
2.2. La formación inicial revela al docente novel la importancia de la inclusión del alumnado .....	254
2.3. El replanteamiento de las actividades competitivas como medio de favorecer la implicación del alumnado .....	259
2.4. Las estrategias adoptadas por el docente novel para favorecer la implicación y el aprendizaje del alumnado.....	265
2.5. Superar los sentimientos de incompetencia aprendida de los escolares para favorecer su implicación .....	283
3. El tacto pedagógico del docente novel en las relaciones con el alumnado .....	297
3.1. La sensibilidad hacia el (re)conocimiento del alumnado.....	297
3.2. La importancia de llamar al alumno por su nombre .....	305
3.3. La disciplina, los castigos y el pacto de las normas .....	310
3.4. El sentido del humor en el aula.....	335
3.5. La empatía con el alumnado.....	343
<b>CAPÍTULO VII. LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL DOCENTE NOVEL, LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>353</b>
1. Introducción.....	355
2. La búsqueda del docente novel por la coeducación y la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas .....	357
2.1. De dónde surge el interés por la búsqueda de la igualdad entre el alumnado .....	358

2.2. La importancia de emplear un lenguaje y unos refuerzos “apropiados” dentro de las lecciones .....	360
2.3. La relación entre el <i>feedback</i> que se presenta al alumnado y la enseñanza equitativa .....	367
2.4. Los contenidos trabajados en clase: diferencias respecto a cómo Se involucran y qué objetivos buscan los chicos y las chicas.....	371
2.5. La configuración de los grupos de trabajo .....	380
3. Las relaciones entre el docente novel y la comunidad educativa .....	386
3.1. Compartiendo puntos de vista con el resto del claustro acerca de la enseñanza .....	386
3.2. La profesión de educador físico vista por el conjunto de la comunidad educativa .....	392
3.3. El reconocimiento de la enseñanza universitaria como revulsivo para la mejora de la estima personal y profesional.....	411
4. Las relaciones que se establecen entre el docente novel y la enseñanza de la Educación Física .....	419
4.1. La participación del docente novel en proyectos de investigación para mejorar la enseñanza y la consideración de la Educación Física .....	419
4.2. Los contenidos de Educación Física en los que el docente novel presenta un menor dominio .....	427
4.3. Entender el error como parte del proceso de aprendizaje en Educación Física .....	437
4.4. La enseñanza de la Educación Física en la etapa de Educación Infantil .....	441
4.5. La adaptación de los contenidos de Educación Física al espacio en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje .....	447
4.6. Hacia un aprendizaje significativo y crítico en Educación Física .....	455
4.7. El docente novel y la enseñanza de la Educación Física en el ámbito universitario.....	466

**QUINTA PARTE: EPÍLOGO A MODO DE CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN  
(Y DE APERTURA DE NUEVAS POSIBILIDADES)**

<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>481</b>
1. Conclusiones de la investigación .....	483
1.1. La relación entre lo personal y lo profesional en la configuración de la identidad docente.....	484
1.2. La relación entre la formación inicial docente y la evolución de la identidad profesional.....	498
1.3. La relación entre el análisis reflexivo de la práctica docente y los cambios en el proceso pedagógico.....	502
2. Limitaciones de nuestro estudio .....	506
3. Aportaciones y nuevas propuestas de investigación .....	507
<b>CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS .....</b>	<b>511</b>
Referencias bibliográficas .....	513
Anexos .....	579

# ÍNDICE DE TABLAS

## ***CAPÍTULO III***

Tabla 1. Intereses, saberes, medios y ciencias (Carr & Kemmis, 1988) ..... 96

Tabla 2. Modelos de desarrollo profesional docente (Marcelo García, 1994) ..... 97

## ***CAPÍTULO IV***

Tabla 3. Programa de prácticas de enseñanza de la Universidad de Wisconsin  
(Zeichner & Liston, 1999) ..... 164

Tabla 4. Fases del ciclo reflexivo (Smyth, 1991b) ..... 175

## ***CAPÍTULO V***

Tabla 5. Comparación de las características de las investigaciones cualitativa  
y cuantitativa (Thomas & Nelson, 2007) ..... 204

Tabla 6. Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro  
aspectos de credibilidad (Guba, 1983) ..... 237

## ***CAPÍTULO VI***

Tabla 7. Estrategias de resolución de conflictos (Gairín Sallán, 1994) ..... 320

# ÍNDICE DE FIGURAS

## **CAPÍTULO IV**

Figura 1. Ciclo de supervisión clínica (Smyth, 1984) .....	156
Figura 2. Modelo ALACT de formación del profesorado basado en la reflexión (Korthagen, 1985, 2010; Korthagen, Loughran & Russell, 2006) .....	166
Figura 3. Aplicación I: Reflexión personal (Brockbank & McGill, 2008).....	177
Figura 4. Aplicación II: Diálogo reflexivo – contar la historia (Brockbank & McGill, 2008).....	178
Figura 5. Aplicación III: Diálogo reflexivo – formar parte de la historia (Brockbank & McGill, 2008).....	179
Figura 6. Aplicación IV: Diálogo reflexivo con otros colegas – facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank & McGill, 2008) .....	181
Figura 7. Proceso de desarrollo profesional del docente en servicio activo (Day, 1987, 2005) .....	183
Figura 8. Modelo de formación continua del profesorado en servicio activo (Day, 1987) .....	184



***PRIMERA PARTE: PANORÁMICA DEL OBJETO DE ESTUDIO Y DEL PROTAGONISTA DEL MISMO***



## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

*“La vida no es la que uno vivió, sino lo que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (García Márquez, 2002, p. 7).*



# 1. Introducción

Las identidades personal y profesional están, en el ámbito de la docencia, estrechamente vinculadas. Las experiencias que se van sucediendo en el día a día de las aulas, como alumno primero y como educador después, las vivencias propias y de los compañeros y la realidad de las escuelas, entre otros factores, van forjando la realidad docente. Al fin y al cabo, la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional.

La investigación que aquí se presenta procura reflejar el proceso de reflexión llevado a cabo desde el comienzo de mi formación inicial como maestro, hace aproximadamente diez años. No obstante, este trabajo se remonta a muchos años atrás. En él, me sincero<sup>2</sup> completamente con el lector al describir mi vida no sólo desde una perspectiva profesional sino, fundamentalmente, personal. Entendiendo que se es antes persona que docente. De esta manera, y fruto de un acto que requiere cierta valentía, reflejo mis puntos débiles, miedos, temores, aunque también mis inquietudes, expectativas, ilusiones y el orgullo que representa poder dedicarme a algo tan importante como es la enseñanza.

Y es que no cabe duda que es ésta una profesión no exenta de momentos duros y difíciles. Pero es, asimismo, una ocupación que permite al que la desempeña desarrollar la constancia, la capacidad de sacrificio, la ilusión, las ganas y el desafío de saber y compartir el conocimiento, la curiosidad, la humildad, la honestidad, la disposición para poner el corazón en aquello en lo que se cree y, principalmente, cumplir con la responsabilidad de “*ser maestro de humanidad*” (Esteve Zarazaga, 2006, p. 99).

Partimos de la convincente idea de que son estos relatos y reflexiones, estas vivencias personales y profesionales, los que nos permiten comprender lo que nos sucede a nosotros mismos y, por consiguiente, lo que nos moldea como un profesor determinado. Más aún, el

---

<sup>2</sup>Esta tesis es el reflejo de un trabajo conjunto por parte de los directores de la misma, las personas consultadas, el propio investigador y otras tantas que, con su esfuerzo, han hecho posible que el escrito vea la luz. Por ese motivo recurrimos al plural en tanto que el resultado de la investigación es producto de una toma de decisiones conjuntas y dialogadas. Sin embargo, en ocasiones se emplea la primera persona del singular para expresar así la particular percepción de la realidad que tiene quien escribe y donde surge, indefectiblemente, la subjetividad del educador objeto de estudio. Este aspecto se detalla con mayor profundidad en el capítulo dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación.

compartirlas y evidenciarlas puede ayudar a otros profesionales del ámbito a avanzar, a progresar, a impulsar nuestra labor.

Tanto es así que esta investigación no pretende únicamente ayudar a crecer personal y profesionalmente, sino también ofrecer una propuesta formativa que sirva de mejora al desarrollo docente al compartir los pensamientos, actos y sentimientos de un profesor novel en activo, con poca experiencia pero mucha determinación, con muchos miedos pero con muchas ganas, con limitaciones pero con entusiasmo, con la ilusión de pasar del *no sirvo para esto* al *soy capaz*. Intentamos, en definitiva, aportar un pequeño granito de arena a la formación de este colectivo. Sobre este particular afirma Boix Tomás (1995, p. 50) que *“el compromiso profesional que aceptamos como profesionales conlleva la necesidad de intercambiar experiencias, dificultades y problemas con otros compañeros”*.

Por ello, en nuestro estudio llevamos a cabo una reconstrucción honesta, cercana y (auto)crítica de las vivencias y experiencias personales y profesionales que van desarrollando en nuestro educador sus propias creencias y certidumbres acerca de la enseñanza. En este sentido, un profesor reflexivo y crítico consigo mismo ha de tener claro que el mundo en general y la enseñanza en particular, se encuentran sometidos a un constante cambio. Así, habrá de ser capaz de buscar información por sí mismo, dar sentido a lo que pretende enseñar, defender sus ideales y compartirlos con otras personas, *“creer en la perfectibilidad humana y en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, [...], en que los hombres podemos mejorararnos unos a otros por medio del conocimiento”* (Savater, 2009, p. 19) y, con ello, ir desarrollando su propia autonomía e identidad profesional.

Las siguientes páginas son una mirada al interior de un educador inexperto, a lo que le sucede y le moldea como persona y enseñante. No pretendemos hacer apología de un tipo u otro de enseñanza. Tampoco es nuestra intención presentar nuestro punto de vista como el único y verdadero. Simplemente queremos compartir y (re)construir los hechos importantes en la vida del educador que pueden ayudar a todos aquellos profesionales que se dedican o dedicarán a la enseñanza, independientemente del nivel educativo en el que ejerzan, a buscar su propio camino de mejorar la calidad y democratización de la educación.

## 2. Propósitos e interrogantes de la investigación

Esta tesis doctoral se centra en conocer y comprender el modo en que la identidad profesional de un docente novel se va construyendo mediante la reflexión y el análisis de su biografía, sus teorías implícitas y sus vivencias (personales y profesionales). La hipótesis de partida es, por lo tanto, que: ***pensar sistemáticamente sobre las experiencias personales y profesionales ayuda a tomar consciencia, a comprender y replantear la manera en que se va construyendo la identidad profesional y el modo de entender y practicar la enseñanza.*** Por este motivo hemos optado por llevar a cabo un análisis, como sugiere Zabalza Beraza (2008), de aquellos aspectos que al educador le resultan más relevantes y que afectan a su docencia en mayor medida.

Teniendo en cuenta que un proceso de investigación cualitativa como el que aquí presentamos ha de partir del planteamiento de los interrogantes de la investigación que guíen el proceso (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999), en nuestra tesis doctoral es la siguiente pregunta la que se configura como el eje principal: ***¿de qué manera se va desarrollando la identidad profesional de un docente novel y qué papel juega la práctica reflexiva en este proceso?*** Esta pregunta lleva a tratar de responder a otras dependientes de ella, como son: ***¿en qué medida determinan las vivencias personales y profesionales, pasadas y presentes, el desarrollo profesional del docente novel?, ¿qué papel desempeña la formación inicial en el desarrollo de la identidad profesional?, ¿llevar a cabo un proceso reflexivo ofrece posibilidades al docente novel para comprender y reorientar su práctica pedagógica?***

Todas estas preguntas no terminan aquí, sino que hemos establecido un límite a las mismas como investigadores en un momento puntual y que llevan a compartir la idea de Tinning cuando afirma que:

*“Si consideramos la enseñanza y la educación como algo esencialmente problemático, queda despejado el camino para concebir un tipo muy distinto de educación del profesorado que estimule la investigación crítica como aspecto esencial de la práctica” (Tinning, 1992, p. 48).*

De las preguntas anteriormente formuladas surgen los siguientes objetivos de la investigación:

1. Analizar el desarrollo del docente novel en sus primeros años de enseñanza y el modo en que se va configurando su identidad profesional.

2. Descubrir la evolución de las ideas pedagógicas del docente novel a lo largo de su desarrollo profesional y en diferentes niveles educativos.
3. Conocer la influencia que tienen las experiencias vividas, las teorías implícitas y las relaciones interpersonales del docente novel en el desarrollo de su identidad profesional.
4. Entender el papel relevante que desempeña la formación inicial en la identidad profesional.
5. Comprender qué intereses personales, sociales, políticos y culturales se asientan en la práctica pedagógica del docente novel.

En síntesis, podemos decir que el objetivo de esta investigación es comprender de qué manera se va construyendo la identidad profesional de un docente novel y cómo la práctica reflexiva a partir de las vivencias y sentimientos personales y profesionales permite examinar y reconstruir la enseñanza.

### 3. Estructura de la tesis doctoral

La tesis doctoral está organizada en torno a los siguientes capítulos:

1. Capítulo I. *Introducción*: Se presentan aquí las principales intenciones de nuestra investigación, los propósitos e interrogantes a los que se pretenden dar respuesta y el relato de vida del investigador principal como pieza indispensable para dar sentido y coherencia a todo el estudio.
2. Capítulo II. *Los primeros años en la profesión: el docente novel*: A lo largo de este capítulo realizamos un recorrido a través de las principales etapas por las que atraviesa la profesión docente para, después, dejar constancia del tiempo que se considera al educador como inexperto. Igualmente, se detalla la manera en que el profesor novel va construyendo su propia identidad profesional a partir del vínculo entre el ser persona y el ser educador. Por último, se presentan los principales problemas a los que se ha de enfrentar un profesor novel en su día a día en la profesión.
3. Capítulo III. *La formación inicial y permanente del docente de Educación Física*: Con este capítulo pretendemos ilustrar la importancia de considerar la enseñanza como una profesión, más que como una vocación, como punto de partida con el que queremos dejar constancia de la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado. A partir de aquí, abordamos las principales características de ambos tipos de formación, de acuerdo con los intereses que subyacen en cada uno de los paradigmas de formación: el paradigma técnico, práctico y crítico. Reflejamos, así, que toda práctica formativa está imbuida de un cierto interés que orienta el conocimiento y la manera de comprender y practicar la enseñanza. Nos centramos principalmente en aquellos modelos formativos que mejor responden a las particulares características de los profesores de Educación Física.
4. Capítulo IV. *El docente de Educación Física como profesional reflexivo*: En este capítulo nos detenemos a analizar las principales características de la práctica reflexiva, los diferentes niveles de reflexión y las actitudes y cualidades que ha de reunir el educador para convertirse en practicante de la reflexión en el aula. También hacemos referencia, a través de un marco teórico contextualizado, a los principales modelos de formación reflexiva para la formación inicial y permanente del profesorado, que nos servirán de guía y orientación en el desarrollo de nuestra investigación.

5. Capítulo V. *Metodología de la investigación*: En este capítulo, en primer lugar, establecemos las diferencias entre la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, defendiendo las razones por las que nos decantamos por esta última. También se detallan los modelos de investigación cualitativa que se han empleado para llevar a cabo el estudio, las técnicas e instrumentos de recogida de información, el proceso de organización y análisis de los datos en torno a las diferentes etapas que se han seguido, las consideraciones éticas y de salvaguarda del anonimato y, por último, los procedimientos llevados a cabo para dotar de rigor científico y credibilidad a nuestra investigación.
6. Capítulo VI: *Las relaciones que se establecen entre el docente novel, el alumnado y la Educación Física*: Este primer capítulo de análisis de datos se estructura en dos grandes apartados. En el primero de ellos se analiza el interés del docente por favorecer la motivación e implicación de los escolares dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, interés que tiene su origen en las experiencias vividas como alumno. Se analizan también en este primer apartado la inclinación por reconocer el valor intrínseco de cada escolar y por ofrecer una enseñanza afectiva, ética y más humana; el replanteamiento de determinadas actividades que no favorecen la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje; las estrategias adoptadas por el educador para mejorar las relaciones entre docente y discentes; y, por último, se presta atención a los sentimientos de incompetencia motriz y de baja autoestima que, con frecuencia, presentan los estudiantes dentro de las clases de Educación Física. El segundo gran apartado está dedicado al tacto pedagógico mostrado por el educador en un intento por mantener unas relaciones auténticas y honestas entre él mismo y sus estudiantes, acercándonos a temas como la importancia de reconocer al alumnado y de llamarlo por su nombre como seña de su identidad personal, las estrategias adoptadas para la gestión y el control de la clase, la repercusión que tiene el sentido del humor dentro de las sesiones en la mejora de las relaciones. Para finalizar el capítulo, se ilustra el papel que desempeña la empatía a la hora de poder interpretar las señales gestuales y los estados de ánimo de los escolares y poder así compartir con ellos sus sentimientos.
7. Capítulo VII: *Las relaciones que se establecen entre el docente novel, la comunidad educativa y la enseñanza de la Educación Física*: El segundo capítulo dedicado al análisis de datos se organiza en torno a tres apartados. El primero recoge la preocupación del educador por ofrecer una enseñanza comprometida con la coeducación y la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, explicitando de dónde

surge este interés, la importancia de emplear un lenguaje apropiado dentro de las lecciones, el replanteamiento de las actividades y los contenidos de la materia desde una perspectiva no sexista y la distribución de los grupos de trabajo de manera que chicos y chicas sean capaces de aprender de forma conjunta. El segundo apartado de este capítulo plantea las relaciones que se establecen entre el profesor novel y el resto de la comunidad educativa en torno a aspectos como la concepción que se tiene de la enseñanza, la imagen que las familias y compañeros del centro tienen acerca de la Educación Física y, por último, el estímulo que supone para la mejora de la estima personal y profesional del educador poder ejercer la docencia a nivel universitario. El tercer y último apartado se orienta explícitamente a dar respuesta al modo en que el educador orienta su enseñanza, detallando la importancia que para él tiene formar parte de proyectos de investigación e innovación educativa; los miedos e inquietudes a los que ha de hacer frente en los momentos en que su dominio de la asignatura es menor; el tratamiento que se le da al error dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, la experiencia que entraña ejercer la profesión en una etapa para la que no se siente preparado (Educación Infantil); cómo los espacios donde se desarrolla la materia condicionan las lecciones y el intento por adaptarlos a las intenciones educativas; la disposición por procurar un aprendizaje crítico y significativo entre los escolares; y, para finalizar este segundo capítulo de datos, se presentan las experiencias vividas como profesor universitario y la manera de entender la enseñanza en esta etapa.

8. Capítulo VIII: *Conclusiones, limitaciones y aportaciones de la investigación*: En este capítulo presentamos las consideraciones más relevantes derivadas de nuestra investigación así como algunas de las limitaciones que ésta puede presentar. Para terminar, ofrecemos una serie de propuestas de investigación futuras que pueden generarse a partir de las conclusiones generales de nuestro estudio.
9. Capítulo IX: *Referencias bibliográficas y anexos*: Se recogen aquí todas las referencias bibliográficas consultadas en la investigación y el apartado de anexos en el que se recogen, a modo de muestra, parte de los instrumentos de recogida de la información, fichas de trabajo docente, fotografías, documentos y trabajos de aula, contratos curriculares, autoevaluaciones del alumnado, evaluaciones del docente y las entrevistas realizadas.

## **4. Pequeña historia de vida: el camino hacia la profesión docente**

Para poder comprender mejor la investigación que aquí se presenta es necesario, en primer lugar, conocer mejor las circunstancias y condicionantes del objeto (o, mejor aún, sujeto) del mismo. Entendemos, pues, que lo que aquí se presenta está relacionado con las experiencias vividas por el investigador en diferentes momentos y etapas tanto personales como profesionales y sociales que le han ido configurando como un educador crítico y reflexivo con su cometido. De esta manera, y desde la perspectiva defendida por Sparkes (1995) cuando afirma que el lenguaje no es neutro, sino que legitima una particular visión de la realidad, a lo largo del estudio hablaré sobre mí mismo, pasando del lema defendido por las corrientes positivistas “*de nobis ipsis silemus*” (“*sobre nosotros mismos callamos*”) como aval de la objetividad, al de “*de nobis ipsis loquemur*” (“*sobre nosotros mismos hablamos*”) (Bolívar Botía, 2002, p. 2). De esta manera, se rompe con el silencio de la individualidad, de la subjetividad y, con ello, se favorece la comprensión del estudio que aquí se presenta.

Así, y comenzando desde el principio, he de decir que nací en Valladolid en el año 1978, apenas unos meses antes de que germinara la actual Constitución Española. Me gusta pensar que es posible que este suceso casual tenga que ver con la importancia que otorgo a que se respeten los derechos de las demás personas.

Mi padre, trabajador incansable, siempre se esforzó por ofrecernos a mi hermana y a mí un futuro mejor. Mi madre, con ternura pero con carácter, se empeñaba en que recibiéramos la mejor formación, bajo la vieja creencia de que es el único modo de hacer de nosotros alguien de provecho. Y mi hermana, responsable y cariñosa, se ocupaba de mí en aquellos momentos en los que mis padres, por obligaciones laborales, no podían.

De aquellos años recuerdo que, gracias a ellos, era un niño feliz, curioso y soñador.

En el momento de escribir estas líneas pienso si no será este espíritu curioso y esas ganas de aprender surgidas en mi niñez las que han forjado mi idea actual sobre la educación, algo así como una puerta que nos conduce a un mundo exterior nuevo y acogedor, un mundo que es necesario entender y compartir.

No es momento ahora de plasmar mis recuerdos en torno a la educación, pues el lector podrá ir descubriéndolos a lo largo de la presente tesis doctoral. Pero sí me gustaría destacar a

las personas más determinantes e interpretar los momentos que considero puntos de inflexión en mi vida y que han condicionado, orientado y guiado el modo en que entiendo la educación y, por supuesto, la vida.

#### **4.1. El cuerpo como primer punto de inflexión**

La adolescencia es una etapa complicada y llena de cambios, una fase en la que el cuerpo está muy presente. En este periodo se fueron forjando varios rasgos de mi personalidad: era un chico más bien introvertido que pensaba que podía ofrecer poco a los demás, de manera que mi timidez fue siendo cada vez más evidente. Tenía dudas acerca de todo, y nunca sabía qué decisión debía tomar.

Afortunadamente, el camino de la vida no se recorre solo, y en mi caso me puedo sentir muy afortunado de la compañía que he tenido (y sigo teniendo). En muchos momentos no he sabido hacerles ver lo importantes que son para mí, sobre todo en mi etapa como adolescente. En esta fase, yo no me encontraba del todo cómodo en la relación con los demás. Demasiados complejos por mi parte y, entre mis compañeros de escuela, demasiada gente artificial intentando demostrar que eran más guapos, más altos y más atléticos que el resto.

Esto cambia, afortunadamente, a partir de las relaciones que establezco con algunos de mis amigos y familiares, con los que compartía penas pero también muchas alegrías: Fernando, Mar, Víctor, Javier, Jaime, Isaías, entre otros. Voy clarificando en mis reflexiones, poco a poco, que lo importante son las relaciones con los demás, el cariño, la ayuda, la sinceridad, la honestidad que recibo de estas personas.

Eran frecuentes los sentimientos negativos hacia mi aspecto, y recuerdo que deseaba volver a ser un niño despreocupado al que no le importaban estas nimiedades. En esta línea, también supone un punto de inflexión importante en mi vida el comenzar a realizar ejercicio físico. Lo percibo como una medicina, algo que me ayuda a sentirme bien, más pleno y satisfecho no sólo conmigo mismo, sino también con mi propia imagen corporal, lo que refuerza en parte mi autoestima.

En el ámbito académico el cuerpo también va a tener una importancia determinante. Siempre he tenido claro que debía cursar estudios universitarios, en parte obligado por mi madre, quien no admitía cualquier otra posibilidad. Además, las expectativas puestas sobre mí como buen estudiante eran altas, lo que reforzaba esa idea de que debía obtener un título universitario.

En todo caso, no recuerdo una actitud autoritaria dentro de mi familia, pero sí es cierto que yo no creía encajar dentro del perfil que se me pedía, el de alumno brillante. Así las cosas, el yo *externo* que se me planteaba no era capaz de realizarlo, lo que mellaba en buena parte mi autoestima. Recuerdo vivir un tiempo de mi vida como una experiencia negativa y, lo más importante, con pocas expectativas de cambio. Una de mis vías de escape era la introspección y la reflexión.

Condicionado por la idea de mi familia de estudiar Ciencias Químicas, me matriculé en esta carrera y allí pasé seis años. No fueron unos años fructíferos desde un punto de vista estrictamente universitario y, aunque en algún aspecto puede que sí lo fueran, a menudo me reprocho el no haber aprovechado el tiempo, ese tiempo que hoy día intento aprovechar al máximo para recuperar, en parte, el que perdí en su día.

La elección de la carrera fue un error. Tímido y sin las ideas claras, no sabía cuáles eran mis intereses y, por ello, cedí a la idea de que era un chico inteligente y, como tal, debía elegir una carrera difícil y bien considerada. Así las cosas, me dejé llevar por esos convencionalismos.

Con más pena que gloria, iba superando las asignaturas pero, cada vez, el empeño por seguir adelante era menor. Me sentía mal conmigo mismo, sabía que desaprovechaba una oportunidad que muchas personas, entre ellas mis padres, no tuvieron. Perdía el tiempo y el dinero. Seguía siendo ese chico cobarde incapaz de luchar por nada. Había mejorado en mis habilidades sociales, me encontraba más cómodo con mi propio cuerpo, pero no tenía una brújula que marcara mi rumbo. Así continué durante los años siguientes.

No obstante, en el año 2002, un suceso a priori insignificante e irrelevante, cambió mi vida e hizo que, por fin, mi vida empezara a tomar forma y dirección. Con 23 años sufrí una lesión en un dedo de la mano y lo que en un principio fue la mayor de las desgracias, terminó siendo un giro fruto del azar que determinó que hoy esté aquí escribiendo estas líneas.

Hasta el momento de sufrir la lesión se me podía considerar un muchacho físicamente activo, alguien que disfrutaba con el ejercicio físico. Siempre lo realizaba por mero placer y, desde luego, nunca me imaginé que fuera a estar tan vinculado a mi vida actual. Fue esta fractura la que desencadenó un replanteamiento vital: matricularme en los estudios de maestro por la especialidad de Educación Física.

La lesión que sufrí no fue aparatosa, no rompió ningún proyecto personal importante ni tenía, en un principio, nada que la diferenciara de otras que había sufrido previamente: problemas en el hombro, en la espalda, esguinces, etc. En esto comparto también, junto con

otros muchos educadores físicos, un historial de pequeñas lesiones que van siendo asumidas como “heridas de guerra”. Aunque entiendo que la práctica física ha de ser saludable, también comprendo que estas lesiones son muchas veces inherentes a la propia práctica. La diferencia fundamental de esta lesión respecto a las otras fue que perturbó seriamente mi imagen percibida: me sometí a tres operaciones quirúrgicas que, en ningún caso, solucionaron las secuelas de la fractura.

A raíz de la lesión, y teniendo en cuenta que seguía sin encontrarme del todo cómodo con mi propio cuerpo, caí inmerso en una pequeña depresión: tareas habituales como comer o escribir dejaron de ser sencillas, lo que alteraba mi imagen de persona capaz. Pero, más que eso, recuerdo mirándome la mano continuamente, y ya no veía un cuerpo eficiente, sino una gran escayola que me impedía ser y hacer lo de antes. A eso se añade una implicación estética, ya que la deformación del dedo agravaba mi situación y minaba mi autoestima.

Es, en este momento, cuando comprendo que las cosas que surgen por azar pueden ser las que mejor acaban saliendo (quizá el dicho debiera reescribirse como “lo que mal empieza, bien acaba”). Seguramente influido por el camino paralelo que han seguido históricamente la Educación Física y la Medicina en su orientación hacia la salud, pensé que cursar la especialidad de Educación Física del título de maestro no sólo me ayudaría desde el punto de vista emocional (en aquél entonces creí que dedicaríamos varias sesiones a realizar ejercicio físico y, por tanto, éste podría tener un buen efecto sobre la ansiedad y la depresión que padecía, al tiempo que esto me intranquilizaba por pensar que quizá no sería capaz de realizarlo), sino que también me aportaría la base para comprender las repercusiones que la actividad física tiene sobre el organismo sano y enfermo pero, fundamentalmente, sobre este último.

Lo que más me interesaba en aquél momento, más que los estudios universitarios en sí, era formarme con la intención de trabajar en un equipo de rehabilitación. En este sentido, cualquier otra carrera enfocada hacia el mundo de la salud me hubiera servido igualmente, pero pensé que el enfoque que se le daría desde el mundo del deporte y la Educación Física iba a ser más práctico, dirigido hacia la “restauración física”, la puesta a punto del organismo. Lo que está claro es que no elegí estos estudios por su vertiente educativa, ni tampoco pensando que iba a ser algo dirigido exclusivamente al entrenamiento y la preparación deportiva. También aquí mi historia transita por los mismos caminos de la de otros muchos estudiantes de Educación Física que inician una carrera docente sin que hayan sido las consideraciones pedagógicas, y mucho menos escolares, las que les han llevado hasta aquí. Lo que está claro es que la lesión supuso

un antes y un después con mi vida anterior, separándome de los derroteros a los que parecía destinado (si bien eran unos derroteros que no terminaba de ver claros).

En estos momentos he de destacar que en el ámbito de lo corporal me encuentro tranquilo. El dedo lesionado ocupa parte de mis pensamientos, pero sólo de manera esporádica. El hecho de encontrarme bien en otros ámbitos de mi vida, con más confianza y estima que hace años, implica que le preste escasa atención. Sí tengo, a menudo, dolores de espalda, seguramente por el hecho de pasar horas sentado y adoptando malas posturas, y es en estos momentos en los que soy plenamente consciente de la importancia del cuerpo y la necesidad de cuidarlo. Supongo que he de aprender a valorarlo en todo momento y no sólo cuando falla y supone una amenaza a mi salud, ego o cualquier otra.

En este sentido, procuro realizar ejercicio físico de manera habitual, pues tengo el convencimiento de que me viene bien tanto a nivel físico como psíquico. De igual manera, creo que practicar ejercicio es, en parte, lo que se espera de mí como docente de Educación Física. No comparto la idea de que la imagen corporal del educador físico haya de adecuarse a unos determinados cánones, aunque es posible que esa imagen que transmite el docente sí sea importante desde el punto de vista de las actitudes. Puesto que estoy convencido de que lo que un profesor enseña son, fundamentalmente, actitudes, y como explicaré a lo largo de la tesis el alumno recibe mejor las actitudes del docente si éste se implica con ellas, ¿no es parte de mi labor esforzarme en tener una imagen saludable?

#### **4.2. Los estudios de maestro de Educación Física como segundo punto de inflexión**

Es frecuente que las profesiones más valoradas empiecen a serlo, muchas veces, no por su importancia de su papel en la sociedad, sino más bien por la dificultad de la formación inicial. Un ingeniero, un médico, un arquitecto, un farmacéutico son profesiones de gran estima social que empiezan a serlo desde el mismo momento en que se inician los estudios. En este sentido, decidir comenzar con los estudios de maestro supuso un pequeño dilema por estar considerados como algo sencillo y, en muchos casos, superficial. Todavía tenía parte de la impronta de que lo que debía estudiar era una carrera complicada, así que los primeros días fueron complicados porque mi ego se veía, en cierto modo, resentido.

En cualquier caso, me matriculé en los estudios de maestro y aquí vino el segundo (y afortunado, pues allí conocí a personas que han sido determinantes en mi vida) capricho del

destino: un error en la aplicación informática hizo que, en lugar de ir a parar a la Facultad de Educación de Valladolid, fuera a la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

El primer curso comenzó en septiembre de 2003. Para entonces contaba ya con 25 años, y a sabiendas de que la fuerza de voluntad nunca había sido mi fuerte y que estaba lleno de miedos frente a lo que estaba por venir (imaginaba a mis compañeros como verdaderos atletas, mucho más jóvenes que yo, y en estos pensamientos me sentía totalmente fuera de lugar, algo así como un “deportado universitario”), creí que no iba a ser capaz de acudir ni el primer día de clase. El sorprendido fui yo cuando allí estaba, pensando que acudí simplemente por ver de qué iba la historia pero sabiendo que, desde luego, sería el primer y el único día que se me iba a ver por Palencia.

Ahora, sentado frente al ordenador, con una luz tenue que me ayuda a vislumbrar cada una de las palabras que voy escribiendo, sonrío y me siento orgulloso al poder decir que, durante los seis años de mi formación inicial (los tres primeros en la diplomatura de maestro y los tres siguientes correspondientes a la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), únicamente falté a clase un día.

Aunque los inicios estaban repletos de recelos, incertidumbres y confusión, llevándome a pensar qué hacía yo ahí y si realmente quería estudiar lo que me iban a impartir, poco a poco se iba configurando un nuevo yo, un nuevo Gustavo. Mi edad ya avanzada para lo que se supone un estudiante universitario convencional llegó a asustarme y presionarme en muchos momentos: ya no tenía margen de error, debía estudiar esto o buscar otros planteamientos vitales.

Es posible que al mes de comenzar las clases ya hubiera superado, en buena medida, ese temor. Comenzaba a estar orgulloso de mí mismo y, sobre todo, orgulloso de lo que estudiaba. Por fin me formaba en lo que me gustaba, encontraba sentido a cada palabra que recitaban los profesores, a cada actividad que hacíamos en clase, a cada comentario surgido de las charlas con los compañeros.

Recuperé la curiosidad. Tantos años amordazada y ahora despertaba con toda su lucidez. Me estaba acomodando a un nuevo tipo de educación muy diferente de la que había recibido anteriormente. Iba surgiendo en mí una nueva idea de entender los estudios y la vida. Y también iba aprendiendo, día a día, que la profesión docente exige mucho de uno mismo, que es una labor importantísima dentro de la sociedad, y que para que mis estudios y futura carrera profesional no se vieran resentidos, tendría que ir aprendiendo a no prestar atención a lo que la sociedad pudiera pensar de mi trabajo.

De manera que, tras unos años pausados académicamente, empecé a leer todo aquello que iba cayendo en mis manos, tenía ansias por aprender. Pronto supe que la carrera no iba a ir encaminada al ámbito de la salud, como erróneamente pensaba. Pero había descubierto aquello a lo que quería dedicarme: la enseñanza.

En el primer cuatrimestre, y sin haberlo buscado conscientemente, obtuve unas excelentes calificaciones. Nunca he tenido un afán competitivo por hacer las cosas mejor que nadie; solamente quería aprender, empaparme, disfrutar, conocer. No era mi intención sacar la máxima nota, pero me encantó la recompensa que obtuve. Yo, que nunca me había considerado especialmente inteligente ni dotado, era capaz de hacer las cosas bien. Incluso mejor que bien.

Fui ganando en autoestima. La poca presión que sentía al iniciar los estudios fue en aumento. Quería seguir aprendiendo, mejorando, pero ahora quería demostrármelo de alguna manera. Necesitaba saberme bueno, sentirme capaz. Era algo que me debía. Ya no bastaba divertirme con el estudio y estudiar disfrutando: quería que la calificación fuera excelente.

Había encontrado el rumbo de mi vida profesional y, como persona obcecada que soy, no supe encontrar el equilibrio entre ésta y mi vida personal.

Mis amigos seguían siendo parte importante de mi vida, pero quedaron relegados a un segundo plano. Se acabaron los fines de semana, el tiempo que tenía debía aprovecharlo para estudiar, para rendir más, para aprender más.

Contaba, por otro lado, con el apoyo de mis compañeros de clase, con su amistad y también con su admiración. He procurado siempre ser un buen compañero, ayudarles en aquello que pudieran necesitar, y me enorgullece saber que no he perdido la perspectiva de querer obtener la mejor nota posible a costa de perjudicar a los demás. Más bien al contrario: si podía favorecerles, lo hacía. Supongo que en parte es porque no pretendía ser mejor que ellos en nada; tengo claro que una nota no hace mejor ni peor a la persona. Pero sí tenía que competir conmigo mismo, tenía que demostrarme que podía ser bueno o, incluso, el mejor en lo que había iniciado.

De esta época nació una bonita amistad con algunos compañeros, como Víctor, Daniel y María, que espero que me acompañe a lo largo de toda mi existencia.

Una de las cosas que más me animaron a seguir adelante con los estudios de maestro fue saber que los profesores realmente se preocupaban por sus estudiantes. Ya no era para ellos uno más. Ahora teníamos nombre y apellidos, se preocupaban de nuestros intereses, de nuestras inquietudes. ¡Cuánto de esto intento poner en práctica yo mismo como educador!

Durante este periodo no sólo me fui empapando poco a poco de ideas didácticas que intento poner en práctica en mi actividad diaria, sino que conocí a profesores que han resultado determinantes en mi vida personal y profesional. Así, apareció en segundo curso Lucio, el primer profesor en confiar en mis posibilidades académicas y al que más le debo por ello. Lucio impartía la asignatura de *Educación Física y su Didáctica II*, de carácter troncal y, por tanto, común para todos mis compañeros de clase. Pero también era el responsable de la asignatura *Investigación en Educación Física*, una materia de carácter optativo y que, por su exigencia, era elegida por pocos estudiantes. Yo ya no era el tipo de alumno que se conformaba con cualquier materia. Me habían empezado a gustar los retos, quería conocer cada vez más cosas, más difíciles. No quería seguir el camino fácil. Así que me matriculé de esta asignatura. Y, así, pude conocer más de cerca a Lucio.

Volvía a aparecer así el destino, ese destino juguetón que me presentó al que sería entonces el profesor con el que más he aprendido para pasar después a ser el tutor de mi primera beca de investigación y a quien, a día de hoy, puedo llamar amigo. Este acercamiento fue determinante para que hoy me encuentre aquí redactando mi (nuestra) tesis doctoral.

### **4.3. Mi primera incursión en el mundo de la investigación como tercer punto de inflexión**

En el curso 2004/2005, después de haber cursado la asignatura *Investigación en Educación Física*, Lucio me animó a solicitar una beca de colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid.

Sus altas expectativas respecto a mí hicieron que diera lo mejor de lo que soy capaz, aumentando mi afán por aprender y conocer más de este apasionante mundo que es la enseñanza. También pude conocer mejor, gracias a la concesión de la beca, a Nicolás, hoy codirector de esta investigación.

Por aquél entonces ya conocía a Nicolás porque me había dado clase el curso anterior, pero pude (re)descubrir a una persona mucho más cercana, próxima y atenta, alguien que siempre está dispuesto a echarme una mano en lo que pueda necesitar.

La concesión de la beca supuso mi primera aproximación a los métodos cualitativos de investigación en educación y, más concretamente, al empleo de las narraciones personales como modo de reflexión acerca de la profesión docente. Trabajé de forma conjunta con Lucio y Nicolás en el análisis de las historias de vida de los estudiantes de primer curso de maestro de

Educación Física, comprendiendo que éstas sirven como técnica de reflexión y toma de conciencia de las creencias y planteamientos que, sobre la asignatura en particular, y sobre la educación en general, tienen estos alumnos.

Estos relatos no se centraban únicamente en los sujetos de las investigaciones, sino que formaban parte de la metodología de investigación, al ser unas herramientas idóneas para adentrarse y buscar un conocimiento profundo de las inquietudes del futuro profesorado, siempre dependiendo de la orientación del investigador, de las narraciones individuales y, cómo no, de la realidad social en que se sitúa la persona que las narra (Silvennoinen, 2001). En este sentido, fui entendiendo el interés que supone analizar las historias de vida no sólo de los futuros maestros y profesores, sino también de los que ya estamos en activo, siendo conscientes de que nuestras propias experiencias son las que marcan nuestro modo de entender y orientar la docencia.

Pero esta iniciación al campo de la investigación también supuso dos hitos importantes en mi vida. En primer lugar supe que, pese a lo que pudiera pensarse (incluso en contra de mis propios pensamientos), en el ámbito de la educación también se podía (y se debía) investigar, y además existía un colectivo de personas que lo estaban llevando a cabo de un modo apasionante y comprometido. Este aspecto condiciona, como se verá más adelante, mi vehemencia por reivindicar un mayor estatus de la profesión de educador físico. También destacar, en este punto, que abrirme camino en este ámbito fue una oportunidad por conocer, personalmente o únicamente a través de sus escritos, a educadores admirables. Uno de ellos es José Ignacio, el otro codirector de esta investigación y del que ya admiraba años antes de que lo fuera su manera de emplear un lenguaje científico accesible, claro y nada oscuro.

En segundo lugar, descubrí que dedicar un tiempo diario a escribir acerca de lo que me acontecía, bien en el ámbito personal, bien en el profesional, era una manera de mejorar mi estado de ánimo en tiempos complicados. Y de aquí nació la semilla de la presente tesis doctoral.

#### **4.4. La preparación de las oposiciones al cuerpo de docentes de Educación Primaria como cuarto punto de inflexión**

Terminé los estudios de maestro de Educación Física en el año 2006 y comencé a estudiar la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. No perdí el contacto con el mundo de la docencia y la investigación educativa, pero sí se abrieron ante mí nuevos mundos por explorar. Entre ellos, el de la investigación biomédica.

De esta manera durante el verano del año 2008, cuando estaba terminado el cuarto curso de la licenciatura, me concedieron una beca de investigación en el Centro de Investigaciones Biológicas de Madrid, centro asociado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Durante mi estancia allí me puse en contacto con una investigadora del Instituto de Estudios Sociales, dependiente también del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Estaba llevando a cabo una línea de investigación sobre la discriminación racial del alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid, y la metodología que empleaban se fundamentaba en la utilización de las historias de vida. Dado que el tema me resultaba muy interesante y, gracias a mi trabajo con Lucio y Nicolás, tenía cierto conocimiento y experiencia sobre la investigación con narrativas de vida, decidí ponerme en contacto con ella y con su colaboradora.

La intención inicial era conocer las posibilidades de optar a una beca para poder hacer la tesis en su campo, aunque de la conversación que mantuvimos surgió algo totalmente diferente. El mundo de la investigación es duro y nada sencillo y, como me hizo ver una de las investigadoras, mi edad requería comenzar mi vida laboral cuanto antes. Así que ese mismo día tomé una decisión: prepararme las oposiciones de acceso al cuerpo de maestros que saldrían convocadas el año 2009.

Ésta fue mi prioridad durante los siguientes diez meses. Si hasta entonces había barajado otras opciones laborales (fundamentalmente continuar con los estudios de doctorado una vez finalizara la licenciatura a través de algún tipo de beca), a partir de entonces todo giraría en torno al proceso opositor.

Compaginé mis estudios de licenciatura con el de las oposiciones y también con la adjudicación de una beca de investigación relacionada con la fisiología y el rendimiento deportivo. Todo apuntaba a que el curso iba a ser duro y difícil.

A pesar del cansancio que tenía acumulado por no haber tenido un descanso apropiado desde hacía varios años, comencé con una total disposición y ánimo y dispuesto a sacar plaza en las oposiciones, independientemente del esfuerzo que esto conllevara. Al mismo tiempo, no quería descuidar demasiado mi curso universitario: pensaba que sería una pena que, con el expediente que hasta entonces había acumulado, éste se fuera a ver mermado justo en el último año.

Conclusión: no habría tiempo, durante el curso, para salir y hacer “vida social”. El trabajo sería, nuevamente, un continuo de lunes a domingo y vuelta a empezar. De cualquier modo debo

decir que, a estas alturas, estaba más que acostumbrado a hacer poca de esa vida, pues los últimos años habían sido de total dedicación, como indicaba anteriormente, a tareas académicas. Pensaba: “qué son diez meses de duro esfuerzo comparados con una vida laboral segura y trabajando en lo que a uno le gusta”. Si hubiera tenido que renunciar a más cosas, estoy seguro de que lo habría hecho.

A medida que iba pasando el curso mi ilusión y convencimiento de poder sacar plaza en las oposiciones en el primer intento iban creciendo. Era capaz de aprender los temas con gran rapidez, redactando la programación didáctica necesaria de forma más o menos satisfactoria y trabajando en la exposición oral del examen. Aquí, igual que en los estudios de formación inicial, tampoco me conformaba con aprenderme los temas tal cuál. Mi intención era mejorarlos, corroborarlos y actualizarlos con libros y estudios recientes de tal forma que acabaran siendo temas propios y “exclusivos”, aunque esto fuera a suponer un esfuerzo extra.

Tampoco me resignaba a que mis unidades didácticas fueran convencionales. Y justo, en este punto, y de nuevo el destino, conocí a otra de las personas que se han convertido en fundamentales en mi vida: José Juan. De él había leído artículos que tenía publicados en la red acerca de la docencia en Educación Física, y sin conocerlo personalmente era algo así como el espejo en el que me veía reflejado. Me identificaba con él en muchos aspectos y, en un alarde de valentía, decidí enviarle un correo electrónico en el que le pedía consejo acerca de cómo orientar una unidad didáctica sobre la gestión del esfuerzo físico en la carrera. Recuerdo haber pensado que jamás obtendría respuesta. Sin embargo la obtuve y, gracias a ello, también el acompañamiento de uno de mis mayores apoyos y amigos.

En definitiva, quería tener todo bajo control para que, llegado el día, no surgiera algo que no hubiera tenido la posibilidad de controlar. La gente a mi alrededor siempre hablaba de lo mucho que influye la suerte en una oposición de estas características. Yo, por el contrario, pensaba que lo que realmente importaba era el empeño y la predisposición de uno mismo y, si acaso, la suerte jugaría un pequeñísimo papel.

La carga lectiva del curso universitario iba en aumento. Se acercaban los exámenes de febrero y, como no quería dejar de estudiar ni una sola noche todo lo que tuviera que ver con las oposiciones por miedo a que se me pudiera olvidar todo (¿de dónde surge este miedo que a veces tenemos los estudiantes de olvidar todo de la noche a la mañana?, ¿es consecuencia del estrés “estudiantil” al que nos somete el sistema educativo?), opté por reducir las horas de sueño. Total: es prácticamente lo mismo dormir seis horas (esa ha sido mi media de sueño durante buena parte del curso) que cinco. Pero había otro problema: ¿no se “solaparían” los

aprendizajes de las oposiciones con los del curso?, ¿me iba a jugar mi cerebro una mala pasada mezclando los contenidos de las asignaturas del curso con los de las oposiciones? De nuevo, los temores infundados. Aunque paradójicamente y, como antes comentaba, en la preparación de las oposiciones me creía capaz de superarlas con éxito desde el principio. Supongo que no tenía razones para dudar de mi bendita constancia y determinación.

No fue hasta que se aproximaron los exámenes de febrero cuando surgió un pequeño atisbo de mi antigua indefensión: “¿y si se me olvida todo lo aprendido hasta ahora?, ¿y si...?”. Pero duró poco. Una de las ventajas de no tener tiempo apenas para dormir es que tampoco lo tienes para pensar ni para darte cuenta de los terribles dolores de espalda que le acontecen a aquél que dedica unas ocho horas de media al estudio, clases aparte. Todos esos temores y dolores vuelven a ser recurrentes en el tiempo que se supone debiera ser para disfrutar y descansar y que, sin embargo, nunca acaba sirviendo para ello (descubro aquí una cierta tendencia personal a enfermar en vacaciones y días festivos).

Algo similar sucedió durante los exámenes de la convocatoria de junio. Tenía tres asignaturas bastante duras y, para colmo, pedí que me adelantaran los exámenes más de quince días para no coincidir con el examen de la oposición. Fue el segundo momento en el que no creí capaz de superar todo con éxito, y día tras día se me pasaba por la cabeza la idea de dejar alguna asignatura pendiente para septiembre y centrarme en las oposiciones, cuyo examen estaba cada vez más cerca. De nuevo estaba dispuesto a sacrificar algo en pro de una plaza en el sistema educativo, en este caso, mi expediente académico y la finalización de mis estudios en el mes de junio. Pero tomé la misma decisión que en febrero: dormiría menos y tendría tiempo para hacer frente a todo. En aquélla época no podía evitar verme reflejado en Boxer, el caballo de la novela de Orwell (1993) *“Rebelión en la granja”*, quien siempre tenía la misma respuesta ante cualquier problema: *“Me levantaré una hora más temprano y trabajaré con más empeño”*.

Este sistema continuó dando sus frutos. Mis notas continuaron siendo las mejores y no tenía, por aquél entonces, ninguna razón para pensar que cabía la posibilidad de no conseguir una plaza en la oposición mientras tuviera mi fuerza de voluntad. Aún así, hubo días duros, momentos difíciles en los que dudaba de mi propia capacidad, en los que apremiaban los nervios y el estrés por la imperiosa necesidad de hacer un buen papel en las oposiciones. Ese estrés iba aumentando en forma proporcional a la aproximación de la fecha de la prueba, e incluso recuerdo que llegué a pensar que, si tuviera que continuar al mismo ritmo durante mucho tiempo, mi salud se iba a ver resentida.

Realicé el examen y me sentía satisfecho conmigo mismo: había hecho todo lo que estaba en mi mano. Seguramente por eso fue mayor la decepción al conocer mi nota: ¿un mísero aprobado?, ¿todo este esfuerzo, toda mi dedicación y me empeño valían únicamente un cinco y pico?

Se mezclaban sentimientos de rabia, de impotencia, de tristeza. Sabía que esa nota no era justa, no me la merecía. Fueron días de constantes rabietas y protestas, en los que pensaba en todo lo que había renunciado por tan poca recompensa.

Arropado por amigos y familiares intenté salir del pesimismo, pensar que tendría trabajo como interino y así poder ir acumulando puntos y experiencia para las próximas oposiciones. Sin embargo, no estaba claro cómo quedaría el sistema de acceso para la siguiente convocatoria, lo que me sumía en una terrible incertidumbre: pensaba que nunca vería el día que llegaría a trabajar como docente.

Cada día buscaba nuevas opciones: consultar todas las becas de investigación existentes, portales de empleo y, al mismo tiempo, me puse a buscar máster oficiales para intentar continuar mi formación profesional, aunque a esas alturas dudaba de que pudiera servir para algo en mi futuro.

Como se puede apreciar, empecé a descreer del sistema. Ya no creía que fuera cierto eso de que lo único importante es el esfuerzo y la fuerza de voluntad. Tampoco eso de contar con un currículum y un expediente académico brillante para que le lluevan a uno las ofertas de trabajo. Y, sobre todo, no era cierto que tuviera toda la vida por delante para seguir luchando, formándome y mejorando. No al menos cuando ya contaba con 31 años.

Tras estos días de incertidumbre, sin saber bien qué iba a ser de mi situación laboral, salieron las listas de vacantes para el curso 2009/2010. Me asignaron una vacante a tiempo parcial en un pequeño pueblo castellano-leonés. Me informé y se trataba de un colegio muy pequeñito, de apenas 50 alumnos. El sueldo sería escaso por tratarse de un trabajo a tiempo parcial, pero desde luego consideraba que era mucho más importante trabajar en lo que me gustaba y para lo que creía que valía que la remuneración que pudiera obtener a cambio.

Las cosas no estaban saliendo tan mal al fin y al cabo. Tenía motivos de sobra para estar contento: comenzaba mi primera incursión en el ámbito de la docencia, una incursión que tras mi paso por la docencia en la Enseñanza Secundaria y como profesor asociado universitario, se repetiría al obtener una plaza en las oposiciones al cuerpo de maestros celebradas en el año 2011. Pero vamos paso a paso.

#### **4.5. La preparación de las oposiciones al cuerpo de docentes de Enseñanza Secundaria como quinto punto de inflexión**

Comenzada mi carrera docente en Educación Primaria y, puesto que la jornada laboral me permitiría tener dos días libres, comencé a preparar las oposiciones de Educación Secundaria.

En un principio no me seducía en absoluto la idea de tener que estudiar otra vez un temario, esta vez más amplio, y diseñar otra programación con sus correspondientes unidades didácticas.

Me preocupaba también la implantación del nuevo máster oficial para ser profesor de enseñanza secundaria pues, si bien hasta entonces mi titulación como maestro me eximía de la necesidad de obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica, no estaba claro aún que me eximiera también de tener que realizar el nuevo máster y, así, poder presentarme a las oposiciones de Secundaria. A ratos no podía evitar pensar en que los planetas se habían alineado de tal manera que todo lo que quisiera hacer terminara complicándose.

De cualquier forma, comencé a estudiar para las oposiciones de Enseñanza Secundaria. Recuerdo que me sobrevino, en aquél entonces, una especie de conflicto de intereses: ¿cómo debía afrontar el sistema de acceso si anteriormente, con todo mi esfuerzo, no obtuve una gran recompensa? Así que lo hice defendiendo aquello en lo que creía, en este caso, en el potencial de la Educación Física como materia relevante dentro del currículo educativo y como un instrumento apropiado para el desarrollo de la cooperación, la autoestima, la tolerancia, el desarrollo moral, etc.

Me situé plenamente, por tanto, en un modelo de desarrollo personal y social bajo la consideración de que el patio y el gimnasio donde tienen lugar nuestras clases son lugares de una gran interacción y emoción con gran capacidad no sólo para educar el cuerpo, sino a la persona en su conjunto.

Tampoco iba a ser éste un año dedicado exclusivamente a la preparación de las oposiciones. En un empeño personal por abrirme el mayor número de puertas posible, compaginé trabajo, estudio y la realización de un máster como vía para un futuro doctorado.

Tras el varapalo de las anteriores oposiciones, volvían antiguos miedos y ya no sabía si sería capaz de abarcarlo todo. Aunque eso no era lo malo: lo peor de todo era que, dentro de la indecisión que siempre me acompañaba, era incapaz de decidir qué opciones de futuro eran las que más me convenían y cuáles las que más me apetecían, que no siempre coincidían.

Por suerte, tuve poco tiempo para pensar y, además, supongo que nunca sabemos qué es lo que más nos conviene hasta que no nos ponemos manos a la obra.

El modo en que me preparé las oposiciones fue bien distinto al de las de Educación Primaria. Si bien es cierto que los inicios fueron complicados (se me acumulaba de nuevo el cansancio de los últimos meses y, además, apenas había descansado entre el estudio de las anteriores oposiciones y el comienzo de éstas), no era víctima del aburrimiento que me acompañaba al final del estudio del proceso de oposición de Educación Primaria. Más bien al contrario, la apatía dejaba paso a un estado de ilusión, de hacer frente a un reto mayor como era el de obtener plaza en unas oposiciones más complicadas. El estrés anterior había dejado paso al denominado *eustrés* (Goleman, 1999, p. 160) –o “buen estrés”–, que se refiere a la presión que es capaz de movilizar la propia acción y proporciona la energía necesaria para llevar a cabo un esfuerzo sostenido.

En este punto debo señalar a otro de mis mayores apoyos durante esta etapa: Javier. Ya había sido mi profesor durante mi formación inicial como maestro, alguien que me marcó tanto que, tres años más tarde, le pedí que fuera mi supervisor de prácticas en su instituto durante el Prácticum de la licenciatura. Su punto de vista profesional me ayudaba en todo lo relativo al proceso opositor pero, sobre todo, me ayudaba en el plano personal.

Y es que uno siempre agradece que su familia, su pareja, sus amigos, le apoyen en momentos difíciles, pero el vínculo afectivo hace que el apoyo no tenga un alto grado de credibilidad, sino que es algo que se presupone que “deben hacer”. Sin embargo, cuando son profesionales con larga experiencia los que creen en ti, de los que aprendes del día a día (y, en este caso, no hablo sólo de conocimientos, sino de cómo enfrentarse a la vida misma y cómo enfocarla para darle una mayor utilidad), no puedo por menos que sentirme afortunado.

Además, había otra razón más que me animaba a prepararme las oposiciones: estaba desempeñando mi labor docente, y estaba comprobando que me gustaba. Más aún, estaba convencido de tener dotes para ello, de poder enseñar cosas importantes.

Éste volvió a resultar un año excesivamente cargado de trabajo. A veces pensaba en la posibilidad de que mi vida familiar y mis amistades se resintieran por esta situación, pero creía tener claro que la recompensa llegaría antes o después.

Si echo la vista atrás, en este momento, me doy cuenta de que me hubiera gustado tener a alguien al lado en los momentos en que las cosas se ven casi imposibles, en los instantes en que se pierde la noción de lo que es importante. Hubiera ayudado tener a una persona que me

bajara a la tierra, que me recordara que existen éxitos mucho más importantes que aprobar una oposición, alguien con quien reflexionar sobre el modo de entender la educación. En definitiva, que me ayudara a aclarar las ideas y avive el pensamiento positivo. Seguramente siempre estuvo ahí ese alguien, representado en la figura de amigos y familiares, aunque supongo que no supe prestarles demasiada atención.

Se acercaba la fecha del examen y, si bien es cierto que parecía tener bastante control sobre buena parte del temario que constituía la primera prueba de la oposición, la falta de tiempo implicaba dejar parte al azar en este proceso. No sabía todos los temas que conformaban el programa, y esa incertidumbre me llenaba de pensamientos pesimistas: daba por supuesto que el tema que iba a salir sería uno de los que no dominaba.

Pero no fue así. Es cierto que no salí del todo contento con el contenido de mi tema, fundamentalmente debido a que no pude completarlo a fondo por falta de tiempo pero, al menos, pensaba que se trataba de un buen ejercicio. En todo caso, ya no me fiaba de lo que pudiera suceder. Tampoco salí demasiado contento de la exposición oral, en la que tenía puestas muchas esperanzas (me quedé en blanco durante lo que seguramente fueron uno o dos segundos, pero que a mí me parecieron una eternidad). Sin embargo, la sorpresa fue mayúscula cuando salió la nota del proceso y vi que ésta rozaba la perfección. Recuerdo haber consultado la nota estando solo en casa, y quizá fue ese hecho lo que me hizo dejar escapar unas lágrimas de satisfacción (supongo que tengo el estúpido orgullo que no me deja mostrar mis sentimientos tal como son en presencia de otras personas).

Es cierto que las notas de los demás opositores, en general, eran bastante buenas, y pronto supe que iba a ser imposible optar a una plaza como funcionario en prácticas. Pero nada de eso hizo que mi ilusión fuera menor. Estaba encantado de la vida porque me sentía recompensado al esfuerzo que había realizado.

Al igual que sucedió en Educación Primaria, me concedieron una vacante a tiempo parcial como profesor de Enseñanza Secundaria en un instituto de Castilla y León.

Aquí comenzaba mi segunda experiencia profesional como profesor y que cambiaría mi vida para siempre.

Desde el punto de vista profesional esta etapa me encantó, y me encontré muy cómodo dando clase a adolescentes. Tanto es así que ahora que desempeño mi labor en Educación Primaria hay veces que la añoro y recuerdo con cariño y nostalgia.

Pero, si algo he de destacar de este periodo, fue que por fin conocí a esa persona tan especial que me iba a acompañar en el camino de la vida, a ese alguien que me iba a enseñar que el mayor éxito no es superar una oposición, sino ser feliz.

Se trata de Marta. Ella, al igual que yo, acababa de llegar a trabajar al centro, en su caso como definitiva y, a pesar de su juventud, con varios años de experiencia a sus espaldas.

Lo cierto es que me fascinó en cuanto la vi, y su sonrisa lo iluminó todo. Tanto es así que mi vida, que hasta ese momento me parecía más bien anodina, empezó a brillar como nunca. Con ella aprendo a (re)conocerme día a día como persona, como amigo, como docente, como compañero. Gracias a Marta me siento fuerte, capaz, pleno y, sobre todo, afortunado. Me ha hecho comprender que la gente que me quiere no espera nada de mí: me esperan a mí. En estos momentos soy completamente consciente de que las cosas que surgen por azar acaban siendo maravillosas.

De esta etapa también es relevante destacar que, a mediados del curso escolar, obtuve una plaza como profesor asociado en una universidad pública de Castilla y León. De mi experiencia como docente universitario hablaré en varias ocasiones a lo largo de la tesis. Fue un periodo corto y totalmente enriquecedor, algo que comenzó pareciendo imposible pero que, gracias al empeño y consejo de José Juan, terminó convirtiéndose en una realidad. Esta experiencia me dotó de una mayor confianza en mis posibilidades y la constatación de que, al fin y al cabo, el currículo y el expediente académico sí iban a servir para algo.

#### **4.6. La decisión de emprender el camino hacia la realización de una tesis doctoral como sexto punto de inflexión**

Recuerdo que durante el curso 2005/2006, cuando finalizaba mis estudios como maestro de Educación Física, Lucio me dijo un día: *"Tienes perfil de doctorando y de opositor"*.

Ya por aquél entonces sabía, porque lo había experimentado, que el mundo de la investigación educativa me atraía, y el hecho de imaginarme como futuro doctor era algo que me parecía una meta inalcanzable y al mismo tiempo terriblemente cautivadora.

Ahora, siete años después, estoy aquí escribiendo este relato que forma parte de la investigación y no sólo por una cuestión de ego, como ya comenté en los agradecimientos, sino principalmente por el simple deseo de hacerlo.

Gracias a mi expediente académico y a haber disfrutado de becas de introducción en el ámbito biomédico, tuve algunas propuestas de directores para iniciar la tesis doctoral en ese

campo. Si bien es cierto que la investigación en rendimiento y en fisiología del ejercicio me resulta atrayente e interesante, a estas alturas ya tenía arraigado un profundo interés por el mundo de la educación.

En el año 2010, después de mi primera experiencia profesional como maestro de Educación Física y tras finalizar el máster, me matriculé en los estudios de doctorado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Le pedí a Nicolás que fuera mi director de tesis y, una vez más, se prestó a cualquier cosa que pudiera serme de ayuda. También entró a formar parte de este reto conjunto José Ignacio, quien se mostró solícito para que mi (nuestra) investigación saliera adelante de la mejor manera posible.

En su inicio el tema de la investigación tenía que ver con la interpretación de las experiencias corporeizadas del profesorado de Educación Física en diferentes momentos de su vida profesional. Nuestra hipótesis de partida se fundamentaba en la idea de que la realidad docente es diferente en función de la persona que la vive y del momento en que la vive por el hecho de ser personas y, por tanto, de participar de forma subjetiva en las experiencias vitales. De este modo, el actuar en un contexto determinado, en un momento determinado, se hará desde la forma de entender el propio cuerpo y, por ende, la educación.

Aunque considerábamos que se trataba de un estudio interesante y que ofrecía muchas posibilidades, decidimos abordarlo desde otra perspectiva: ¿por qué no analizar mis propias experiencias vitales como docente? Para ello, contábamos con una serie de diarios del profesor que comencé a escribir en mi primer periodo de prácticas por sugerencia de Lucio, allá por el año 2005, y que continúo escribiendo hoy día. Quizá, al fin y al cabo, no fui yo quien eligió el tema. Más bien fue éste quien me eligió a mí.

En estos diarios y relatos de vida se plasman muchas de las ideas y experiencias por las que voy pasando y que me van configurando como el educador que soy actualmente. En ellos aparecen sentimientos de falta de capacidad e incompetencia motriz, que llevan a conflictos internos con mi propio yo y también a cambios a nivel metodológico y pedagógico en la manera de afrontar las clases; el modo en que el resto de compañeros de profesión consideran la materia de Educación Física, lo que supone en determinados momentos una falta de comprensión e incapacidad para poder establecer un proceso de comunicación cercano y comprensible; la puesta en entredicho de mi imagen como profesional competente, seguramente por encontrarme en los inicios de desarrollo profesional; las dificultades a la hora de afrontar la práctica de la materia por problemas con el alumnado y su falta de motivación hacia el aprendizaje de la Educación Física y la complicación a la hora de encontrar un equilibrio entre

los contenidos teóricos y la práctica motriz, entre otros. Pero también aparecen sentimientos más optimistas y positivos hacia la profesión, como la sensación de que es posible un cambio de actitud entre el alumnado más conflictivo gracias al empleo de estrategias dialogadas y democráticas y no tan directivas y autoritarias; el compromiso hacia el trabajo y hacia los estudiantes por comprender la importancia que supone formar parte de esta profesión y el privilegio de ser partícipe de la misma; el mayor compromiso que voy adquiriendo con el paso del tiempo con la materia y con el modo de abordarla, dejando constancia de la evolución de mis ideas y pensamientos y constatando, así, que ésta no es una profesión estanca ni estática; las orientaciones que le quiero dar a la enseñanza de la Educación Física, qué quiero que aprendan los escolares con ella y qué aprendo yo con/de ellos; el apoyo y estabilidad emocional que experimento por poder compartir experiencias e inquietudes no sólo con otros profesionales de la docencia; y, sobre todo, las ganas de aprender y seguir mejorando día a día.

Puesto que todos estos aspectos se detallan con detenimiento en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación, aquí quiero señalar únicamente que se presentan en esta investigación varios relatos de vida y extractos de los diarios del profesor con una triple intención: 1) En primer lugar, y como se comentaba en la introducción, con la idea y el deseo de que puedan servir de ayuda al docente novel que se inicia en esta apasionante aventura que es la enseñanza y con el que es posible que comparta algunos de mis miedos e ilusiones, entendiendo que una investigación es útil si proporciona indicios de mejora (ya sea mediante la lectura, la reflexión sobre los aspectos que aquí se abordan y/o la similitud contextual o experiencial) a otros, aportando un granito de arena en la producción de conocimiento. 2) En segundo lugar, porque entiendo que obtener el título de doctor es una oportunidad para formar parte de grupos de investigación y, quizá, abrir una futura puerta a la docencia universitaria. Y también porque creo que me lo debo a mí mismo. Me pesa en la conciencia haber perdido varios años estudiando la carrera de Ciencias Químicas sin que ésta llegara a su fin, y no me gustaría que la idea de no terminar la tesis me ronde siempre por la cabeza. 3) Y en tercer lugar, por la ilusión que me hace dejar constancia por escrito de lo importantes y fundamentales que son las personas que caminan a mi lado por la vida. Porque *“verba volant, scripta manent”*.

***SEGUNDA PARTE:* LAS INTERPRETACIONES  
TEÓRICAS DE LA TAREA DOCENTE COMO PUNTO  
DE PARTIDA**



## **CAPÍTULO II: LOS PRIMEROS AÑOS EN LA PROFESIÓN: EL DOCENTE NOVEL**

*“Llegaré a la escuela. Saldré a recibirlos al patio y, en este espacio que es más de ellos que mío y a partir de este reconocimiento del patio como metáfora de mi función, les abriré nuevos mundos. Les daré la mano y les pediré permiso para acompañarlos y mostrarles luces y sombras y demostrarles con mi testimonio que la existencia de la claridad y de la oscuridad depende de cada uno de nosotros” (Cela i Ollé & Palou i Sangrà, 2010a, p. 64).*



## 1. Introducción

El docente novel se caracteriza por encontrarse profesionalmente en una fase de iniciación, también llamada “*de inducción o socialización a la profesión*” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 57). Este periodo, de acuerdo con Huberman (1989), lleva implícito un proceso de iniciación y de duda que se dilata hasta la llegada de la estabilización profesional. Es un periodo vivido con incertidumbre e indecisión, debido a que el docente ha de hacer frente a las mismas responsabilidades que los educadores más veteranos pero con las dificultades propias de la inexperiencia (Shoffner, 2011). En el caso del docente novel de Educación Física, las preocupaciones más habituales a las que ha de hacer frente se centran en los problemas de disciplina, el empleo de métodos de enseñanza eficientes, la planificación y organización efectiva de las tareas de aprendizaje, la motivación del alumnado (Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010).

Esta sensación de incapacidad e incertidumbre se explica, en parte, porque en la formación inicial los sistemas formativos son globales y, en el momento en que el docente novel se incorpora a una situación específica, acude normalmente a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, lo que corresponde a una interiorización de otro profesor y no a las características propias, provocando una verdadera angustia y problemas de profesionalización docente (Imbernón Muñoz, 1989).

A continuación se explicitan las diferentes etapas por las que atraviesa la profesión docente para, después, documentar el tiempo que se considera al educador como inexperto. En tercer lugar, se detalla la manera en que el docente novel construye su identidad y desarrollo profesional mediante el vínculo entre el ser persona y ser educador. Para terminar el capítulo, se presentan los principales problemas a los que se ha de enfrentar el educador inexperto en su día a día en la profesión.

## 2. Ciclos vitales de la función docente

Si se lleva a cabo un análisis de la profesión docente nos daremos cuenta de que los maestros y profesores, desde el punto de vista del aprender a enseñar, van pasando por diferentes etapas fases en las que va construyendo su propia imagen profesional y conformando su modo de ser y de afrontar las clases. Esto es, a lo largo de su trayectoria profesional los docentes llevan a cabo un análisis de su vida personal y profesional que, como explica Rodríguez López (1997), ayuda a entender el carácter y la procedencia de su pensamiento como profesor, sus acciones y su conocimiento práctico acerca de la enseñanza. En palabras de Fernández Cruz,

*“Los estudios sobre la vida profesional y la carrera docente como ámbito de socialización ocupacional se han vertebrado en esencia, en torno a dos enfoques fundamentales que contribuyen a conformar el perfil profesional que caracteriza a los profesores, sus comportamientos y sus actitudes hacia la enseñanza. De una parte, el conjunto de condiciones personales, situaciones diversas y eventos biográficos que atañen específicamente a un profesor como individuo y que, entremezclados, dan forma a la historia profesional de cada sujeto [...]. De otra parte, la dimensión interpersonal o cultural de la carrera docente que proporciona el marco de interpretación necesario que hace inteligible cada trayectoria individual” (Fernández Cruz, 1995, p. 153).*

Reunir, en un único marco conceptual, aspectos del ejercicio docente que de manera tradicional se han abordado por separado, como es el caso de la identidad, el conocimiento profesional y el influjo de la cultura del centro escolar, junto a la necesidad de acometerlos desde una perspectiva evolutiva, lleva a considerar una perspectiva biográfica del desarrollo docente que tenga en cuenta los siguientes preceptos (Fernández Cruz, 1995):

1. A lo largo de la carrera docente, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el comportamiento profesional del profesor como interacción de factores fisiológicos, psicológicos, sociales y de acumulación de experiencia en la profesión.
2. El centro escolar, como contexto organizativo, afecta y se ve afectado por los cambios que experimenta el docente a lo largo del tiempo, pues el profesor desarrolla un sentimiento de pertenencia profesional a la institución educativa en la que trabaja, de modo que vincula la cultura de la escuela a su cultura profesional.
3. Es posible llevar a cabo un ajuste de las trayectorias individuales de cada docente a modelos comunes de desarrollo profesional que inspiren una teoría del cambio en el

profesor: Puesto que la edad, la experiencia y el desarrollo profesional están estrechamente vinculados, cada historia personal parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que posibilita diferenciar fases, ciclos o etapas.

Las historias personales de la experiencia facilitan la construcción del marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional del docente.

Cada trayectoria profesional individual puede, teniendo en cuenta lo anterior, confrontarse y verificarse con un modelo común de fases de desarrollo docente. En este sentido, uno de los autores que más han desarrollado los modelos de carrera docente es Huberman (1988). Este autor, a partir de su investigación sobre la vida de los educadores, propone un modelo de desarrollo profesional que comprende las siguientes fases:

1. Desde los comienzos dolorosos hasta la estabilización: Este periodo abarca los primeros diez años de carrera profesional. Se caracteriza por el entusiasmo de los nuevos maestros, pero va acompañado de un aumento de la ansiedad y dificultades con el alumnado. A través de la integración paulatina en el centro, la consolidación de los repertorios docentes básicos, la emancipación, la mayor participación en las tareas administrativas, etc., se va estabilizando esa situación inicial de temor y ansiedad.
2. Fase de renovación: Se caracteriza por una tendencia a la innovación docente, y tiene lugar a partir de los once años de experiencia profesional. La participación en el centro se vuelve muy selectiva, participando únicamente en aquellos aspectos considerados más importantes.
3. Fase de enfoque positivo, enfoque defensivo y desencanto: Esta etapa se enmarca desde una triple perspectiva, y tiene lugar en los últimos años de profesión. Independientemente de la fase a la que se oriente el maestro, tiene lugar un bajo compromiso con la función docente y un estancamiento de la innovación educativa, tanto a nivel de centro como a nivel de aula.

En este trabajo de Huberman (1988) se constata que, si bien es verdad que a medida que avanza el desarrollo profesional docente se incrementan la eficacia, por otra parte la inquietud y la innovación van disminuyendo, lo que sugiere la necesidad de potenciar acciones que reviertan en una mayor motivación y formación del profesorado, como puede ser el caso de las estrategias de formación y los cambios dentro del propio sistema educativo.

Un año más tarde, el propio Huberman (1989) desarrolla un modelo de fases fundamentado en la acumulación de experiencia docente, en el que se configuran las siguientes etapas de la vida profesional:

1. Fase de supervivencia y descubrimiento: Tiene lugar desde el primer hasta el tercer año de la enseñanza. Se presentan problemas de disciplina y en la atención a la diversidad del alumnado, lo que despierta reacciones de inseguridad entre el docente. Al mismo tiempo, tiene lugar un mayor interés por descubrir y aprender.
2. Fase de estabilización: Entre los cuatro y los siete años de servicio docente. Se presenta un mayor dominio y una mayor autonomía dentro del proceso de enseñanza. El profesor se concibe a sí mismo como un igual dentro del colectivo de la enseñanza, amplía las relaciones con el resto de compañeros del centro, y goza de una relativa tranquilidad y aspiraciones profesionales.
3. Fase de experimentación y actividad: Tiene lugar hasta los dieciocho años de servicio docente. La experiencia y seguridad que se van desarrollando permiten que el docente se proponga nuevas iniciativas, de cara a posibilitar cambios más globales en la educación.
4. Fase de reflexión y duda: Este periodo, que puede tener lugar en el mismo periodo de vida profesional que la anterior, tiene un carácter más negativo que la anterior etapa. Se caracteriza por una actitud de replanteamiento de la profesión y por un cúmulo de interrogantes asociados a la trayectoria personal vivida y a las opciones que se han ido eligiendo.
5. Fase de serenidad: Desde los diecinueve hasta los treinta años de profesión. Es un periodo de relativa tranquilidad y equilibrio profesional. El docente se siente con un mayor dominio de su práctica, alcanzando su mayor profesionalidad.
6. Fase de conservadurismo: Tiene lugar en el mismo periodo que la anterior. Se caracteriza por cierto pesimismo, estancamiento profesional y desconfianza hacia los cambios que se proponen desde las políticas educativas.
7. Fase de preparación para la jubilación: Entre los treinta y los cuarenta años de labor docente. Esta etapa está marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales. Esta etapa puede vivirse con mayor tranquilidad o con mayor amargura.

Vonk (1988) propone una clasificación del desarrollo profesional docente muy similar a la establecida por Huberman, aunque con ciertos matices interesantes para comprender el desarrollo profesional del profesor novel:

1. Fase pre-profesional: Comprende desde el inicio de la formación inicial hasta los primeros siete años de docencia. Dentro de este periodo se diferencian tres etapas:
  - a. Fase de formación inicial específica del docente.
  - b. Fase del umbral: Tiene lugar durante el primer año de ejercicio de la profesión.
  - c. Fase de desarrollo dentro de la profesión: Comprende desde el segundo hasta el séptimo año de docencia.
2. Primera fase profesional: Dentro de esta fase tienen lugar dos periodos:
  - a. Periodo de crecimiento: El docente se siente competente, pues la experiencia adquirida junto con el nivel de satisfacción que obtiene con su trabajo potencian en él una etapa de crecimiento y entusiasmo.
  - b. Periodo de reorientación: Se caracteriza por las nuevas orientaciones que el docente pretende dar a su carrera. En este periodo aparecen las primeras crisis en la profesión, situadas aproximadamente a mitad de la carrera profesional.
3. Segunda fase profesional: En este estadio podemos encontrar dos tipos de profesores: los que se sienten desilusionados, atrapados y pesimistas con su profesión y que, por tanto, no están interesados en la innovación docente; y aquellos cuyos sentimientos son positivos, se replantean su modo de abordar la enseñanza y encuentran una motivación en lo que hacen. En todo caso, tanto unos como otros llegan a la siguiente y última fase.
4. Fase de debilitamiento: Este periodo aparece pocos años antes de la jubilación. La reacción de los profesores al acercarse ésta es diferente: los docentes motivados lo experimentarán como un estadio placentero, y los derrotistas como un periodo amargo.

La diferencia más notable entre los estudios de Huberman y Vonk es que, mientras que el primero considera que el ciclo profesional comienza una vez que el docente se enfrenta a la tarea docente, el segundo parte de la concepción de que el maestro comienza a serlo desde el mismo momento en que empieza a formarse como tal.

Por su parte Berliner (1988), empleando la denominada *teoría del esquema* y las cogniciones que subyacen en el profesorado novel y experto (Ho & Toh, 2000), desarrolló un modelo de cinco etapas en el desarrollo de la profesión docente, como son:

1. Etapa de aprendiz: Donde el docente inexperto se incorpora a la escuela y comienza a aprender determinados aspectos de la profesión que ha elegido.

2. Etapa de participante avanzado: En la que se va ganando confianza, experiencia, determinación, en las tareas propias de la profesión.
3. Etapa de competencia: En la que se es capaz de tomar ciertas decisiones relativas a la profesión docente, los estudiantes y el propio proceso de enseñanza.
4. Etapa hábil: Se produce en torno al quinto año de ejercicio profesional. Las competencias propias de la ocupación laboral se van definiendo y siendo más aptas.
5. Etapa de experto: No todos los docentes llegan hasta esta etapa.

Un abordaje interesante acerca de los estadios de desarrollo profesional docente considera que éste tiene lugar a través de seis estadios de creciente complejidad (Oja, 1989, 1993):

1. Fase de autoprotección: Se caracteriza por el control de los impulsos y por el uso de las reglas sociales en busca de un beneficio propio.
2. Fase de conformismo: Se acatan las reglas sociales puesto que el docente se siente partícipe de un grupo. Es una etapa de preocupación por la aceptación social y el prestigio.
3. Fase de transición al autoconocimiento: Se incrementa la capacidad de introspección. El docente dispone de un mayor bagaje en la resolución de problemas.
4. Fase de conciencia: Se desarrolla la capacidad de autocrítica y el sentido de la responsabilidad. El docente, en esta etapa, se muestra preocupado por las obligaciones, los derechos y las mejoras de su profesión.
5. Fase de individualismo: El docente desarrolla un sentimiento de individualidad, al tiempo que las relaciones interpersonales son valoradas de forma notable.
6. Fase de autonomía: Es una etapa propicia para hacer frente a los conflictos internos que aparecen en el docente a raíz de sus percepciones, necesidades, ideales y dudas.

En nuestro país encontramos el trabajo realizado por Fernández Cruz (1995) quien, a partir del estudio de caso de un grupo de maestras de Educación Infantil, propone ocho fases de desarrollo profesional docente:

1. Fase de orientación: Aquella en la que el docente toma la decisión de dedicarse a la enseñanza, decisión motivada por cuatro factores esenciales:
  - a. Antecedentes familiares.
  - b. Historia escolar.
  - c. Personas con influencia.
  - d. Vocación.

2. Fase de formación: Se corresponde con los estudios conducentes al título de maestro.
3. Fase de inducción: En esta etapa se diferencian dos itinerarios seguidos por el docente:
  - a. Inducción en la docencia tras aprobar el proceso de oposición.
  - b. Precariedad laboral, caracterizada por la realización de sustituciones, interinidades o por el ejercicio de la docencia en la enseñanza privada.
6. Fase de vagabundeo: La aprobación de las oposiciones continúa con una etapa de ocupación de diferentes destinos, siempre en condiciones de provisionalidad. Este vagabundeo implica un entrenamiento en el desarrollo de funciones diferentes dentro de la escuela: paso por escuelas unitarias, cambio de nivel de la docencia, ocupación de cargos directivos, etc.
7. Fase de especialización: Comienza cuando finaliza la etapa anterior, y el docente se marca una nueva fase de preocupaciones en la enseñanza, de necesidades formativas, de socialización profesional y se especializa en un nivel concreto.
8. Fase de estabilización: Simultáneamente a la socialización profesional tiene lugar un proceso de estabilización, marcado por la ocupación de un destino que se va a mantener como definitivo durante años.
9. Fase de crecimiento: Es una etapa marcada por una fuerte productividad y vivacidad hacia la propia formación, y por el desarrollo de proyectos de innovación y mejora de los centros educativos.
10. Fase de profesionalidad completa: Supone el momento más óptimo de la carrera docente. el despliegue de energía de la fase anterior permite que el maestro se sitúe ahora en una posición de relativa tranquilidad que le permite volcarse en sus alumnos y en sus compañeros.

Por lo que se refiere al desarrollo del profesorado universitario, Kugel (1993) establece dos fases de desarrollo profesional. La primera fase se caracteriza por estar centrada en el proceso de enseñanza, mientras que la segunda se centra en proceso de aprendizaje:

1. Fase centrada en la enseñanza: Se desarrolla a lo largo de diferentes estadios:
  - a. Estadio centrado en uno mismo: La mayor parte de los profesores universitarios comienzan su carrera profesional como profesores asistentes, pasando prácticamente de ser alumnos a ser docentes. Es un estadio que se caracteriza por una sensación de terror. Una pregunta subyace en el pensamiento de estos profesores: ¿sobreviviré? Durante sus primeras clases se sienten fuera de lugar,

- vulnerables, consideran que no están lo suficientemente preparados y que no dominan la materia que imparten.
- b. Estadio centrado en la materia: Comienzan a desaparecer las dudas acerca de la propia valía, al tiempo que el profesional va desarrollando una manera eficaz de presentar la materia a los estudiantes. Las preocupaciones se centran ahora en aspectos tales como si conoce en profundidad la materia a enseñar, si ha leído lo suficiente del tema que imparte, si durante las clases aborda las ideas principales o si las explica de manera que los estudiantes puedan comprenderlas. El docente cambia el foco central de su preocupación del cómo está enseñando al qué está enseñando, esto es, de la preocupación por sí mismo se pasa a la preocupación por la materia.
  - c. Estadio centrado en el estudiante: El profesor va siendo consciente de que sus alumnos son personas únicas, diferentes, con necesidades, capacidades e intereses distintos a los que se debe dar respuesta. La preocupación pasa de lo que se enseña al cómo se enseña, de modo que los estudiantes puedan aprenderlo de una manera eficiente.
2. Fase centrada en el aprendizaje: Se desarrolla también en diferentes etapas:
- a. Estadio centrado en el alumno como sujeto activo: Los profesores, en esta etapa, procuran desarrollar el pensamiento crítico y autónomo del alumnado. Se fomentan actividades en las que la resolución de problemas, los diálogos entre alumnos y profesor, los debates, la elaboración de escritos y ensayos sobre un tema y la puesta en práctica de lo aprendido, juegan un papel primordial en esa búsqueda de la autonomía en el aprendizaje. Los profesores, por lo tanto, ayudan y guían el proceso de enseñanza, pero éste recae fundamentalmente sobre el propio alumno. El docente comienza a verse a sí mismo más como un técnico que como un experto en la materia.
  - b. Estadio centrado en el alumno como sujeto independiente: La principal preocupación docente, en esta etapa, es que el alumnado sea capaz de aprender de forma autónoma, sin la ayuda del profesor. Esto es, se busca que el estudiante sea capaz de aprender a aprender, construyendo su propio conocimiento de manera independiente. Es una etapa que requiere grandes dosis de paciencia y sensibilidad por parte del docente. Si se permite que los estudiantes lleven el control de lo que aprenden, pueden conocer aspectos que hasta el propio profesor desconoce de la materia que imparte. Se ha pasado, al

llegar a esta etapa, del profesor que consideraba que todo dependía de su capacidad para preparar y presentar el material didáctico a, años más tarde, comprender que lo verdaderamente importante es que los alumnos sean capaces de aprender ese material sin su ayuda. Es una etapa que puede hacer que el profesor se sienta como *“el padre que ayuda a que sus hijos se vuelvan más y más independientes de ellos”* (Kugel, 1993, p. 325).

Otro modelo de desarrollo profesional del docente universitario es el que propone Robertson (1999), que establece diferentes perspectivas que los profesores universitarios emplean en su quehacer diario. Estas etapas son las siguientes:

1. Etapa del egocentrismo: Se centra en el docente, preocupado por el dominio de la materia a enseñar. Los profesores, en esta etapa, tienden a reproducir los modelos de enseñanza que recibieron como alumnos, procurando incidir en las prácticas positivas y evitando las negativas. En términos técnicos, el docente procura ser simpático, que no empático, con los estudiantes. Si la personalidad del profesor se inclina hacia el egocentrismo, y si los entornos institucionales refuerzan este enfoque, el docente puede permanecer en esta etapa durante un largo periodo de tiempo, incluso durante toda su carrera, estando destinados al fracaso como profesores por no ser capaces de comprender las circunstancias personales de sus discentes.
2. Etapa del aliocentrismo: Se centra en el alumnado, entendiendo que el fin último de la profesión docente es conseguir el aprendizaje de los estudiantes. La característica definitoria del aliocentrismo, por tanto, es la creencia de que la enseñanza debe buscar el aprendizaje del alumno, esto es, es el alumno lo que importa, y no sólo la presentación del contenido de la materia por parte del profesor. El docente se interesa por el proceso de aprendizaje, pero también por las características de los que aprenden (estilo de aprendizaje, personalidad, fortalezas, debilidades) y por el contexto en que aprenden (familia, trabajo, amistades, edad, género, etc.).
3. Etapa del sistemacentrismo: Se centra tanto en el profesor como en el alumno. Existe una preocupación por los estudiantes y un interés por conocer la vida interior de los mismos, en el entendimiento de que ésta se encuentra estrechamente relacionada con el proceso de aprendizaje. Es, por tanto, una perspectiva relacional entre docente y discente, un enfoque basado en las experiencias del alumno que le configuran como un sujeto único, mientras que el profesor actúa como facilitador del proceso de aprendizaje.

Tiene lugar un intercambio de experiencias complejas entre profesor y estudiante (como facilitadores del aprendizaje) y de los alumnos entre sí.

En el siguiente apartado se profundiza en el tiempo que se considera al docente como novel.

### **3. El tiempo que se considera al docente como novel**

No hay una temporalización clara en lo referente al tiempo que se ha de considerar a un docente como novel pues, de acuerdo con las diferentes clasificaciones antes estudiadas, la duración de esta etapa varía (Barba Martín, 2011).

Así, hay autores que consideran que la primera experiencia del maestro novel dentro de la docencia tiene lugar durante su formación, conocida como fase previa a la etapa profesional (Vonk, 1988; Vonk & Schras, 1987). Si tomamos a Huberman (1989) como referente, el tiempo que se considera al docente como inexperto se corresponde con la fase de supervivencia y descubrimiento, que abarca los tres primeros años de ejercicio profesional y en la que el novel va descubriendo y comprendiendo las leyes no escritas de la profesión. Villar Angulo (1990), por su parte, considera que se es docente novel el primer año que se desempeña la docencia, siendo esta una fase con unas características propias y diferentes a las que la siguen. Imbernón Muñoz (1994), por el contrario, afirma que la etapa en la que se considera a un docente como novel abarca más tiempo que el primer año de trabajo, siendo necesario un periodo más amplio en el que el educador adquiera las características propias de un experto, comprendiendo los tres primeros años de ejercicio profesional (Imbernón Muñoz, 2007b). En una línea parecida se sitúa Esteve Zarazaga (1997), quien considera que el primer año el profesor es principiante, si bien matiza que incluso en su segundo y tercer año puede estar todavía luchando por establecer su propia identidad personal y profesional.

Estos modelos únicamente proporcionan información acerca de los comportamientos que el educador muestra en cada etapa, de modo que es importante superar la perspectiva de fases rígidas y jerárquicas por modelos explicativos de desarrollo que ayuden a identificar los procesos de cambio y que contemplen los diversos factores que intervienen en dicho proceso (Richardson & Placier, 2001). Además, la teoría de etapas afirma, de manera errónea, que el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado se justifica únicamente por la experiencia, siendo el paso del tiempo el que posibilita su competencia en el lugar de trabajo (Day & Gu, 2012).

En este sentido, Marcelo García (2009b) se refiere al profesor experto como aquél con al menos cinco años de experiencia docente, pero aclara que más que la simple acumulación de experiencia es la reflexión sobre la conducta la que lleva a conseguir un pensamiento experto en la enseñanza. La misma idea es corroborada años antes por Zeichner y Tabachnick (1985), al explicar que el tiempo que se considere al docente como novel no depende únicamente del paso

del tiempo, sino fundamentalmente del contexto en que se desarrolle la profesión y de las personas con quienes se interactúe.

Surgen así diferentes modelos referidos a la socialización del docente novel en el centro, estableciendo diferentes fases respondiendo a intenciones pragmáticas que tienen en cuenta no sólo el paso del tiempo, sino también las características personales del docente y las características laborales y de organización del centro, entre otras. Uno de estos modelos es el propuesto por Fuller y Brown (1975), quienes plantean cuatro niveles de desarrollo profesional por los que va pasando el docente novel, tomando como referente las preocupaciones del educador como indicadores de las distintas etapas por las que va pasando:

1. Nivel de identificación: El docente novel se siente más identificado con el alumnado que con su papel como educador.
2. Nivel de supervivencia: Una vez que el docente novel se enfrenta a la profesión, experimenta un conflicto entre lo aprendido en su formación inicial, lo limitado de sus estrategias metodológicas y la realidad del aula. Aparecen sentimientos que cuestionan las propias habilidades como docente, pudiendo llegar a un replanteamiento de la profesión.
3. Nivel de interés en el contexto: El docente novel se preocupa por el ambiente en que desempeña su labor, explora nuevos métodos de enseñanza, y las preocupaciones más frecuentes se relacionan con el excesivo número de estudiantes, la sobrecarga de actividades docentes y la falta de recursos materiales y temporales.
4. Nivel centrado en las necesidades específicas de los escolares: La atención se centra en las necesidades que presentan determinados alumnos a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo capaz el docente novel de comprender las fortalezas y debilidades de éstos tanto a nivel intelectual como social y/o afectivo. El educador es capaz, en esta fase, de adaptar el contenido a enseñar a las características particulares de los estudiantes, si bien la escasez de recursos y/o de apoyos institucionales pueden socavar el entusiasmo del profesor.

Desde este modelo se estima que las preocupaciones dirigidas hacia el propio profesor indican una menor madurez docente, más propia del educador inexperto y, por lo tanto, aprender a enseñar no es sino una situación que pasa desde esa preocupación hacia uno mismo a otra en la que la preocupación se centre en el alumno.

Wanous (1992) propone otro modelo de socialización del docente novel, prestando especial atención a la fase de acceso a la profesión:

1. Etapa de confrontación y aceptación de la realidad del centro: Es una fase en la que el docente va a confirmar (o no) las expectativas previas con las que parte. Tiene lugar un conflicto entre los deseos e intereses laborales con la realidad del aula.
2. Etapa de clarificación del rol: Es la fase en la que tiene lugar el inicio de la tarea docente, en la que el profesor define las relaciones con el resto de compañeros del centro, y en la que aprende a trabajar en las condiciones existentes.
3. Etapa de autoubicación en el centro: El profesor aprende qué comportamientos son apropiados para la cultura del centro escolar, comienza a dar respuesta a los conflictos derivados de la tarea docente, desarrolla un compromiso con la institución escolar, y es capaz de introducir cambios personales en su propia imagen, en las relaciones que establece con los demás y en los valores personales, entre otros.
4. Etapa de percepción del éxito en la socialización: Se desarrolla un sentimiento de aceptación mutua entre el docente y el centro, desarrollo de mayor implicación laboral, mayor motivación intrínseca hacia la enseñanza, y mayor nivel de satisfacción general.

Roda Fernández (2003), a partir de las investigaciones desarrolladas por diversos autores, propone un modelo de socialización organizacional del docente novel constituido por tres fases:

1. Fase de socialización anticipatoria: En esta etapa se tiene en cuenta la situación en la que se encuentra el docente antes de acceder al centro de trabajo, principalmente los conocimientos y habilidades inherentes a la tarea docente y el grado de realismo y precisión de las expectativas que se ha formado respecto a lo que se va a encontrar en su labor profesional.
2. Fase de encuentro, de confrontación inicial o de acomodación: Tiene lugar en los primeros meses que siguen a la incorporación, en los que se produce una inmersión total en el lugar de trabajo con escaso tiempo para ello, lo que implica una gran dedicación de esfuerzo, tiempo y atención. Es la fase central del proceso de acogida del docente novel.
3. Fase de adquisición y cambio: Supone la fase final del proceso de socialización. Cuando el docente novel responde de manera adecuada a los retos y problemas de su profesión y se ha adaptado al clima del centro, adquiere la condición de profesor integrado en la institución.

En el caso de la universidad, el proceso de enculturación o incorporación a la organización del docente novel también consta de cuatro fases, de acuerdo con la propuesta de Rosch y Reich (1995):

1. Etapa previa a la llegada: Considera la predisposición de los individuos antes de entrar en la institución académica, incluyendo la identidad profesional y la orientación del rol adquiridos durante la formación inicial. El punto de vista de esta etapa se centra en la convicción de que la identidad profesional se adquiere a través de la educación formal y, una vez adquirida ésta, se mantiene relativamente estable a lo largo del tiempo.
2. Etapa de encuentro: Esta fase pone de manifiesto cómo las predisposiciones individuales se entremezclan con las ideas y los objetivos que el docente ha desarrollado como resultado de su proceso de selección. Durante el proceso de selección, el docente recibe la información en forma de normas o expectativas, procesa esta información y procede a darle sentido en función de sus experiencias y logros previos como marcos de referencia.
3. Etapa de adaptación: Se refiere a la continua aclimatación del docente a su nueva situación como profesor universitario. La socialización dentro de la institución puede ayudar o confundir al docente en el desempeño de su profesión, de manera que las relaciones que se establezcan con los demás afectan y condicionan este proceso de adaptación.
4. Etapa de compromiso: Considera cómo el nivel individual de compromiso con la organización se ve influido tanto por las predisposiciones personales como por los objetivos y valores de la organización.

En la presente tesis doctoral se tendrán en cuenta los modelos de socialización del docente novel que no se centran únicamente en la acumulación de años de experiencia en la profesión, sino también las relaciones que se establecen con el resto de agentes que conforman la comunidad educativa así como las características particulares del centro donde se imparte la enseñanza.

## 4. La identidad del docente novel: vínculo entre el ser personal y profesional

Lo que se pretende en la investigación que aquí se presenta es “comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, (para lo que) es fundamental que conozcamos al docente como persona” (Goodson, 2004, p. 297), esto es, que conozcamos su identidad. No obstante, conceptualizar el término de identidad es complejo, ya que éste discurre en diversas dimensiones (personales, profesionales, sociales y culturales) y, por tanto, ha sido tratado en diversos campos (filosófico, psicológico, sociológico, histórico y antropológico) (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998). Es algo así como un “*término maletín*” (Bolívar Botía, 2006b, p. 10), portador de diversas categorías sociales y psicológicas que interactúan entre sí.

De manera general, la identidad no es otra cosa que el conjunto de experiencias y acontecimientos personales y profesionales que hacen ser a una persona como es. En palabras de Taylor, ésta es:

*“Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...] A partir de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor. [...] Mi identidad es lo que yo soy” (Taylor, 1996, p. 10).*

La identidad, desde la perspectiva de Taylor, responde a la pregunta ¿quién soy yo? Esta pregunta depende del momento de la vida en que se encuentre la persona, de la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento y a quién vaya dirigida la respuesta. De este modo, y comprendiendo que la identidad del docente novel va cambiando y evolucionando en función del tiempo, del nivel educativo, del contexto en que desempeña la docencia y de aspectos personales, en la presente investigación nos aproximamos más a la perspectiva de Devís y Sparkes, quienes entienden la identidad como:

*“[...] algo social, múltiple, fragmentado, cambiante, emergente, ambiguo, contradictorio, contextual, relacional y distribuido a lo largo del tiempo y del espacio. Se trata de una posición que rechaza visiones esencialistas del “yo” que lo toman como privado, puro, independiente, consistente, duradero y unitario con un conjunto claro y auténtico de características que construyen a la persona y no se altera con el tiempo” (Devís Devís & Sparkes, 2004, p. 87).*

La identidad, entonces, está configurada en torno a diferentes dimensiones que se complementan e influyen entre sí. Estas dimensiones, de acuerdo con Caballero Rodríguez (2009), son las siguientes:

1. Dimensión externa: Viene determinada por la propia profesión al incluir unas funciones, rasgos y atributos específicos que la diferencian de las demás profesiones. Implica una identidad compartida, común a todos los profesionales que la ejercen.
2. Dimensión interna: Es la manera personal de comprender la profesión y de desempeñarla.
3. Dimensión interactiva: Se refiere a las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas relaciones influyen directamente en el modo que tiene el sujeto de entender la profesión y ponerla en práctica.

Por lo que se refiere al ámbito particular de la enseñanza, el educador (ya sea principiante o experimentado) va configurando su identidad a lo largo de su vida laboral en torno a dos componentes (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998, 2001):

1. La identidad profesional, que engloba las concepciones que la persona tiene acerca de sí misma como profesor y que se va conformando de acuerdo a una serie de dimensiones: autoestima, autoimagen, satisfacción laboral, percepción de las tareas y perspectivas futuras.
2. La teoría pedagógica subjetiva, que abarca el conjunto de opiniones, conocimientos y valores personales que el profesor tiene acerca de la enseñanza.

De esta manera, la identidad que se va desarrollando es *“el conjunto de formas de ser y actuar configuradas por el docente durante su vida profesional”* (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998, p. 189).

Caballero Rodríguez (2009), por su parte, explica que la identidad profesional docente se construye en la interrelación de un conjunto de factores internos y externos, entre los que destacan los siguientes:

1. Factores internos o personales: Dentro de éstos, cobran especial importancia:
  - a. La vocación: Se refiere al grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer.
  - b. La concepción de la profesión: Son los principios, individuales o compartidos, que configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.

- c. El saber: Es el nivel de conocimiento que la persona posee acerca de su profesión y el modo de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
  - d. La integración en la cultura profesional: Es el grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento, bien a nivel institucional, bien a nivel de sección o grupo.
  - e. El autoconcepto: Se refiere a lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
  - f. La autoestima: Se va consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación.
2. Factores externos o sociales: Tales como:
- a. El prestigio de la profesión: Es el reconocimiento de la profesión por el resto de la sociedad.
  - b. La categoría profesional: Se refiere al rango o jerarquía que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción. No va necesariamente unida al reconocimiento del colectivo profesional.
  - c. El reconocimiento profesional: Es el estatus que ostenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social o por parte del colectivo profesional. Se diferencia de la anterior en que no implica un reconocimiento oficial o promoción.
  - d. La interacción profesional: Son las relaciones que el sujeto establece con sus compañeros de profesión o usuarios de su servicio.

Una conclusión similar se extrae del estudio longitudinal de Nias (1989), en el que se lleva a cabo un seguimiento de una serie de profesores en su primera década de trabajo y diez años después, comprobando que la identidad profesional es el resultado de factores personales y sociales influyentes entre sí. Afirma esta autora que la enseñanza es una actividad única, que cobra sentido en las interacciones con los demás y *“donde la identidad personal es un elemento crucial en la manera en que el profesor va construyendo la naturaleza y valoración de su trabajo”* (Ibíd., p. 155). Sobre este particular, las investigaciones realizadas por Knowles (2004, p. 179) *“sugieren que las experiencias infantiles, los modelos docentes tempranos y las experiencias docentes previas son importantísimas en la formación de una imagen de sí mismo como docente”*.

Por otra parte, y si es cierta la afirmación de Nias (1989) de que la docencia cobra sentido en las relaciones con los demás, entonces la identidad docente se construirá en espacios sociales de interacción, donde la imagen de uno mismo se va a ir configurando bajo el reconocimiento del otro (Bolívar Botía, Fernández Cruz, & Molina Ruiz, 2005; Dubar, 2002; Taylor, 1996; Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006). Es decir, la identidad del profesor no sólo se construye a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (el control de la clase, el conocimiento de la materia, los resultados de los escolares), sino que también:

*“Pueden conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el ambiente social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (Slegers y Kelchtermans, 1999, en Day & Gu, 2012, p. 47).*

En esta configuración de la identidad van a jugar un papel importante los “*otros significantes*” (Mead, 1962, en Gilbert Ceballos, 1997, p. 176), las personas significativas para el educador y con las que mantiene un vínculo emocional. De esta manera, en la interacción cotidiana de la persona con los demás se producen, explícita o implícitamente y bajo determinadas circunstancias, “*valoraciones, etiquetamientos, expectativas de importancia en la configuración de las variadas identificaciones*” (Achilli, 1996, p. 42).

Con todo lo anterior es fácil comprender que, en la enseñanza, los mundos de lo personal y lo profesional no pueden desligarse el uno del otro. Las decisiones que adopta el educador no se sustentan únicamente en su conocimiento explícito profesional sino, fundamentalmente, sobre su modo de pensar, de sentir, de actuar, y todo ello en base a las experiencias y creencias que ha ido desarrollando a lo largo de la vida y que constituyen su identidad particular (Korthagen, 2004, 2010). Como se explicó anteriormente al hablar del “*modelo cebolla*” (Korthagen, 2004, 2009, 2010), centrarse únicamente en las competencias resulta un enfoque limitado. Y es que en la enseñanza, como actividad humana que es, importa tanto quién sea el docente como lo que enseñe (Contreras Domingo, 2003, 2010b; Day, 2006; Day & Gu, 2012; Korthagen, 2004, 2010; Nias, 1989; Van Manen, 2010). En cierto sentido, “*el profesor es lo que enseña*” (Van Manen, 2010, p. 90). Éste es el pilar principal sobre el que se sustenta la presente investigación: comprender el modo en que las experiencias personales y profesionales de un docente novel, analizadas desde un enfoque reflexivo, van moldeando su práctica pedagógica y, por consiguiente, su identidad profesional. Asimismo, y desde nuestro punto de vista, este conocimiento de sí mismo que nace de la reflexión es un estímulo que conduce no sólo a la mejora profesional, sino también personal y social.

Lo anterior se justifica en tanto que la identidad no se puede construir al margen de las identificaciones que los demás formulan sobre uno mismo. La identidad profesional se va modelando por el intercambio entre la identidad asumida y la identidad atribuida por otros, intercambio que permite entender “cómo el individuo debe deliberar, ajustar y realizar compromisos modificando al mismo tiempo su entorno para adaptarlo a sus deseos, pero igualmente acomodándose a las presiones y límites de su circunstancia” (Bolívar Botía, 2006b, p. 42). Se da entonces en la dinámica de la identidad, como proceso de equilibración, una doble transacción (interna y externa, subjetiva y objetiva), tal y como sugieren Bolívar et al. (1998, p. 190):

1. *Transacción objetiva: identidad para otros (proceso relacional)*: Se refiere a los procesos de atribución objetiva que tienen lugar en las instituciones o grupos, que operan entre las identidades atribuidas y aquellas que son asumidas/incorporadas.
2. *Transacción subjetiva: identidad para sí (proceso biográfico)*: Se refiere a la incorporación de la identidad por los individuos a partir de las trayectorias sociales, asumiendo una identidad propia, que opera entre las identidades heredadas y las identidades aspiradas.

La identidad docente, en cualquier caso, no se trata de una cuestión de pertenencia, algo que se tiene o no se tiene. Se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades<sup>3</sup> que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, creando dicho sentido de identidad (Korthagen, 2004, 2010). Es importante indicar, a este respecto, que la condición de profesor novato lleva implícita una serie de sentimientos, necesidades y habilidades que van a condicionar la manera en que se desarrolle su identidad personal y profesional, entre las que cabe destacar las siguientes (Perrenoud, 2010a):

1. El docente inexperto se encuentra entre dos identidades, pues acaba de abandonar su condición de estudiante pendiente de ser examinado para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.
2. El estrés, la angustia y los miedos ante determinadas situaciones adquieren una importancia destacada para el profesor novel, que va disminuyendo con la experiencia y la confianza.

---

<sup>3</sup> A esta asociación de necesidades, valores, sentimientos, imágenes y experiencias que orientan la construcción del sentido docente es a lo que Korthagen (2004, 2010) ha dado en llamar *Gestalt*.

3. El novel requiere mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el profesor experimentado controla como una rutina más.
4. La gestión del tiempo (de preparación de las clases, de correcciones, etc.) que hace el profesor novel no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, consecuentemente, fatiga y tensión.
5. El docente novel se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas.
6. Son habituales los sentimientos de soledad, ya que todavía no se siente bien integrado con sus compañeros de estudios y, además, éstos no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se siente oprimido por la duda de si debe seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones.
9. Tiene la percepción de que no domina o, al menos, no de la mejor manera, los aspectos más elementales de la profesión.
10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que se encuentra en realidad, sin saber todavía que esta separación es normal y nada tiene que ver con su incompetencia o fragilidad personales, sino simplemente con el salto que representa la práctica autónoma en relación a lo que ha conocido.

Estas particularidades, aún pareciendo un impedimento para el desarrollo de la identidad profesional del educador novel, pueden favorecer el dejar a un lado la conducta rutinaria, desarrollando así una identidad orientada a *“una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión”* (Perrenoud, 2010a, p. 19). Una identidad que no procede únicamente de la apropiación de unos saberes externos, sino de un saber *“que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive”* (Contreras Domingo, 2010b, p. 63) y que es, por lo tanto, parte de un proceso de construcción y reconstrucción continuo.

## 5. Dificultades a las que se enfrenta el docente novel

Partiendo de la premisa de que las situaciones problemáticas a las que ha de enfrentarse el profesor no son exclusivas de los primeros años de profesión sino que se pueden presentar en cualquier momento de la misma, en el presente estudio se hace referencia únicamente a éstas, pues el objeto de la investigación se centra en el docente novel. Estas dificultades provocarán una serie de experiencias que afectarán a la identidad personal del profesor inexperto así como el modo en que percibe y practica su enseñanza, esto es, su identidad profesional (Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995).

A grandes rasgos, y teniendo en cuenta las fases de la profesión docente propuestas por Vonk (1983a), se diferencian dos periodos que determinan la forma en que el maestro novel afronta las situaciones problemáticas:

1. Periodo umbral: En este periodo, que tiene lugar a lo largo del primer año de ejercicio de la profesión, el docente novel ha de hacer frente fundamentalmente a problemas derivados del contenido del material de aprendizaje, de la organización de las actividades de enseñanza/aprendizaje, de disciplina, de falta de motivación del alumnado, problemas en las relaciones con determinados alumnos, en las relaciones con los compañeros y/o en las relaciones con las familias de los escolares, entre otros.
2. Periodo de maduración o crecimiento: A lo largo de este periodo el docente desarrolla una mayor seguridad en sí mismo y un mayor sentimiento de aceptación por parte de los alumnos y los compañeros. En general, en esta etapa el docente se acepta a sí mismo dentro de su rol profesional, disminuyen sus problemas con las materias, se siente lo suficientemente seguro como para ir experimentando nuevas formas de enseñar y se siente más integrado dentro del sistema institucional del centro.

Day y Gu (2012) establecen una diferencia entre incidentes críticos e influencias críticas a la hora de examinar las percepciones que los profesores tienen de su sentido de eficacia y los diversos factores que las habían configurado en el transcurso de su vida profesional. Los primeros se refieren a los momentos decisivos que suponen una influencia significativamente positiva o negativa en el sentido de compromiso y eficacia percibida del docente, se producen por la propia forma de contemplar una situación y refleja la interpretación personal que se hace de la misma. Las influencias críticas, por su parte, revelan *“aquellos incidentes, sus influencias en el sentido de compromiso y de resiliencia de los profesores y su capacidad para controlarlos”*

(Day & Gu, 2012, p. 66), indicando los poderosos efectos que tiene el contexto escolar en el compromiso, la resiliencia y la identidad profesional del profesor. Para estos autores, el análisis de las experiencias de altibajos en la vida profesional docente se puede agrupar en torno a cuatro patrones de influencias críticas:

1. Personal: Es una categoría relacionada con la vida fuera de la escuela, como el apoyo familiar, las relaciones personales y los problemas de salud.
2. Alumnado: Relacionada con los estudiantes, como las características de los nuevos escolares, las actitudes y motivaciones de los alumnos, su conducta y las relaciones docente-discente.
3. Entornos de práctica: Relacionada con los factores propios de los centros de trabajo, apoyo situado de la dirección y del profesorado, funciones y responsabilidades adicionales del profesorado, promoción, carga de trabajo y calidad de las oportunidades de desarrollo profesional.
4. Política: Relacionada con los planes políticos externos, como las políticas educativas y las iniciativas y cambios de gobierno.

A continuación se detallan con mayor profundidad las dificultades más habituales a las que ha de enfrentarse el profesor novel y, consecuentemente, las más determinantes en la configuración de su identidad docente:

1. El choque o shock con la realidad: Son muchos los autores que consideran ésta como una de las situaciones más conflictivas a las que ha de enfrentarse el profesor novel (Eirín Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009; Esteve Zarazaga, 1993, 1997; Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995; Flores, 2009; Marcelo García, 2009a, 2009b; Teixidó Saballs, 2009; Veenman, 1988; Vezub, 2007): Esta expresión hace referencia a la transición que experimenta el docente novel entre la etapa de formación inicial y la incorporación al primer año de profesión, y en la que son frecuentes preguntas tales como *¿qué se espera de mí como docente?*, *¿agradaré a los escolares?*, *¿domino la materia?*, entre otras. Es un periodo caracterizado por una descompensación entre los ideales que el docente ha ido moldeando a lo largo de su vida y durante la formación inicial y la realidad del contexto en que ejerce su profesión. Para Esteve Zarazaga et al. (1995, p. 58), el choque con la realidad “*es necesariamente un periodo de aprendizaje y de puesta en práctica de lo aprendido, que sitúa al profesor novel ante un conjunto de situaciones relativamente nuevas, que ha de resolver*”. No obstante, hay una serie de circunstancias, bien personales (como los conflictos con la

personalidad, la convicción de que se ha elegido la profesión equivocada, una imagen inadecuada de sí mismo o de la realidad escolar), bien contextuales (una formación inicial insuficiente, presiones excesivas del clima social de la escuela, un puesto de trabajo diferente a la preparación recibida) que pueden hacer que este periodo sea conflictivo. Este primer contacto con la realidad es un reto para el novel, *“y en buena medida es a partir de él cuando se decide la estabilidad profesional de los docentes”* (Villar Angulo, 1990, p. 230).

2. La elección de la profesión: Como se explicó anteriormente, la profesionalidad docente se ve dificultada, en parte, por el escaso reconocimiento social hacia la profesión y por el descuido de las administraciones educativas (Elliot, 2000). Entre los maestros existe un sentimiento de pérdida de prestigio y deterioro de la profesión, lo que lleva aparejado una situación de inconformismo y baja autoestima (Marcelo García & Vaillant, 2009). En este sentido, a lo largo del siglo XXI se están realizando grandes esfuerzos por incrementar la dignificación de la profesión, fundamentalmente en el ámbito formal, como paso previo a la oportunidad de ofrecer una educación de calidad para todos y para toda la vida. No obstante, el grado de competencia profesional que se atribuye a los profesores se ve mermado por la escasa participación que se otorga a este colectivo con aspectos que determinan buena parte de su labor, como es el caso de las continuas reformas educativas, en las que tienen pocas oportunidades de hacerse escuchar y reflejar sus opiniones, a lo que se debe sumar la habitual transitoriedad de dichos cambios y unos recursos escasos que permitan su puesta en práctica (Day, Elliot, & Kington, 2005). Además, en el momento histórico en que estamos inmersos, parece evidente que la enseñanza es una profesión en crisis, una dedicación que adolece de una baja moral motivada por razones de índole social, cultural y, fundamentalmente, económicas.
3. La dificultad para hacer frente a determinados aspectos didácticos: De acuerdo con Barba Martín (2006, 2011), el conocimiento del alumnado desde una perspectiva teórica y no práctica hace que planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje se torne en una tarea muy complicada. Destacan aquí los aspectos relacionados con la disciplina y el control del aula, pues mientras que una buena relación con el alumnado puede despertar una sensación de descubrimiento y entusiasmo entre los nuevos docentes, los esfuerzos constantes por afrontar la conducta problemática de algunos escolares se traduce a menudo en una sensación de agotamiento y, por tanto, en una iniciación difícil (Day & Gu, 2012). El novel resuelve estas situaciones de manera personal e idiosincrática

(Flores, 2009), siendo habitual que recurra a prácticas disciplinarias que ha vivido como alumno, basadas en el castigo y la amenaza (Castañeda Salgado & Navia Antenaza, 2008).

4. Las dificultades inherentes a la profesión que afectan a la vida personal: Para dedicarse a la enseñanza, además de contar con la titulación requerida, existen dos opciones: mediante un proceso de concurso-oposición regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes; o bien mediante la consideración de apto para la docencia por parte de las comisiones de selección de los centros privados y/o concertados con fondos públicos. En el primero de los casos, los docentes noveles, con independencia de su condición (funcionario interino, funcionario en fase de prácticas, funcionario en expectativa de destino o provisional), van pasando por diferentes centros educativos en los que realizan un aprendizaje superficial, aunque amplio, de la diversidad de situaciones educativas que se encuentra en cada uno de ellos; se adquiere, así, una brusca socialización profesional (Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995). Esta condición de eventualidad puede ser una situación especialmente dura, independientemente de la valoración personal que cada profesor obtenga de la experiencia. Así, los cambios de centro con frecuencia llevan implícitos traslados de vivienda, desarraigo de la familia, de los amigos, escaso tiempo para acomodarse al nuevo lugar, sentimientos de soledad, miedo a lo desconocido, etc. (Ibíd.). Por otra parte, suele ser habitual que el maestro novel, al comienzo de su docencia, se vea abocado a las peores condiciones existentes en el centro (horarios mal estructurados, espacios inadecuados, clases con gran número de alumnos, clases con alumnos difíciles) (Castañeda Salgado & Navia Antenaza, 2008; Esteve Zarazaga, 1993; Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995; Veenman, 1988; Vonk, 1989), al tiempo que ha de cumplir con sus obligaciones con la máxima responsabilidad desde el primer día. En este sentido, Barba Martín considera que el maestro novel se enfrenta a una situación delicada, ya que tiene:

*“Gran desconocimiento de las posibilidades y limitaciones del alumnado, muy poco conocimiento práctico de la función docente, demasiada responsabilidad, deseo de demostrar rápidamente competencia profesional, [...]. Todo ello pesa y hace que la presión sea enorme, siendo una fase de pedagogía autocrítica, llegando a poder ser autodestructiva” (Barba Martín, 2006, p. 10).*

5. La falta de apoyo institucional: El maestro novel considera que tiene sentimientos de aislamiento y soledad en un contexto que no conoce (Esteve Zarazaga, 1993; Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995; Flores, 2009), lo que dificulta la toma de decisiones pues, aún gozando de cierta libertad para ejercer la docencia de la manera que considere oportuna, la responsabilidad es exclusivamente personal (Barba Martín, 2006, 2011). Para los docentes noveles sobre todo, el apoyo institucional para controlar la imprevisibilidad emocional de la enseñanza y el aprendizaje en el aula es tan importante como el apoyo para desarrollar sus destrezas pedagógicas y de control de la clase; y la disponibilidad y la adecuación de ese apoyo en el centro escolar probablemente son factores de influencia claves en el mantenimiento de su compromiso con la escuela y en sus decisiones de permanecer en la profesión a largo plazo (Day & Gu, 2012). Son reveladoras en este sentido las palabras de Moore al explicar el apoyo y el reconocimiento que el educador recibe del contexto escolar:

*“[...] no solo tienen éxito en la contratación de nuevos docentes, sino también en su permanencia en el centro y su desarrollo. Estas escuelas son descubridoras y conservadoras. Fían poco a la suerte y no dan por supuesto que la buena enseñanza surge de un talento innato, que se cultiva mejor en la intimidad y el aislamiento. En cambio, comprometen adrede a los nuevos profesores en la cultura y las prácticas de la escuela, empezando desde el primer contacto. Los esfuerzos para hacer frente a la escasez de docentes competentes deben tener en cuenta estos hallazgos y prestar una cuidadosa atención a las condiciones de la escuela que los nuevos docentes encuentren al llegar” (Moore, 2004, en Day & Gu, 2012, p. 82).*

6. Los conflictos en las relaciones con las familias de los escolares: Las relaciones entre el docente novel y las familias se limitan a los aspectos formales, en la que una parte transmite sus necesidades a la otra. Es necesaria una mayor permeabilidad desde el centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el centro, una que permita establecer un diálogo abierto entre sociedad y escuela (Santos Guerra, 2006). No obstante, muchas familias no se atreven a plantear a los docentes sus quejas y demandas, sino que frecuentemente *“condicionan su participación al interés exclusivo de sus hijos perdiendo de vista el interés general de la escuela, de la sociedad y de la educación”* (Ibíd., p. 68). Al mismo tiempo, es frecuente que el profesor inexperto, en un intento de no sentirse analizado y observado, se aleje de las familias de las escuelas (Puertas Velarde, 2008), de manera que las relaciones entre docente novel y familias, de tener lugar, quedan reducidas únicamente a los aspectos formales. Asimismo, es frecuente que los padres

reciban con alegría al profesor novato por su juventud, pero en ocasiones la falta de tacto les lleva a establecer comparaciones con su antecesor, o pasan al contraataque si se les pide ayuda respecto al comportamiento de sus hijos al tomarlo como un reproche personal (Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995). Si la escuela es un lugar que se caracteriza por las relaciones interpersonales entonces parece lógico, como afirma Puertas Velarde (2008), que el docente novel se preocupe por mejorar dichas relaciones, tenerlas presentes en la vida del aula y crear espacios y tiempos propios en los que éstas se manifiesten y vivencien.

Ser docente novel, por lo tanto, no es tarea fácil. No obstante, y a pesar de todas las situaciones problemáticas a las que ha de enfrentarse el docente en las primeras fases de su desarrollo profesional, han de ser optimistas, no perder el entusiasmo ante las dificultades que vayan encontrando y tener presente que:

*“Son capaces de sacar fuerzas de sus valores personales y convicciones altruistas, aprovechar el apoyo y las experiencias intelectuales y emocionales para trabajar sobre ellos mismos y, en último término, controlar las fluctuaciones y los contratiempos, y seguir disfrutando de las satisfacciones y los éxitos en la escuela y en la profesión” (Day & Gu, 2012, p. 89).*

En el siguiente capítulo se explicitan los modelos de formación inicial y permanente del profesorado, detallando de manera particular aquellos que mejor responden a las peculiaridades de los docentes de Educación Física.

**CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN INICIAL Y**  
**PERMANENTE DEL DOCENTE DE EDUCACION**  
**FÍSICA**

*“El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza” (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001, p. 41).*



## 1. Introducción

Son varias las funciones que se esperan de la escuela y, por ende, de los educadores. De todas ellas, destacan las siguientes (Delval, 2006; Gimeno Sacristán, 2007; Zabalza Beraza, 2004a):

1. Función socializadora: El centro escolar es un lugar que posibilita que los escolares interactúen entre sí, se les enseñan las normas básicas de conducta social, favorece el desarrollo moral y prepara para el mundo laboral.
2. Función asistencial: La escuela es una especie de “almacén” (Delval, 2006, p. 87) en el que se mantiene ocupados a los niños mientras los padres cumplen con sus obligaciones laborales.
3. Función educativa: En la escuela se adquieren las habilidades instrumentales básicas (leer, escribir, expresarse, conocimientos matemáticos) y se contribuye al desarrollo intelectual del alumnado.
4. Función ritual: El centro escolar somete a los escolares a pruebas que sirven de selección para la vida social, constituye un referente entre etapas y estatus a las que los estudiantes van accediendo.

A estas funciones podríamos sumarles muchas otras. Quizá la más urgente e importante de todas ellas sea la de formar a alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables (Elzo Imaz, 2004).

De aquí se desprende la idea de que, para que los profesores puedan cumplir con sus responsabilidades de manera satisfactoria, es importante la formación que reciban. Si la formación docente y las condiciones ambientales en que se desarrolla la docencia no son propicias, si no hay relación entre la formación académica y la labor docente, la eficacia del profesor se verá resentida al promover una disminución del profesor en su trabajo, en su implicación y en su esfuerzo; se puede llegar incluso a afectar a la imagen que el educador tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar a la “autodepreciación del yo” (Esteve Zarazaga, 2011, p. 27).

Por lo tanto, es importante entender la formación del profesorado como una necesidad social, una necesidad “causada por la progresiva generalización de la educación obligatoria y el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en ella” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 49). Y es que, como manifiesta este mismo autor (2007a, p. 118), “uno de los mitos de la

profesión docente es que enseñar es fácil. Sin embargo, enseñar siempre ha sido difícil, y día a día esa dificultad va en aumento”. De esta manera, está ampliamente comprobado que para ser un profesional de la educación no basta con que el docente tenga algún conocimiento de la disciplina que tendrá que impartir y un cierto sentido común. Por el contrario, en la tradición de investigación relativa a la formación del profesorado se reitera una y otra vez el importante papel que ésta desempeña en la mejora de la educación (Angulo Rasco, 1999; Carr, 1998; Day, 2005; Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008; Huberman & Levinson, 1988; Imbernón Muñoz, 1994, 2007a, 2007b; Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009; Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Liston & Zeichner, 2003; Montero Mesa, 2006; Perrenoud, 2004, 2010a; Torres Santomé, 2006; Vicente Rodríguez, 2002; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010b).

En el caso particular de la Educación Física, es la formación y actualización constante del profesorado lo que posibilita que se avance no sólo en la calidad de la enseñanza de la materia, sino también en su consideración social. En este sentido son esclarecedoras las palabras de Kirk al afirmar que:

*“Necesitamos convencer a políticos, administradores educativos, colegas de otras asignaturas y a nuestra clientela, y por lo tanto, presentarles convincentemente la Educación Física como una auténtica actividad educativa. Esto es importante porque, en caso contrario, no sólo se ve perjudicada nuestra credibilidad como educadores, sino también la posibilidad de lograr el máximo potencial educativo de nuestro contenido y nuestra habilidad profesional” (Kirk, 1990, p. 154).*

La formación del profesorado es un campo que se encuentra en constante evolución y, como afirma González Sanmamed (1995, p. 192), *“toda clasificación es incompleta, cuando se aborda la estructuración del ámbito de la Formación del Profesorado”*. Para Camerino Foguet y Buscá la formación del profesorado es el:

*“Proceso sistemático y organizado que se destina tanto a profesores en formación como en ejercicio, con la finalidad de que a éstos les sirva para aprender y desarrollar su competencia profesional, así como para capacitarlos en la ejercitación de su profesión” (Camerino Foguet & Buscá, 2001, p. 228).*

Por lo que se refiere a la formación del profesorado de Educación Física, entienden estos autores que son:

*“Los modelos y planes de estudio encaminados a establecer una relación entre nuestra concepción sobre qué supone y qué implica para nosotros la Educación Física y cómo, en función de ésta, debe ser considerada la formación de su profesorado” (Camerino Foguet & Buscá, 2001, p. 228).*

Desde este punto de vista, la formación del profesorado se ha de considerar como un proceso continuo que abarca toda la vida profesional del docente, proceso que se lleva a cabo a lo largo de diferentes fases (González Sanmamed, 1995; Imbernón Muñoz, 1994, 2007b; Marcelo García, 1991; Rodríguez López, 1995):

1. Fase previa: Las experiencias previas del futuro docente vividas como alumno y que actúan sobre él de manera inconsciente condicionan su idea de la enseñanza.
2. Fase de formación inicial: Se refiere a la fase de aprendizaje que se lleva a cabo en las facultades y escuelas universitarias de educación.
3. Fase de iniciación profesional: Hace referencia a los primeros años de ejercicio profesional, donde los docentes noveles desarrollan un conocimiento práctico fundamentado, principalmente, en estrategias de supervivencia.
4. Fase de formación continua o permanente: Es una etapa dirigida al desarrollo profesional del docente a lo largo de su carrera.

De cualquier manera, y como se explicará en los sucesivos capítulos, hay que tener presente que el núcleo esencial de la formación del profesorado no ha de reducirse a la mera transmisión disciplinar, pues *“lo fundamental de la enseñanza, lo que está en la base sosteniéndolo todo, somos nosotros mismos: quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego”* (Contreras Domingo, 2010a, p. 65), y esto trasciende lo que se refiere a objetivos, metodología y planificaciones.

En el presente capítulo se justifica, en primer lugar, la necesidad de considerar la enseñanza no sólo como una vocación, sino también como una profesión, para poder comprender así la necesidad de formación de los educadores. Posteriormente, se explicarán las características fundamentales de la formación inicial y permanente del profesorado. Por último, y puesto que como se explicaba anteriormente la formación del profesorado va a resultar determinante en el modo en que el docente cumpla con sus obligaciones y responsabilidades de manera eficaz, se abordarán los diferentes tipos de paradigmas de formación, centrándonos especialmente en los modelos de formación que mejor responden a las características particulares del profesorado de Educación Física.

## 2. La docencia como vocación y también como profesión

La vocación es una característica que, de forma consciente o inconsciente, siempre se vincula a la enseñanza e, incluso, se erige como uno de los signos de la calidad docente (Hansen, 2001), lo que significa compromiso, implicación personal, toma de decisiones, subjetividad participante y reflexión crítica (Pumares Puertas, 2005). En palabras de Gichure (1995, p. 210), “*sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación*”. En el ámbito específico de la docencia, Day (2006) plantea que un proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz sólo será posible si éste surge de la pasión del docente en el aula, pasión que emerge de la vocación del educador.

El docente es el responsable de enseñar y educar a las personas, de ayudar a los demás en su promoción humana, de contribuir a que los escolares desarrollen al máximo sus capacidades, participen responsablemente de la vida social y se integren en el desarrollo de la cultura (Blat Gimeno & Marín Ibáñez, 1980). Además, el profesor que lo es por vocación es creativo, comprometido y capaz de suscitar entre los escolares sentimientos de satisfacción y realización en los alumnos y en otros profesores (Hansen, 2001). Desde esta perspectiva del docente vocacional, se comprende que su labor requiere mucho del educador pues, como explica Freire:

*“Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 2002, p. 8).*

Si, como afirma Dewey (2004, p. 268), “*una vocación significa toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique todas las capacidades personales a la obtención de resultados*”, se entiende que el buen docente no es únicamente aquél que desea dedicarse a la enseñanza, sino que es capaz de realizarlo con profesionalidad. A este respecto, Cobo Suero (2001) establece una diferencia entre el docente profesional y el vocacional en el modo en que se sienten realizados: mientras que el profesor profesional se siente satisfecho con el cumplimiento de sus obligaciones laborales, el profesor que lo es por vocación se siente satisfecho cuando, además de lo anterior, se sabe realizado profesionalmente. Incluso las leyes educativas actuales parecen inclinarse hacia el perfil del profesor vocacional (Larrosa y Jiménez, 2006).

Comparto la idea de Carr (2000) cuando explica que entender la docencia como una vocación significa que uno se entrega a la enseñanza por considerarse válido para su desempeño, y no por carecer de otras opciones profesionales. Pese a todo, Esteve Zarazaga (2011) alerta que no son pocos los padres de alumnos que consideran que quien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, sino más bien como coartada de su incapacidad para hacer algo mejor.

Considerar la enseñanza como labor vocacional puede llevar a que pase desapercibida la necesidad del docente de someterse a un proceso de preparación, de profesionalización, que le permita formarse en competencias y especializarse para el desempeño de un servicio público de innegable valor social.

Denominar a la enseñanza como profesión es algo complejo (Ferrerres Pavía & Imbernón Muñoz, 1999), pues tiende a ser considerada más bien como una semiprofesión (Alonso Hinojal, 1991), una simple “*ocupación*” (Marcelo García & Vaillant, 2009, p. 37). Como afirma Fernández Enguita (2006), al profesor se le reconoce una competencia como técnico en su campo, pero no así como docente; su conocimiento no es nada excepcional, siendo la educación uno de esos temas sobre los que cualquier persona se atreve a opinar. Martínez Bonafé (1995) entiende que la docencia es un trabajo, lo que implica equipararlo a otros empleos con sus correspondientes condiciones laborales y de producción, con la única diferencia de que se trabaja con personas. Hargreaves (1998), por su parte, indica que la mercantilización de la educación y la desmesurada regulación administrativa están contribuyendo a una desprofesionalización docente.

Si atendemos a la clasificación de los grupos laborales establecida por Fernández Enguita (2006), las características de nuestro trabajo se enmarcarían entre las particularidades profesionales y las obreras:

1. Profesionales: Se caracterizan por disponer de una alta capacitación en lo referente a los conocimientos elevados de carácter universitario, autonomía laboral y control sobre el sistema de acceso a la profesión, entre otros.
2. Obreros: Con una menor cualificación y formación, dependen de los empresarios y están sometidos a la autoridad de un superior.

De esta manera, es fácil comprobar que la labor docente tiene rasgos de una y otra. Es cierto que el colectivo de profesores dispone de una manifiesta competencia teórica, un control de acceso a la profesión y cierta autonomía –en palabras de Fernández Enguita (1995, p. 85),

“el profesor una vez que cierra tras de sí la puerta del aula, goza de una considerable libertad de acción”. Pero también lo es que está sujeto a un salario, a unos horarios establecidos por un superior, y debe seguir los preceptos legales establecidos. A esto podemos añadirle el hecho de que son cada vez más las editoriales que ofrecen al educador los contenidos y métodos pedagógicos que deben presentar a su alumnado, lo que puede redundar en una desprofesionalización docente, en el sentido de que cada vez gozará de menor independencia y decisión respecto a las cuestiones referentes al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para otros autores, en cambio, los docentes se erigen en agentes creadores del currículo, y no como simples reproductores de uno prescrito por otros (Bolívar Botía, 1992; Moral Santaella, 2000). La enseñanza pasa, pues, de considerarse una actividad fundamentalmente técnica a entenderse como una habilidad cognitiva compleja que requiere una toma de decisiones autónoma así como una reflexión sobre la práctica, no sirviéndose de unas normas de actuación impuestas y consideradas universalmente como válidas (Moral Santaella, 1992, 2000). Desde esta perspectiva ha de entenderse la actividad docente como una labor creativa, autónoma y profesional (Contreras Domingo, 1997) que supone una verdadera implicación del docente.

Esto puede resumirse, de modo general, en que si bien el profesorado tiene poca capacidad para decidir qué hacer, sí tiene cierta capacidad para decidir cómo hacerlo (Fernández Enguita, 1995).

Para Shulman (1998), son seis las características de una profesión que establecen los términos para el desafío de los profesionales de la educación:

1. Las obligaciones de servicio a otros, como en una vocación.
2. Se sustenta en un conjunto de teorías o conocimientos establecidos.
3. Requiere de un dominio de rendimiento experto o práctico, que ha de ir acompañado del conocimiento teórico correspondiente.
4. Requiere aprender de la experiencia como interacción entre teoría y práctica, reflexionando acerca de la propia práctica docente y el grado de conexión entre ésta y los conocimientos teóricos.
5. Requiere el ejercicio de juicio bajo condiciones de inevitable incerteza, no como aplicación directa de un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como la capacidad para tomar decisiones propias ante situaciones prácticas.
6. Representada por una comunidad profesional que establece las normas de organización y funcionamiento, proporciona calidad a la profesión y agrega conocimiento.

Por su parte, Guerrero Serón (2007) entiende que, para que una profesión sea considerada como tal, ha de cumplir con las siguientes características:

1. Prestar un servicio considerado por la sociedad como básico.
2. Ser desempeñada por facultativos que aducen razones vocacionales en su elección y la desempeñan como actividad principal y a tiempo completo.
3. Ejercerse en un marco autónomo y acotado, sobre la base de un saber adquirido durante un periodo largo de tiempo en una institución universitaria.
4. Poseer una organización corporativa de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, económica y fiscalmente al colectivo profesional.
5. Elaborar una subcultura profesional, con tecnología y prácticas comunes.
6. Disfrutar de un prestigio social y de unos emolumentos elevados.

Estas características permiten determinar qué cometidos son considerados profesiones, por cumplirlas en su totalidad y cuáles, por cumplirlas parcialmente, se pueden considerar semiprofesiones. Sobre este particular, Imbernón Muñoz (2007b, p. 13) declara que *“el profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, sino que es, como máximo, una semiprofesión”*.

No obstante, en el caso de la labor docente algunos de las características que definen la profesión no dependen exclusivamente del educador, sino que más bien forman parte del entramado social y cultural en que vivimos inmersos, como es el caso del prestigio social y la concepción que se tiene acerca de la enseñanza.

Para Carr y Kemmis (1988), las profesiones han de cumplir tres criterios:

1. Han de contar con un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica.
2. Han de cumplir con un compromiso ético respecto a sus clientes (en el caso de la docencia, los alumnos).
3. Han de regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

Un enfoque interesante y unificador de la profesión docente, que iguala a todos aquellos que se dedican a la tarea educativa, es el propuesto por Imbernón Muñoz (2007b), argumentando que la enseñanza:

1. Es una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida, de manera que el profesor será considerado como un profesional.

2. Es una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, de modo que requiere de una formación específica en diversos conocimientos y capacidades y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado.
3. Es una actividad compartida, pues no se trata de una tarea exclusiva de los especialistas, sino que es un problema sociopolítico en el que intervienen agentes, grupos y medios diversos.

En cualquier caso, e independientemente del análisis seleccionado, es importante considerar la docencia como una profesión, como una actividad a la que es preciso dotar de identidad, como una ocupación que depende no únicamente de las cualidades humanas del educador, sino también de sus cualidades pedagógicas y profesionales y, para ello, necesita una correcta fase de preparación para hacer frente a la realidad de las aulas. En este sentido, Hargreaves (1996) considera que es la escuela la que va a resultar determinante para que el trabajo docente sea más o menos complicado, más o menos fructífero, ya que el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

Si bien es cierto que un profesor vocacional desempeña su trabajo con mayor ilusión y dedicación, al tiempo que establece un vínculo más cercano con el alumnado (Beijaard, Meijerd, Morine-Dersheimer, & Tillema, 2005), reivindicar el valor de la enseñanza pasa por intentar que la sociedad nos considere verdaderos profesionales, pues el término profesión, de por sí, lleva implícito el reconocimiento de pertenencia a un determinado sector de la sociedad. Así, tal como lo entiende Elliot (1975, p. 17), *“el título de profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social”* que va a implicar una mayor valoración cultural, social y política de la labor educativa.

Por tanto, a pesar de no existir un criterio común a la hora de definir la labor docente, el reconocimiento de ésta como profesión llevará a una mejora del estatus y de la práctica profesional. Y si bien es cierto que la enseñanza, como profesión, es relativamente reciente, ya que ésta se acredita por la población que atiende y la educación escolarizada no se generalizó hasta bien entrado el siglo XIX (Larrosa Martínez, 2010) y que requiere de cierta inclinación innata, de grandes dosis de ilusión, entusiasmo y responsabilidad, no lo es menos que exige una profesionalidad técnica y didáctica para ofrecer una enseñanza de calidad que se ha de hacer manifiesta. Como argumenta Carr,

*“La enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su enseñanza su problema principal. Dando a los profesores acceso a un*

*lenguaje y a un conjunto de argumentos con los que pueden defender esta idea de la profesionalidad” (Carr, 1998, p. 21).*

En esta tesis nos referimos a la enseñanza como profesión en tanto que implica un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento, con objeto de ofrecer una enseñanza de calidad que tenga como finalidad la búsqueda de una sociedad más justa y libre y un profesorado más autónomo que lo pueda provocar (Imbernón Muñoz, 2002). La profesionalización de la docencia, entonces, es:

*“Una actitud de preocupación por la vocación docente, de modo que este impulso se transforme en un corpus normativo que cimiente las bases en las que se sustenta una ocupación permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio” (Ruiz de Gauna, 1997, p. 303).*

Más aún, es importante empezar a profesionalizar la enseñanza dentro del estudio que aquí se presenta si la intención es que la referencia al docente reflexivo deje de ser ilusoria y opuesta al conocimiento científico y racional. Perrenoud lo justifica de manera esclarecedora cuando afirma que:

*“En algunos oficios considerados como profesiones de pleno derecho fundadas en conocimientos científicos “sólidos”, la referencia al practicante reflexivo es una forma de rehabilitación de la intuición y de la inteligencia práctica, así como su reintegración en el núcleo de la competencia profesional. En educación, el practicante reflexivo es más bien el símbolo de un acceso deseado al estatus de profesión de pleno derecho, que todavía no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante, ni tampoco reivindicado por todos aquellos que lo ejercen” (Perrenoud, 2010a, p. 15).*

La mayor apuesta pasa por comprender que el trabajo docente es una profesión en la que ha de estar presente el desarrollo profesional imbuido de conocimientos científicos que conduce no sólo a una mejora del estatus y reconocimiento de la labor docente, sino también a una mejora de las destrezas y actitudes para ejercer la profesión (Ruiz de Gauna, 1997). No se trata de reafirmar la parte de la competencia que se sitúa más allá de los conocimientos científicos, sino de extender las bases científicas de la práctica para hacer frente a la ignorancia todavía muy extendida en las Ciencias Humanas y Sociales, y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva no como opuestas, sino como dos caras de la misma moneda (Perrenoud, 2010a).

Partiendo de esta consideración, se hace incuestionable la necesidad de (pre)ocuparse por la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela capaz de dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI y para formar buenos profesionales de

la enseñanza, una formación que a pesar de no ser el único vector de la progresiva profesionalización de la enseñanza, sí se muestra como uno de los trampolines que permiten elevar el nivel de competencia de los practicantes (Ibíd.), aspectos que se abordarán en los siguientes apartados.

### 3. Los diferentes paradigmas desde los que comprender la formación del profesorado

No hay una única manera de entender la labor educadora, pues si nos detuviéramos a preguntarnos qué es lo verdaderamente importante a enseñar dentro de nuestras clases, los diferentes profesores tendrían opiniones ciertamente dispares acerca de los propósitos que buscan. Esto es, no hay una visión invariable de lo que ha de ser la enseñanza, pues ésta lleva implícita una idea particular de la sociedad, del ser humano y de la labor educativa, lo que lleva a diferentes perspectivas acerca de cómo ha de ser abordada la formación inicial y permanente del profesorado. Estas formas diferentes de entender los procesos educativos conducen a distintos paradigmas de investigación.

De acuerdo con Zeichner (1983), un paradigma es, dentro del ámbito de la educación, una matriz de creencias acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que lleva a diferentes formas de practicar la docencia. En el ámbito particular de la Educación Física, Sparkes (1992a, p. 29) explica que un paradigma es *“un sistema básico de creencias que delimita el compromiso implícito y persistente de una comunidad académica con un marco conceptual dado”*. Por lo tanto, las diferentes respuestas ofrecidas por los profesores a la respuesta de qué han de aprender los alumnos son los paradigmas, esto es, los saberes y puntos de vista acerca de cómo ha de ser y para qué ha de servir la enseñanza, y dependiendo de aquello en lo que pongan el énfasis, modelarán un tipo de docente con unas u otras características. Conviene precisar, en cualquier caso, que *“las diversas comunidades paradigmáticas tienden a coexistir, es decir, que un determinado paradigma no surge en el vacío, sino que, fundamenta sus raíces en los aciertos y errores de otros precedentes”* (García Ruso, 1997, p. 22).

Tomando como referencia a Zeichner (1983), se diferencian cuatro modelos o paradigmas de formación del profesorado:

1. Paradigma tradicional: Considera que se aprende la profesión de educador a través de la observación, la imitación del docente y la práctica dirigida.
2. Paradigma comportamental: Basado en los principios positivistas y en la psicología conductista, concibe al docente como un técnico y la enseñanza como un conjunto de acciones que puedan ser entrenadas.

3. Paradigma personalista: Está fundamentado en la psicología del desarrollo personal, valora la persona del profesor y el objetivo es formarle para que confíe en sus posibilidades. Desde este paradigma la enseñanza no es una técnica, sino una interpretación personal y social.
4. Paradigma basado en la indagación: Defiende la importancia de la reflexión y de la investigación en el aula para conseguir una verdadera innovación de la práctica educativa. El profesor es, desde esta perspectiva, un investigador en el aula, un profesional reflexivo que soluciona problemas.

Otros autores, tomando como referencia el trabajo de Zeichner, proponen concepciones similares de entender los paradigmas en la formación del profesorado (Contreras Domingo, 1997; Imbernón Muñoz, 2007b; Pérez Gómez, 2008b; Villar Angulo, 1990). De manera general, Pérez Gómez (2008b) recoge cuatro grandes paradigmas de la formación docente:

1. Paradigma académico: Considera la enseñanza como un mero proceso de transmisión de conocimientos, y al profesor como un experto en las diferentes disciplinas de la cultura, y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas. Dentro de esta perspectiva han de diferenciarse dos enfoques extremos:
  - a. Enfoque enciclopédico: Propone la formación del profesor como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea el docente, mejor podrá transmitirlos al alumno.
  - b. Enfoque comprensivo: Parte de la consideración del profesor como un intelectual que comprende la estructura de la materia de una forma lógica y que busca, como enseñanza, el desarrollo de la comprensión del alumno.
2. Paradigma técnico: Considera la enseñanza como una ciencia aplicada, cuya calidad se fundamenta en la eficacia y la economía en la consecución de unos resultados, quedando fuera de la práctica docente los aspectos afectivo, ético y político. Por consiguiente, la formación docente que emana de esta perspectiva cuenta con tres puntos de apoyo: las ciencias básicas (conocimiento disciplinar), las ciencias aplicadas (métodos de enseñanza) y las habilidades técnicas propias de la práctica cotidiana (Rodríguez Lestegás, 1998). La concepción técnica de la enseñanza supone la aparición de una jerarquización académica y social entre los diferentes estamentos implicados: el científico básico se beneficia de un reconocimiento profesional superior al científico aplicado, en tanto que el profesor ocupa el escalón más bajo de la pirámide (Ibíd.), *“simplemente es un aplicador de programas y soluciones diseñados por expertos de*

*diferentes status*” (Bores Calle, 2000, p. 82). Se diferencian, dentro de este paradigma, dos modelos (Pérez Gómez, 2008b):

- a. Modelo de entrenamiento: Es el modelo más puro y cerrado dentro de la perspectiva tecnológica. Está basado en una concepción lineal y mecánica de la enseñanza, cuyo propósito fundamental es formar al docente en una serie de competencias, técnicas y habilidades específicas y observables que en la investigación han demostrado ser eficaces para el rendimiento de los alumnos, pues su objetivo es la eficacia docente.
- b. Modelo de adopción de decisiones: Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del docente no han de trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios que los profesores puedan decidir cuándo y en qué situaciones utilizarán para resolver problemas en su vida cotidiana en el aula. De esta manera, es necesario formar a los docentes en las habilidades y estrategias conducentes a la toma de decisiones durante la docencia.

Pérez Gómez (2008b) aclara dos razones por las que el paradigma técnico no puede ser aplicable como solución general de los problemas educativos:

1. Cada situación de enseñanza es incierta, única y compleja.
2. No existe una teoría científica universal de la que deriven todas las técnicas a aplicar en la práctica educativa.

A pesar de las críticas a este paradigma, la perspectiva técnica es la predominante en la formación del profesorado en España (Pérez Gómez, 2008b; Zabalza Beraza, 2003, 2004b). En este sentido, es extensible al sistema de formación español la afirmación de Tardif (2004, p. 199) cuando explica que *“este modelo aplicacionista no es sólo ideológico y epistemológico, sino también institucionalizado mediante todo el sistema de prácticas y carreras universitarias”*.

3. Paradigma práctico: Se fundamenta en la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en unos escenarios particulares, cargada de componentes éticos y políticos. Desde esta perspectiva, la formación del docente se basa, principalmente, en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, lo que se logra a través de lo que Bruner dio en llamar *“scaffold”* o *“andamiaje”* (Castellá, Comelles, Cros, & Vilá i Santasusana, 2007, p. 20), y que consiste en enseñar al aprendiz una nueva manera de ver, de conceptualizar y analizar los rasgos de una cultura determinada, en este caso la cultura docente, a través de la interacción social y

el diálogo. Es, gracias a este proceso de andamiaje, como los docentes noveles se van formando para adquirir los conocimientos básicos que les permitan afrontar su intervención en el aula. La principal característica de este paradigma es la “profesionalización” del docente, entendida ésta como la capacidad del docente de:

*“Analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo. La profesionalidad, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, como por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación” (Latorre Beltrán, 1992a, p. 52).*

Dentro de este paradigma se diferencian dos enfoques:

- a. Enfoque tradicional: Considera la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y donde el docente lleva a cabo una práctica rutinaria dentro del aula. Desde este enfoque se considera al profesor novel como un simple receptor que ha de aprender de la sabiduría y los conocimientos del profesor experto, de modo que no es necesaria la reflexión y, en consecuencia, el docente novel puede reproducir determinados prejuicios y mitos. Afirma Pérez Gómez respecto de este modelo que:

*“Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar” (Pérez Gómez, 2008b, p. 411).*

- b. Enfoque reflexivo sobre la práctica: Se fundamenta en la idea de que la enseñanza se desarrolla en un medio complejo definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. El docente es aquél profesional capaz de generar un conocimiento desde la propia práctica educativa que, al mismo tiempo, sea capaz de evitar el carácter reproductor, acrítico y

conservador del enfoque tradicional sobre la práctica. En este enfoque es imprescindible, como señala Pérez Gómez:

*“Analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos” (Pérez Gómez, 2008b, p. 412).*

Este enfoque refleja claramente las ideas de reflexión en-y-sobre la acción (Schön, 1983, 2002) y las de profesor como investigador (Stenhouse, 1987). Perrenoud (2010a), en este sentido, enuncia diez razones por las que se debe llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la práctica docente:

- a. Compensa la superficialidad de la formación profesional.
  - b. Favorece la acumulación de saberes gracias a la experiencia.
  - c. Garantiza una evolución hacia la profesionalización docente.
  - d. Prepara para hacer frente a una responsabilidad ética y política.
  - e. Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas educativas.
  - f. Ayuda a vivir en un *“oficio imposible”* (Perrenoud, 2010a, p. 46).
  - g. Facilita los medios necesarios para trabajar sobre uno mismo.
  - h. Ayuda a la lucha contra la capacidad de ser otro inherente al docente novel.
  - i. Favorece la cooperación con los compañeros.
  - j. Aumenta la capacidad de innovación.
4. Paradigma de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: Considera la enseñanza como una actividad crítica de carácter ético. La formación del profesorado, desde este enfoque, ha de promover la reflexión de los aspectos que condicionan la práctica, incluyendo prioritariamente los de tipo ético y político, con la intención de orientar los procesos educativos hacia una transformación social que se aproxime a la democracia, justicia y emancipación social. Es decir, la principal diferencia de este paradigma respecto al anterior es que, si bien en ambos se considera al profesor como

un profesional reflexivo, autónomo e investigador, en el modelo de reflexión en la práctica para la reconstrucción social se aboga, como explica Imbernón Muñoz:

*“Por un profesorado que no únicamente ha de reflexionar sobre su práctica, sino que su reflexión rompe los muros de la institución para entrar a analizar todo tipo de intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social, con el interés concreto de conseguir la emancipación de las personas” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 42).*

Dentro de este paradigma se diferencian dos enfoques diferentes:

- a. Enfoque de crítica y reconstrucción social: El profesor es un educador abierto al análisis y debate de cualquier tipo de asunto que incumbe a la enseñanza, es un intelectual transformador. Desde este enfoque se procura potenciar la formación académica, el espíritu crítico y la capacidad de análisis del docente desde la reflexión de su propia práctica.
- b. Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión: La práctica profesional del docente es considerada como un proceso intelectual y autónomo que requiere de un proceso de reflexión, colaboración, investigación, reconstrucción y comprensión de su práctica. Este enfoque se orienta a una mejora de la práctica docente a partir de un proceso colectivo de reflexión en la acción y sobre la acción. Así entendida, la práctica docente es un *“proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende”* (Pérez Gómez, 2005, p. 18).

Erdas (1987), por su parte, señaló hace años tres tipos de paradigmas de investigación sobre la educación:

1. Paradigma de investigación científica: Su origen es el carácter prescriptivo de la educación y de la actualización del profesorado, en el que el docente es un consumidor pasivo de los resultados de la investigación.
2. Paradigma de investigación analítica: No pretende descubrir leyes, sino posibilitar que el docente sea capaz de plantear y justificar su propio trabajo basándose en principios generales y racionales que no se pueden obtener por medio de la experiencia.
3. Paradigma de investigación interpretativa: El docente participa no como objeto de estudio, sino como sujeto intérprete de los fenómenos educativos.

En el ámbito particular de la Educación Física, Kirk (1986) plantea tres modelos diferentes:

1. Paradigma tradicionalista: Considera la enseñanza como un arte, y la formación del profesorado como un entrenamiento que lleva a cabo un maestro experto sobre el docente novel, creándose una relación de dependencia de este último respecto del primero.
2. Paradigma racionalista: Surge como reacción al paradigma tradicionalista. Entiende que la formación del profesorado ha de aproximarse a las ciencias positivas, de cuyas investigaciones surgirán las competencias específicas para que el docente pueda impartir una enseñanza eficaz.
3. Paradigma radical: La consecuencia derivada del paradigma racionalista es que se forman profesores acríticos, simples reproductores sociales y culturales, de manera que este modelo se centra en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del educador.

Tinning (1991), asimismo, diferencia entre tres paradigmas de formación del profesorado de Educación Física:

1. Paradigma de performance: Es el equivalente al modelo técnico o positivista. Su principal característica es que considera la enseñanza como una ciencia, de manera que la formación del profesorado ha de dirigirse a proporcionar al enseñante las técnicas didácticas necesarias para que sea capaz de impartir una docencia más eficaz.
2. Paradigma crítico: Está basado en la teoría crítica de la enseñanza, apostando por una mayor reflexión y contextualización social de la enseñanza que emancipe a los docentes de las desfiguraciones originadas por las ideologías.
3. Paradigma post-moderno: Hace una crítica de los errores del modelo anterior, manteniendo elementos del mismo. Se preocupa por nuevas demandas sociales, como la discriminación en razón del sexo, la defensa de la educación multicultural y la defensa medioambiental, entre otras. Se corresponde con la idea de Giroux (1990) de formar a los educadores como intelectuales capaces de transformar la sociedad desde una mayor participación política, compromiso ético y solidario.

En nuestro país, han sido varios los autores que han realizado propuestas sobre los paradigmas de formación del profesorado de Educación Física (Contreras Jordán, 2000, 2001; Fraile Aranda, 1992, 1995, 1996, 2004b; García Ruso, 1997; Romero Cerezo, 2000; Romero Granados, 1995; Sicilia Camacho & Rivadeneyra Sicilia, 1995). Destacamos aquí las clasificaciones propuestas por García Ruso (1997) y Contreras Jordán (2000, 2001), quienes recogen las clasificaciones más relevantes en torno a los paradigmas de formación del profesorado de Educación Física.

Así, García Ruso (1997) diferencia entre cinco paradigmas diferentes:

1. Paradigma culturalista-tradicionalista-centrado en las adquisiciones: Se corresponde con los modelos técnico, tradicionalista o positivista. Desde este enfoque se considera que el buen profesor es *“aquel que transmite conocimientos previamente adquiridos durante su formación teórica”* (García Ruso, 1997, p. 23), siendo el objetivo de la formación del profesorado dotar al docente de conocimientos que le permitan dominar una disciplina curricular y aprender la forma de transmitir el conocimiento de esa disciplina a los estudiantes (Ibíd.).
2. Paradigma psicologicista-personalista-centrado en el proceso: Fundamentado en las aportaciones de la Psicología del Desarrollo, entiende que el buen profesor es aquél capaz de orientar el aprendizaje de sus alumnos. El modelo de formación docente requiere que éste desarrolle su capacidad reflexiva y busque su propio estilo de enseñanza, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a un mundo en constante cambio. Los programas de formación que se sustentan en este paradigma se basan más en las necesidades e intereses de los profesores que en la adquisición de competencias, contemplando un conocimiento teórico paralelo a un amplio soporte práctico.
3. Paradigma sociologicista: El profesor está considerado como un sujeto activo que tiene que integrarse en la escuela y en la realidad social, comprendiendo esa realidad e intentar intervenir en ella y modificarla.
4. Paradigma técnico-behaviorista-centrado en el proceso: El modelo de formación gira en torno al entrenamiento del docente en las competencias propias de la enseñanza, de manera que luego sea capaz de transferirlas a situaciones reales de la práctica docente. Desde esta perspectiva, el profesor más eficaz será el que se muestre más competente para solucionar los problemas que acontecen en su práctica diaria.
5. Paradigma técnico-crítico-centrado en el análisis: Este modelo recoge varias características de los anteriores, pero introduciendo una nueva e importante dimensión: el pensamiento crítico y reflexivo del profesor. En esta perspectiva, el modelo de formación propone preparar al docente en las habilidades y estrategias que le posibiliten valorar las metas educativas y tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas.

Contreras Jordán (2000, 2001), por su parte, plantea cuatro paradigmas en la formación del profesorado de Educación Física:

1. Paradigma positivista: Se centra en la búsqueda de una enseñanza más eficaz capaz de cumplir los objetivos para los que ha sido establecida. Estudia cuál sería la conducta de un profesor eficaz, qué métodos de enseñanza serían los adecuados y qué resultados deberían obtenerse. Dentro de este paradigma se diferencian dos enfoques:
  - a. Enfoque presagio-producto: Entiende que la educación eficaz es consecuencia de las características del profesor, de manera que la investigación se centra en estudiar dichas características para formar a nuevos docentes.
  - b. Enfoque proceso-producto: No pone el énfasis en “lo que el profesor es”, sino en “lo que el profesor hace”, en el comportamiento observable del docente. Trata de determinar cuál es el comportamiento del profesor que consigue un buen rendimiento de sus alumnos, cuál es la conducta en clase de los escolares que aprenden más y de los que aprenden menos, y cuáles son las características del proceso de enseñanza/aprendizaje que provocan ese mayor o menor aprendizaje en los alumnos.
2. Paradigma interpretativo: Pone el énfasis en las situaciones que tienen lugar dentro del contexto de la enseñanza. No se centra tanto en el profesor como en las situaciones cambiantes que puedan surgir en el aula. Es un enfoque diferente al positivista, cuyo fin no es construir teorías científicas que se puedan comprobar experimentalmente. Lo que pretende es hacer informes interpretativos que capten la esencia de la acción social, de lo que deriva la idea de validez ecológica, entendida ésta como el conjunto de certezas que provienen del contexto en el que los participantes comparten su actuación (Contreras Jordán, 2001).
3. Estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno: Se podría considerar como un paradigma mixto, pues recoge características de los dos anteriores. Por una parte tiene el mismo objetivo que el paradigma proceso-producto, ya que persigue una enseñanza eficaz y, para ello, establece unas leyes generales que puedan funcionar en todas las situaciones. Por otra, recoge características del paradigma interpretativo, ya que no se fija en las conductas de profesores y alumnos, sino que su atención se centra en el modo en que éstos procesan la información y toman decisiones. Dentro de este paradigma se diferencian dos modelos:
  - a. Modelos cognitivos centrados en el pensamiento del alumno: En el ámbito de la Educación Física, el origen de este modelo está en el aprendizaje motor, y recoge cuestiones referidas a cómo atiende un alumno, cómo recibe la información, de qué manera la organiza y manipula, cómo emplea los procesos

memorísticos y cómo establece su plan de acción, todo ello teniendo en cuenta las diferentes características de los escolares (edad, género, experiencia previa, actitudes del estudiante hacia la Educación Física).

- b. Modelos cognitivos centrados en el pensamiento del profesor: Se basa en el modelo en que el profesor es un profesional que valora y toma decisiones, es un sujeto reflexivo portador de creencias que guían su actividad profesional. Por lo tanto, este modelo se centra en poner de manifiesto cuáles son las teorías implícitas de los docentes con la intención de conocer el por qué de determinados comportamientos de la enseñanza o el cómo de la misma.
4. Paradigma crítico: Es similar al paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico. Se fundamenta en la idea de que ni la investigación ni la ciencia son neutrales sino que, por el contrario, la ideología está siempre presente en ellas, de modo que es preferible que ésta se haga explícita. El interrogante principal que se plantea no es tanto determinar en qué consiste el conocimiento y cómo se accede a él, sino para qué va a servir dicho conocimiento. Desde esta perspectiva, la ciencia ha de servir para emancipar a las personas para que sean más libres, menos dependientes, para distribuir mejor la riqueza en el mundo. En el campo de la Educación Física, las líneas de investigación circunscritas a este paradigma están referidas a la actividad física y la salud como ideología, la educación del género y la igualdad de oportunidades, el currículum oculto de Educación Física y el valor educativo del deporte.

En síntesis, los paradigmas de formación del profesorado se pueden considerar, según Fraile Aranda (2004b), de tres tipos:

1. Paradigma cuantitativo: Recoge la tradición empírico-analítico-positivista de la formación docente. La enseñanza está considerada como una técnica que busca la eficacia docente, siendo sólo válido el aprendizaje experimental como fuente de todo conocimiento.
2. Paradigma cualitativo: Recoge la tradición simbólico-interpretativa. Se valora la relación entre la teoría y la práctica, donde el conocimiento tiene un significado subjetivo. Su objetivo es descubrir y describir los significados y hacer inteligible la acción desde el contexto social en el que se actúa.
3. Paradigma social-reconstruccionista: Recoge la tradición crítica. Tiene en cuenta las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales de la educación.

Crea comunidades de docentes reflexivos que conectan teoría y práctica. Parte de una visión dialéctica de la realidad.

Hay que tener presente, como explica Imbernón Muñoz, que:

*“Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica y, por tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo; no obstante, es necesario hacerlo ya que en el campo educativo no existe el eclecticismo, tampoco paradigmas o enfoques mixtos, ni todo aquello que a veces los investigadores positivistas arguyen para justificar un nuevo paradigma emergente entre diversas tendencias. Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies” (Imbernón Muñoz, 2002, p. 15).*

## 4. La formación inicial del docente

El estudio de la formación inicial del docente es, desde la década de los años ochenta, objeto de varias investigaciones (Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 2010b; Imbernón Muñoz, 1989, 1994, 2001, 2007a, 2007b; Liston & Zeichner, 2003; Marcelo García, 1994; Montero Mesa, 1996; Moral Santaella, 1997, 2000; Schön, 2002), en buena medida porque la formación de los educadores es uno de los aspectos que influyen en la mejora cualitativa de la enseñanza.

Asimismo, para que una sociedad pueda mejorar, la formación de los educadores no ha de quedar relegada a un segundo plano, pues ésta tendrá una gran repercusión en el desarrollo de la sociedad misma (Sáenz-López Buñuel, 2000) ya que, como afirma Marcelo García (2002, p. 165), *“el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos”*.

Marcelo García (1994), sin hacer una distinción explícita entre la formación inicial y permanente del profesorado, considera que ésta permite que el docente se implique, individual o colectivamente, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones y que permite a los docentes intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. Y es que parece claro que poder ofrecer una enseñanza de calidad requiere que el profesor esté cualificado, para lo que es necesario que éste reciba a su vez una formación de calidad (Ferry, 1991).

Por lo que se refiere a la formación inicial en particular, Montero Mesa entiende que es:

*“La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”* (Montero Mesa, 1996, p. 76).

Pérez Gómez (2010a, p. 47), poniendo énfasis en la reflexión crítica, considera que la formación inicial es:

*“Un proceso relevante de metamorfosis, de transición, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible”* (Pérez Gómez, 2010a, p. 47).

La necesidad de una buena formación inicial para ejercer la profesión docente es indiscutible, más si tenemos en cuenta que la mayor parte de los educadores de cualquier nivel consideran que su preparación ha resultado inadecuada a la hora de afrontar las responsabilidades que se esperan de ellos (Balbás Ortega, 1994). De esta manera, la formación del profesorado necesita nuevas orientaciones que ayuden al futuro docente a resolver los problemas que se le presenten en el aula al tiempo que mejora la eficiencia de sus tareas (Sáenz del Castillo, 2009), aún entendiendo que la formación inicial siempre resultará insuficiente debido no sólo a que el tiempo que se le asigna es reducido sino, y sobre todo, por *“las consecuencias derivadas de los cambios y avances técnicos y culturales que se suceden a ritmo vertiginoso en la sociedad”* (González Sanmamed, 1995, p. 213).

Una de las preocupaciones más habituales que se hace a la formación inicial docente tiene que ver con el establecimiento de una conexión entre la formación inicial y la práctica docente (Marcelo García, 1995; Marcelo García & Estebanz García, 1998; Zabalza Beraza, 1993), siendo habitual la crítica de que existe una fragmentación entre los contenidos de la preparación inicial con la realidad profesional (Bousquet, 1972; Elliott, 2010a; Esteve Zarazaga, 1993; Feiman-Nemser, 2001; Huberman & Levinson, 1988; Imbernón Muñoz, 2007b; Korthagen, 2007, 2010; Korthagen & Kessels, 2009; Santos Guerra, 2008; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010a, 2010b). Esta situación puede llevar a que el profesor quede desconcertado cuando, al hacer frente a la realidad, observe que la enseñanza no responde a los esquemas ideales en los que se ha formado (Esteve Zarazaga, 1993), pues no en vano *“los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas”* (Vezub, 2007, p. 12). A modo de ejemplo, Santos Guerra expone esta situación en una metáfora ya habitual dentro de nuestro ámbito:

*“Supongamos que es preciso elaborar un currículo para que alguien aprenda a nadar. Es decir, imaginemos que hay que diseñar un conjunto de enseñanzas para conseguir un magnífico nadador. Puestos a la tarea, y después de mucho discurrir, decidimos que es necesario enseñar a esa persona Química del agua (ya que tiene que sumergirse y moverse en ella). Tendrá que saber cuáles son las valencias del agua, sus diferentes estados y propiedades... También tendrá que estudiar Historia de la navegación (puesto que habrá de surcar las aguas rompiendo con los brazos y las piernas la tersura de la superficie). ¿Cómo no exigir que estudie Geografía de las aguas sobre el planeta? Deberá saber con exactitud los afluentes de los ríos por sus márgenes, la diferencia de los conceptos mar y océano, la ubicación de los lagos más importantes... Será imprescindible que conozca la Historia de los campeones olímpicos de natación (fechas de nacimiento, muerte y efemérides más importantes de su vida), puesto que ellos han marcado la pauta en esa actividad deportiva [...]. Cada materia valdrá tres créditos. Y como la práctica resulta importante habrá que*

*añadir a la dimensión teórica del currículo un componente práctico compuesto de las siguientes materias: análisis crítico de un vídeo de Marc Spitz sobre el que el estudiante tendrá que elaborar un trabajo de doscientos folios. Deberá hacer ejercicios de observación sistemática de nadadores y, finalmente, realizar entrevistas semiestructuradas a especialistas en natación. Cada una de estas materias valdrá cinco créditos. Una vez obtenido el aprobado en todas ellas, conduciremos al experto a un mar agitado y le invitaremos a lanzarse tranquilamente al agua, ya que su diploma acredita que podrá nadar sin dificultad” (Santos Guerra, 2008, p. 77).*

Llegados a este punto, conviene recordar que “la docencia es la única de las profesiones en la que los futuros profesionales están expuestos a un periodo más prolongado de socialización previa” (Marcelo García & Vaillant, 2009, p. 26). En la misma línea, Tardif (2004) considera que los profesores han pasado una media de dieciséis años en su lugar de trabajo, antes incluso de empezar a trabajar, lo que se expresa en un bagaje de creencias, conocimientos y certezas acerca de la práctica docente, lo que orienta y condiciona el modo de abordar la enseñanza. Desde esta perspectiva, ¿es el futuro docente realmente un náufrago en manos de la profesión?, ¿o puede considerarse, en parte, nadador?

En cualquier caso, lo que es innegable es que se hace preciso, como se detalla en un informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005), que las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional han de estar mejor interconectadas, para crear así un aprendizaje más coherente y un sistema de desarrollo docente.

Esto se cumple, en cierto modo, durante el periodo de prácticas que tiene lugar dentro de la formación inicial de los maestros, en el que se da una interrelación entre las experiencias de los estudiantes con la realidad escolar (Barba Martín, 2001), y que se erige como un marco propicio en el que el futuro docente puede comprobar y potenciar el desarrollo de sus competencias estrechamente ligadas a la labor de enseñar (Frabboni, 2002; González Garcés & Fernández Prieto, 2009), al tiempo que aporta cierto realismo a la hora de enfrentarse a la profesión (Anguita Rodríguez, 1996).

Esto es, se espera que el Prácticum sirva para que el futuro docente vea, comparta, cuestione y aprenda conocimientos que le ayuden a enfrentarse a los problemas a los que habrá de enfrentarse y, así, pueda llegar a sentirse profesional (Zabalza Beraza, 2003).

Por otra parte, ya desde el Prácticum de formación inicial se pretende formar un profesional reflexivo que sea capaz de planificar, analizar la acción educativa, poner en práctica lo programado, someterlo a evaluación y, posteriormente, reflexionar acerca del proceso y de

todo aquello que acontece en el aula (Senra Varela, 2000). Tal y como lo entiende García Ruso, el Prácticum es el conjunto de:

*“Experiencias orientadas, que pretenden que el alumno, futuro profesor, utilice, de manera crítica y reflexiva, los conocimientos teórico-prácticos apropiados a las circunstancias concretas que se le pueden presentar en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el contexto escolar” (García Ruso, 2004, p. 263).*

En todo caso, es importante señalar que, para que el periodo de prácticas ayuden al futuro docente a ser un profesional crítico y reflexivo, no sólo es necesario que alumnos, tutores y supervisores funcionen como un equipo (Díaz Crespo & Martínez Álvarez, 1994), sino también que estén coordinadas y complementadas con seminarios, debates y escenarios donde el estudiante en formación inicial aprenda a utilizar los medios a su alcance y llegue a una observación más reflexiva y participante (García Ruso, 1997, 2004; Martínez Álvarez, 2001; Ortíz Camacho & Romero Cerezo, 2000).

Así, los especialistas de Educación Infantil y Primaria se forman en la universidad para poder ejercer como maestros y, durante su formación inicial, reciben una formación tanto teórica como práctica con la que se pretende dotarles de cierto carácter profesional. Además, a día de hoy los estudios conducentes al título de maestro se han ampliado y equiparado al resto de estudios, lo que se venía reivindicando desde hace años (Esteve Zarazaga, 1993; González Gallego, 1988; Pérez Gómez, 1988) al entender que, como explica Esteve Zarazaga:

*“Una diplomatura resulta a todas luces insuficiente para incluir una sólida formación en las materias científicas y culturales que componen el currículum; una buena formación psicopedagógica que permita la adecuación de los contenidos de enseñanza a los niveles de aprendizaje propios de unos grupos de alumnos cada vez más heterogéneos; el dominio práctico de unas estrategias de enseñanza y de unas situaciones grupales, cada vez más difíciles; y, además la formación suficiente para responder a esas múltiples, específicas y diversificadas exigencias que la sociedad les requiere” (Esteve Zarazaga, 1993, p. 59).*

La situación de los docentes de Enseñanza Secundaria es diferente, al ser especialistas dentro de un campo de conocimientos que se formaron para ejercer como arquitectos, filólogos, químicos, y donde, por tanto, prima un modelo académico-esencialista en el que los contenidos disciplinares son el único bagaje necesario para afrontar la profesión docente (Imbernón Muñoz, 2007b). En el ámbito académico, los profesores de Enseñanza Secundaria han estado situados en un nivel formativo superior al de los maestros pues, como afirma Bolívar Botía (2006a, p. 34), *“las Facultades de Ciencias y Letras no piensan en formar profesores, donde lo*

que importa es dominar el contenido de su materia". Actualmente, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación de los maestros se ha equiparado a la de los profesores, al tener que cursar tanto unos como otros una titulación académica de al menos cuatro años de duración.

Por lo que respecta a la práctica docente del profesorado de Enseñanza Secundaria, es en el momento en que deciden dedicarse a esta profesión cuando han de llevar a cabo una formación, también de carácter teórico-práctico, que les capacite para la misma. Si el maestro de Educación Primaria recibe la formación específica durante la realización del Grado universitario, el profesor de Enseñanza Secundaria recibe una mayor formación disciplinar puesto que su labor está más ligada a su especialidad (Diker & Terigi, 1997), debiendo cursar el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para recibir formación de carácter pedagógico. Esta formación, en los últimos años, también ha evolucionado, desde la realización del Curso de Aptitud Pedagógica cuyo origen se encuentra en la Ley General de Educación del año 1970, al actual Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, regulado en la Ley Orgánica de Educación de 2006 y que atiende a la demanda de aquellos titulados que pretenden adquirir las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia (BOE, 2006a).

Aunque la formación pedagógica para impartir la docencia en la etapa de Enseñanza Secundaria ha evolucionado con la introducción de dicho Máster, lo cierto es que no son pocas las voces críticas que se alzan contra este modelo de formación, en buena parte porque *"se mira en el ombligo de lo tradicional, de lo manido y de lo ya superado"* (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro, & Rodríguez Rojo, 2010, p. 162), de modo que siguen vigentes varias de las características enunciadas por Marcelo García (2002) respecto a la formación inicial del profesorado de esta etapa, como son:

1. Se trata de una formación con una duración claramente insuficiente, pues no se puede esperar que el futuro docente disponga de una formación pedagógica de calidad en escasos meses.
2. Se trata de una formación yuxtapuesta y desequilibrada. Yuxtapuesta porque los aspirantes a profesor han de realizar una licenciatura y, posteriormente, el curso de formación pedagógica. Y desequilibrada porque, en el primer caso, la licenciatura se lleva a cabo durante varios años mientras que la formación pedagógica se adquiere en pocos meses.

3. Se trata de una formación marginada dentro de la universidad, con un estatus diferente y poco valorada por las instancias académicas.
4. Se trata de una formación para unos candidatos sin identidad profesional. La enseñanza en Secundaria, en ocasiones, es percibida como una alternativa de segunda clase, como *“un fastidio lamentable para escapar al paro”* (Esteve Zarazaga, 1997, p. 77).
5. Se trata de una formación, en general, impartida por un profesorado poco especializado, provisional y deficientemente remunerado.
6. Se trata de una formación con un marcado carácter académico, y con pocas posibilidades de aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones prácticas.

Así, parece claro que la formación inicial será diferente en función de la etapa educativa en la que se vaya a impartir la docencia, pero más importante que esto es recordar que:

*“Todas las personas que se dedican profesionalmente a cualquiera de los grados o niveles de la enseñanza son igualmente importantes. Asimismo, han de tener un nivel socio-profesional análogo y recibir una formación profesional equivalente”* (Benjamin Arguimbau, 1986, p. 144).

Rodríguez Lestegás (1998, p. 8) es de la misma opinión, al entender que un sistema educativo de calidad e integrado *“requiere como condición indispensable un profesorado homogéneo en cuanto a los estándares académicos exigidos para su formación”*.

En todo caso, la formación inicial del profesorado se ha de adaptar al modelo establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior, que pretende ofrecer una formación específica y apropiada para desempeñar la profesión docente. En este sentido, la formación inicial del profesorado ha de cumplir con tres funciones básicas (BOE, 2006a; Imbernón Muñoz, 2001; Marcelo García, 1994), ya se desempeñe la profesión como maestro de Educación Infantil o Primaria o como profesor de Enseñanza Secundaria:

1. Formar y entrenar a los futuros docentes, de modo que se les asegure una preparación acorde con las funciones que éstos habrán de desempeñar.
2. Controlar la certificación que permite ejercer la docencia en las diferentes etapas mediante la entrega del correspondiente título universitario.
3. Adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas, pues es un agente de cambio del sistema educativo.

Por tanto, la formación inicial de los futuros docentes habrá de cumplir con una serie de condicionantes. Gimeno Sacristán (1982), a este respecto, considera que la formación inicial ha de incluir, entre sus contenidos, los siguientes:

1. Un nivel de conocimiento académico suficiente.
2. Sensibilización ante las características psicológicas del niño.
3. Capacitación en diversas metodologías.
4. Comprensión de las relaciones interpersonales del aula y del centro escolar.
5. Programación a corto, medio y largo plazo de las tareas docentes.
6. Selección y capacidad de uso de los medios técnicos apropiados para la enseñanza.
7. Aplicación de modelos de diagnóstico y evaluación apropiados.
8. Capacitación para integrar la escuela en el medio extraescolar.
9. Organización del aula y del centro en las tareas de su competencia.
10. Dominio de las tareas administrativas propias del centro escolar.
11. Atención a las necesidades específicas de aprendizaje del alumnado.

Marcelo García (1994), por su parte, establece una serie de principios fundamentales en la formación inicial del profesorado, como son:

1. La formación inicial ha de ser un proceso continuo. En este sentido, Day (2005) explica que la carrera profesional docente es un desarrollo profesional continuo que parte de la formación inicial y va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad.
2. La formación inicial docente ha de integrar adecuadamente tanto los contenidos propiamente académicos y disciplinares como la formación pedagógica de los profesores.
3. Es imprescindible una integración entre la teoría y la práctica, de modo que el conocimiento teórico y el conocimiento práctico configuren un espacio curricular orientado a la acción.
4. Se ha de buscar una coherencia entre la formación recibida por el profesor y el tipo de enseñanza que éste llevará a cabo.
5. La formación del docente, como fenómeno social y dinámico, debe tener como referencia el contexto próximo en que se desarrolla la función docente.
6. Se ha de aplicar el principio de individualización al programa de formación docente, dado que aprender a enseñar no es un proceso homogéneo, sino que depende de las características personales y contextuales del profesor.
7. Durante la etapa de formación inicial es preciso llevar a cabo un proceso de supervisión, entendido éste como un instrumento de mejora de la enseñanza del profesor.
8. En la formación inicial se ha de propiciar la capacidad crítica y la indagación reflexiva del docente. Éste no ha de ser un simple consumidor de conocimientos, sino alguien capaz

de ser crítico con sus creencias y prácticas, de generar sus propios conocimientos y valorar los producidos por otros.

Junto a estos principios básicos, Day (2005, p. 14) aclara diez preceptos “*que se fundan en las realidades investigadas de los docentes y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesionales y los contextos en los que tiene lugar*”, tales como:

1. El profesor es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cima de la transmisión de saberes, destrezas y valores, y sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera.
2. Una tarea fundamental de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida y, en consecuencia, habrán de mostrar un compromiso entusiasta respecto a su aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. El aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo profesional del docente.
5. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, la estructura del aula y de la escuela, y los contextos sociales y políticos en los que se trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes de diferentes motivaciones, capacidades y disposiciones para el aprendizaje, lo que hace de la enseñanza una tarea compleja.
7. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del docente.
8. No es posible formarse y desarrollarse como docente de forma pasiva, sino que éste se debe involucrar en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesionales.
9. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los docentes.
10. La planificación y el apoyo a la formación continua es una responsabilidad conjunta de docentes, escuelas y administraciones educativas.

Imbernón Muñoz (2007b) cree necesario introducir en la formación inicial del profesorado una metodología presidida por la investigación-acción y que vincule teoría y práctica. En este sentido, la formación inicial docente habría de estar guiada por los siguientes puntos:

1. Proporcionar los conocimientos teóricos suficientes y con planteamientos problemáticos, dejando claro que los aspectos teóricos pueden sufrir modificaciones y desarrollos posteriores.
2. Vincular los nuevos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos.
3. Incluir conocimientos, estrategias, recursos y materiales que resulten funcionales, tanto en el plano personal como en el profesional.
4. Garantizar la atención a la diversidad de los alumnos para que éstos puedan avanzar en sus peculiaridades.
5. Considerar el periodo de prácticas no como una asignatura más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el estudiante en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de ser el eje de la formación del profesorado.
6. Promover experiencias interdisciplinarias que permitan a los estudiantes en formación inicial integrar los conocimientos y los procedimientos de diferentes disciplinas con una visión psicopedagógica.
7. Facilitar la discusión de temas y puntos de vista que lleve a los alumnos a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, estimular su capacidad de análisis y crítica, y desarrollar en ellos una sensibilidad por los temas de actualidad.
8. Impulsar la investigación de aspectos relacionados con las características de los alumnos y su proceso de aprendizaje, que lleve a los futuros docentes a vincular teoría y práctica.
9. Analizar situaciones que permitan percibir la complejidad del fenómeno educativo, de modo que los estudiantes en formación inicial vayan configurando su propia opción pedagógica.
10. Estimular la participación en la elaboración de propuestas de apoyo en las escuelas, para mantener así un contacto cercano y constante con éstas y potenciar el vínculo teoría-práctica.
11. Desarrollar diferentes alternativas a la cultura laboral predominante y favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias y en las prácticas docentes.

De acuerdo con este autor, son necesarios unos planes de estudio que permitan una formación inicial flexible, el desarrollo de una actitud crítica cooperativa y una constante receptividad hacia todo lo que sucede. De esta manera se fomenta una actitud y capacidad reflexiva que permite al futuro docente saber por sí mismo qué debe hacer, cómo, por qué debe

hacerlo, cómo y cuándo lo debe hacer en la búsqueda de soluciones continuas (Camerino Foguet & Buscá, 2001).

Perrenoud (2010b) respalda una idea de formación inicial del profesorado coherente y multidimensional que comprenda los siguientes aspectos, correspondiendo cada uno de ellos a un continuum en el que las posturas a adoptar habrán de ser sometidas a debate con la intención de aclarar y reducir las divergencias:

1. El lugar de los conocimientos que enseñar: No es suficiente dominar los conocimientos que deben enseñarse y, por lo tanto, un currículo de formación será coherente si destaca una formación académica exigente seguida de un proceso de iniciación en el oficio mediante consejos sensatos, la observación de profesionales más experimentados y el aprendizaje mediante ensayo-error. La coherencia consiste, entonces, en dar una verdadera formación profesional que incluya tanto los procesos de enseñanza/aprendizaje como sus contextos.
2. El lugar de las Ciencias de la Educación: Los saberes que deben enseñarse pueden pertenecer al ámbito de la cultura profesional. Por tanto, la coherencia consiste en extraer de esta cultura una base de conocimientos transmisibles. La utilidad en el aula es el criterio de legitimidad y selección: cómo comenzar el curso, cómo crear un clima disciplinado en el aula, cómo sancionar, etc.
3. El lugar de la Didáctica: La Didáctica varía su sentido en función de si los conocimientos que han de enseñarse dependen de la cultura profesional o de las ciencias de la educación: saber práctico en un extremo e investigación disciplinar en el otro. En ambos casos se observan diferencias importantes en cuanto al lugar que ha de ocupar la Didáctica de la disciplina a enseñar: en un extremo, ésta es preponderante, dejando apenas tiempo de formación a las competencias llamadas transversales. La posición inversa podría ser conceder la mayor parte del tiempo a los enfoques transversales.
4. El lugar de la Pedagogía: La Pedagogía se entiende aquí como una reflexión sobre la práctica, sus finalidades, su ética, los valores que le sirven de base, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias, entre otras. Para quienes son contrarios a la Pedagogía, excluirla de la formación del profesorado es la coherencia misma, mientras que en el otro extremo se considera que el discurso pedagógico ha de tener su lugar en la formación del profesorado.
5. La estructuración de los objetos del saber: Esta cuestión es pertinente cuando las Ciencias de la Educación están presentes en el currículo. Para algunos, los futuros

profesores deben iniciarse en las disciplinas constituidas (Psicología, Sociología, Historia). La coherencia consiste, por tanto, en presentar estas ciencias como tales en el currículo y confiar su enseñanza a especialistas reconocidos, aunque se encuentren alejados del oficio docente. Para otros, la formación debe organizarse en torno a objetos complejos que ninguna ciencia humana y social puede tratar por sí misma. Así es como la didáctica de una rama de la enseñanza se alimenta de la Psicología, pero también de la Sociología, de la Antropología, etc. Lo mismo ocurre con elementos transversales como el deseo de aprender, la evaluación, las dimensiones interculturales, el tratamiento de las diferencias, las relaciones con las familias, la gestión del aula y la organización del trabajo escolar. La coherencia consiste, entonces, en construir un currículo que permita acercarse a esos elementos complejos desde diferentes ámbitos disciplinares.

6. La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas: Si bien no se discute que los profesores necesitan desarrollar determinadas competencias, que éstas se desarrollen mediante la formación está menos asumido. Por una parte, las competencias docentes son evidentes, y apenas se aprecia un interés por construir un sistema de referencia detallado; por otra, es difícil imaginar el desarrollo y la evaluación de las competencias sin éstas no están debidamente enumeradas y dotadas de indicadores. Esta oposición oculta otra: desde el momento en que las competencias son explícitas, las unidades de formación y los formadores pueden ser cuestionados sobre su aportación específica al desarrollo de tal o cual competencia profesional. Los objetivos se convierten, así, en obligaciones que limitan la libertad de los formadores.
7. La relación competencias-conocimientos en el currículo: En algunos currículos, los saberes se enseñan por sí solos y se delega el cuidado de su transmisión en dispositivos específicos (el laboratorio didáctico, el análisis de prácticas, el grupo de resolución de problemas profesionales), de modo que la coherencia consiste en agrupar los fundamentos teóricos y enseñarlos y evaluarlos como tales, constituyéndose en una formación práctica. En otro sentido, se favorecerá un vaivén entre los conocimientos y la utilidad de los mismos, fomentando un aprendizaje basado en problemas.
8. La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica: Algunas formaciones del profesorado encuentran su coherencia en una estricta separación entre la formación teórica y la práctica en el centro. En el otro extremo, la distinción entre formación teórica y formación práctica se rechaza y la coherencia implica una constante articulación de los saberes y de las situaciones de trabajo.

9. El lugar del espacio y de los centros: Para algunos, la coherencia consiste en dotar de gran autonomía a los profesionales en la transmisión de los quehaceres de la profesión, solicitándoles además que ayuden con sus observaciones y experiencias a aquellos que se inician en la profesión mediante las prácticas. En otros tipos de formación, la coherencia consiste en considerar a los profesionales como formadores por derecho propio y como colaboradores con los que se negocian las finalidades y las modalidades de la formación.
10. La formación *en* y *para* la investigación: El debate comienza si se pretende que el futuro profesor tenga una formación en Ciencias Humanas y Sociales. Por una parte, esta formación puede concebirse como la de los técnicos que deben asimilar los saberes, pero que no necesitan participar en su génesis, ya que reciben los conocimientos de la investigación. Por otro lado, sólo una formación *en* y *para* la investigación parece capaz de garantizar la apropiación de los saberes y la formación de un conocimiento científico.
11. La dimensión reflexiva: Una formación que no ponga la posición reflexiva en el centro será coherente si busca dotar a los estudiantes de respuestas a los diversos problemas que pueden aparecer. Por otra parte, se rompe con esta visión aplicacionista y se aspira a formar a profesionales capaces de plantear los problemas y proponer soluciones originales cada vez que las soluciones convencionales no funcionen.
12. La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes: Por una parte se piensa que los futuros docentes se verán desamparados y mal formados si siguen preceptos divergentes, de manera que el pensamiento único parece una garantía de normalización de las prácticas y, al mismo tiempo, de una tranquilidad del espíritu. La coherencia es, desde esta perspectiva, sinónimo de ortodoxia y de unidad en las verdades profesadas y los procedimientos recomendados. En el lado contrario, el pluralismo parece más bien una fuerza, un modo de hacer de la necesidad una virtud. Una formación coherente es, en este sentido, una formación en la complejidad y en el arte de sobrevivir a ella.
13. La relación con el sistema educativo: Mientras que en determinados países la formación del profesorado está estrechamente controlada por el Estado, siendo los docentes agentes de la nación, en otros sistemas la enseñanza se encuentra bajo la responsabilidad de comisiones escolares o de poderes organizativos públicos o privados que contratan en un mercado de trabajo a los profesores cuyo perfil se ajusta a sus pretensiones. Ante similares limitaciones, unos tenderán a la máxima lealtad y sumisión al Estado y otros a una mayor independencia y espíritu crítico. Según se consideren los

profesores como agentes del sistema o como intelectuales, la coherencia no se entenderá del mismo modo en la formación.

14. El estatuto de los formadores y el peso de la profesión: En un extremo nos encontramos una formación por pares, siendo la profesión la que define los estándares, organiza los estudios universitarios y basa la formación inicial del docente en una forma de asociación gremial entre noveles y expertos. En el otro extremo, la formación es impartida por especialistas.

Pérez Gómez (2010a) entiende que la formación inicial del profesorado ha de expresarse en término de las cualidades fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, y que se puede agrupar en tres competencias básicas que los futuros docentes habrán de adquirir:

1. Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los escolares.
2. Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, en los que se estimule un clima positivo de aprendizaje.
3. Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con otros docentes y el resto de agentes implicados en la educación.

Todos estos principios comentados procuran garantizar una formación docente integral que lleve a un desarrollo no sólo intelectual, sino también social y emocional del profesor, al tiempo que impulse en él la reflexión constante de su práctica que permita el desarrollo y la mejora de su función. En este sentido, es importante concebir la figura docente como un agente facilitador, mediador y animador del aprendizaje de los escolares, lo que implica una conceptualización como profesional reflexivo, autónomo y capaz de planificar, desarrollar y evaluar su trabajo. Esto es, como alerta Rodríguez Lestegás (1998, p. 2), la responsabilidad de la escuela y de los profesores no puede reducirse únicamente a la simple transmisión de conocimientos y saberes producidos por la comunidad, *“toda vez que los niños y los jóvenes de las sociedades modernas se desenvuelven en un medio saturado de estímulos”*, sino que éste ha de disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades de los escolares y del entorno (Carbonell Sebarroja, 2001a).

Por otra parte, es importante tener en cuenta estas disposiciones en la formación inicial de los futuros docentes pues, no en vano, la identidad profesional se modela en el curso de la

formación inicial sobre la base de los ideales pedagógicos que al alumno le son presentados (Bayer, 1984), de modo que es esta etapa el primer punto de acceso al desarrollo profesional, donde se brinda la oportunidad de crear docentes apasionados por la docencia (Marcelo García & Vaillant, 2009).

No se trata, por lo tanto, de aprender solamente un oficio, sino que la formación inicial ha de servir al futuro docente para:

*“Aprender los fundamentos de una cultura profesional lo que quiere decir saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 55).*

Desde esta perspectiva, es importante que en la formación inicial se tengan en cuenta las nuevas tendencias surgidas a raíz de los cambios sociales que afectan a los objetivos, contenidos y formas de abordar la enseñanza y que, por tanto, implican nuevas demandas y nuevas necesidades por parte de los futuros educadores, de manera que la formación inicial ha de preparar para el desempeño de una profesión que demanda continuar estudiando y formándose durante toda la vida profesional (Ibíd.).

Por otra parte se ha de destacar la ausencia de formación inicial específica para desempeñar la profesión de profesor universitario. La formación de estos docentes es una actividad continua, fundamentada en la experiencia diaria, un proceso de mejora no sólo de los profesores como profesionales sino también como personas, pues se llevan a cabo procesos de reflexión, de renovación, de diálogo con los colegas y de afianzamiento de las creencias propias (Marín Díaz, 2006).

Señalar, por último, la idea de Contreras Domingo de que lo verdaderamente relevante en la formación inicial del profesorado es que los futuros docentes puedan:

*“Atreverse a la relación con los niños y niñas, conseguir ver y escuchar, preguntarse por lo que tienen como mundo propio y cultural para compartir con sus alumnos, para que ellos también experimenten el vivir y amplíen sus posibilidades de experiencias de vivir. [...]. Lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir” (Contreras Domingo, 2010a, p. 78).*

#### 4.1. Modelos de formación inicial propios del docente de Educación Física

Uno de los autores más destacados, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, por su repercusión sobre la teoría de la educación, es Habermas (1982). Este autor considera que el conocimiento siempre se construye a partir de las necesidades de las personas, configurándose éstas en función de las condiciones históricas y sociales de cada momento. Surgen así tres tipos diferentes de saberes (el saber técnico, el saber práctico y el saber crítico) que constituyen, a su vez, tres tipos de ciencia mediante las que se organiza el saber en nuestra sociedad (la ciencia empírico-analítica, la ciencia histórico-hermenéutica y la ciencia crítica). Carr y Kemmis (1988) sintetizan las relaciones propuestas por Habermas mediante la siguiente tabla (ver tabla 1):

Tabla 1. Intereses, saberes, medios y ciencias (Carr & Kemmis, 1988).

<b>Interés</b>	<b>Saber</b>	<b>Medio</b>	<b>Ciencia</b>
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Empírico-analítica
Práctico	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Hermenéutica-interpretativa
Emancipatorio	Emancipación (reflexión)	El poder	Crítica

Marcelo García (1994, p. 379) manifiesta que *“cualquier modelo de desarrollo profesional puede responder a intereses técnicos, prácticos o críticos”*. Presenta, este mismo autor, un esquema en el que refleja el modo en que una misma modalidad de desarrollo profesional puede dar lugar a prácticas diferentes en función de las intenciones docentes (ver tabla 2):

Tabla 2. Modelos de desarrollo profesional docente (Marcelo García, 1994).

<b>Modelos de desarrollo profesional</b>	<b>Orientación tecnológica y académica</b>	<b>Orientación práctica, interpretativa y cultural</b>	<b>Orientación social crítica</b>
Autoformación	Módulos autoinstruccionales, <i>minicursos</i>	Grupos de estudio de profesores sobre asuntos educativos. Investigación de un profesor en su clase con un enfoque didáctico	Grupos de estudio de profesores sobre temas tales como estereotipos culturales, diversidad en el currículum, entre otros
Reflexión, apoyo profesional y supervisión	Supervisión dirigida por el supervisor y centrada en el dominio de las destrezas docentes. Observación de conductas buscando indicadores de eficacia	Supervisión colaborativa basada en la negociación y la reflexión. Apoyo profesional mutuo entre compañeros. observación de aspectos visibles y ocultos (creencias, teorías)	Supervisión que pone el énfasis en los aspectos éticos, personales y políticos de la enseñanza y de la escuela. Observación para ayudar al profesor a reconstruir sus teorías educativas
Desarrollo curricular	Profesores que aplican un currículum diseñado externamente	Profesores que diseñan y aplican en sus aulas un proyecto curricular de centro a través de un proceso de colaboración	Profesores, junto a alumnos, padres y otros colectivos, diseñan y desarrollan un proyecto innovador para mejorar situaciones de desigualdad, marginación, estereotipos

<p>Formación basada en la escuela</p>	<p>Expertos externos diagnostican las necesidades de la escuela y concretan el proceso de mejora para los docentes</p>	<p>Trabajo colaborativo de los profesores junto con asesores externos para comprender los problemas y necesidades de la escuela</p>	<p>El conjunto de los profesores, junto a alumnos y padres, revisan la cultura de la escuela, revelando los conflictos, las relaciones de poder, la política escolar, y buscando ampliar los compromisos con la comunidad</p>
<p>Cursos de formación</p>	<p>Cursos centrados en la adquisición de destrezas extraídas de la investigación</p>	<p>Cursos centrados en temas didácticos que incorporan estrategias de autoanálisis y reflexión de la práctica: diarios, biografías, casos</p>	<p>Cursos centrados en contenidos sobre diversidad, educación multicultural, coeducación, que incorporen estrategias de autoanálisis y reflexión de la práctica: diarios, biografías, casos</p>
<p>Investigación</p>	<p>Profesor participante en proyectos de investigación como sujeto investigado</p>	<p>Profesores y alumnos diseñan y desarrollan conjuntamente una investigación para resolver problemas concretos</p>	<p>Profesores, junto a alumnos y padres, investigan sobre las causas y posibles mejoras de situaciones de injusticia y marginación que tienen lugar en la escuela</p>

La situación de la investigación en el ámbito particular de la Educación Física ha sido abordada por varios autores (Barbero González, 1994; Contreras Jordán, 1992, 1993, 1994; Devís Devís, 1994, 1996; Evans, 2001; Fraile Aranda, 1995, 1996, 2004b; Sparkes, 1994b), que explican la formación del profesorado de Educación Física teniendo en cuenta los tres tipos de interés y que se abordan a continuación.

#### **4.1.1. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés técnico**

El saber producido por este interés es un saber instrumental fundamentado en investigaciones científicas que pueden verificarse, como explican Carr y Kemmis (1988), a través de la observación, de modo que la teoría educativa *“guía a la práctica al formular predicciones sobre lo que pasaría si se modificase tal o cual aspecto de una situación educativa”* (Ibíd., p. 82).

Se trata de un saber anclado en las raíces del paradigma positivista (Bores Calle, 2000; Contreras Jordán, 1993) y, de acuerdo con Popkewitz (1988), esto implica que la teoría haya de ser considerada universal, orientadora de la acción instrumental y no vinculada a contextos específicos.

Desde esta perspectiva se entiende la práctica docente como un proceso de solución de problemas, para lo que se han de seleccionar de entre todos los medios posibles aquéllos que resulten más adecuados para alcanzar la meta establecida (Schön, 1983). Y, como alerta Imbernón Muñoz (2007b), este tipo de formación transmite al profesor lo que ha de hacer, pensar y evitar para resolver situaciones bien definidas y generalizables. Desde esta perspectiva, la práctica docente es la mera aplicación de la teoría. Como explican Carr y Kemmis, el papel del profesor es:

*“De conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación. No se considera que los docentes sean profesionales responsables de la elaboración de decisiones y juicios en esa materia, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de cómo mejorar la práctica educativa, propuestas por los teóricos de la educación fundándose en sus conocimientos científicos”* (Carr & Kemmis, 1988, p. 86).

El interés técnico concibe la formación del profesorado como un entrenamiento para el desarrollo de competencias, siendo el educador, desde esta perspectiva, un técnico que domina una serie de destrezas instruccionales que aseguran la eficacia del aprendizaje (Alonso Tapia, 1998), de manera que la formación de los profesores noveles consistirá en el entrenamiento y

ejercicio de dichas competencias (Moral Santaella, 1997). Entre estas competencias a desarrollar, Fraile Aranda (2004b) destaca las relacionadas con:

1. La adquisición de unos conocimientos y habilidades intelectuales a demostrar en el aula, lo que exige al profesor un dominio previo de la materia a enseñar así como la comprensión de las teorías psicopedagógicas y estrategias didácticas para el desarrollo curricular.
2. Un saber actuar durante la actividad docente, limitándose a lo que éste pueda conocer. Entre estas competencias destacan la formulación de preguntas, las estrategias de organización y gestión de la clase, y la selección de recursos a emplear.
3. El establecimiento de unas relaciones entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumno como indicador de la eficacia docente.

Desde esta perspectiva, Tinning (1992, p. 50) considera que un programa de formación del profesorado *“consistiría simplemente en aprender un conjunto de técnicas que las investigaciones indiquen que van asociadas a una enseñanza eficaz”*, siendo las características de esta enseñanza eficaz las siguientes (Fraile Aranda, 2004b):

1. Los profesores estructuran la enseñanza en situaciones pedagógicas a partir de una serie de objetivos establecidos previamente por el profesor experto.
2. Los alumnos son sometidos a evaluación inicial, tomando como referente los objetivos del aprendizaje.
3. Durante la enseñanza se lleva a cabo una observación sistemática del comportamiento del profesor y de los alumnos.
4. Al finalizar el programa se somete, nuevamente, a los estudiantes a una evaluación, empleando los mismos criterios y procedimientos que en la evaluación inicial.
5. Los datos se analizan a través de una serie de correlaciones entre variables de proceso (comportamiento de profesor o comportamiento de los alumnos) y variables de producto (aprendizajes adquiridos por los estudiantes), comparando los comportamientos de los profesores más eficaces.

Guiarse por un enfoque positivista o racionalista en el aula implica que el educador adopte una posición de superioridad respecto al alumno que sustituye la racionalidad dialéctica por la autoridad docente, lo que lleva a desarrollar en el escolar unos hábitos de docilidad que reproduce las relaciones de poder dominantes en nuestra sociedad (Young, 1993).

Si tenemos en cuenta que la perspectiva técnica considera el currículum como “*el conjunto de contenidos y objetivos deseables, como lo que se espera que ocurra en la escuela*” (Bores Calle, 2000, p. 82), se entiende que los contenidos tradicionales del área de Educación Física, vinculados tradicionalmente a las capacidades físicas y al desarrollo de las habilidades motrices, se ajustan al enfoque positivista, puesto que son fácilmente observables y cuantificables. Este tipo de currículum se enmarca dentro del discurso del rendimiento (Tinning, 1996), muy influido por la lógica deportiva y que resulta ser el dominante en los programas formativos que se encuadran dentro de la perspectiva técnica (Barbero González, 1996; Kirk, 1990; Pascual Baños, 1997; Tinning, 1996).

Explica Pérez Gómez (2008b) que son dos las razones fundamentales por las que la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse como solución general de los problemas educativos:

1. En primer lugar, toda situación de enseñanza es única, incierta, cambiante, compleja y presenta un conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios.
2. En segundo lugar, no existe una única y reconocida teoría científica acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje que permita la derivación unívoca de medios y técnicas a emplear en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas.

En la presente tesis doctoral se defiende la idea de Sage (1991, en Tinning, 1996, p. 126) cuando afirma que los profesores de Educación Física “*deberían considerar que su papel consiste en algo más que contribuir a la reproducción social, que existe también la necesidad de resistencia y oposición*”.

#### **4.1.2. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés práctico**

Como alternativa a la formación tradicional surge este modelo cuya finalidad es mejorar la capacidad de resolución de problemas y la capacidad reflexiva del docente (Fraile Aranda, 2004b). Se trata de un enfoque diseñado para resolver situaciones educativas complejas, cambiantes y conflictivas, pues la enseñanza es, como explica Pérez Gómez:

*“Una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieran opciones éticas y políticas” (Pérez Gómez, 2008b, p. 410).*

Partir de una perspectiva práctica implica una idea de currículum que hay que construir en la propia práctica y una concepción de la enseñanza como *“tarea profesional del profesor y como una actividad de diseño, cuyas principales operaciones son la planificación, la acción y la decisión”* (Bores Calle, 2000, p. 83). Así, los contenidos curriculares no vendrán determinados por lo que se considera más apropiado para lograr los objetivos especificados de antemano, sino que estará determinado por consideraciones sobre el *“bien”* (Grundy, 1998, p. 109). La importancia en la selección de los contenidos radica en la construcción de significado, lo que implica necesariamente alejarse de propuestas curriculares fragmentadas y descontextualizadas y buscar otras que estimulen:

*“La interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de las destrezas preespecificadas” (Grundy, 1998, p. 110).*

La formación del profesor se basará, principalmente, en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (Pérez Gómez, 2008b), pues los profesores generan conocimientos a partir de su interacción con las situaciones a las que ha de hacer frente cotidianamente, generando así un conocimiento profesional que únicamente se adquiere en el contacto con la práctica (Schön, 1983).

No obstante, hay que recordar que no sólo se aprende a través de la experiencia, sino que se aprende analizando y reflexionando sobre aquello que se hace. Es ese *“diálogo con el tú meditativo”* (Villar Angulo, 1998, p. 270) lo que hace que el futuro profesor sea consciente de cómo y por qué hace las cosas y busque posibles alternativas. En palabras de Marcelo García:

*“Aprendemos a ser profesor cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás” (Marcelo García, 1994, p. 247).*

Esto requiere del docente ser una persona sensible, empática, preocupada por la realización personal del alumno ya que, como afirma Tinning (1992, p. 135), *“no existe un sustituto para la sensibilidad del profesor a la hora de crear el entorno apropiado para el aprendizaje de la Educación Física”*. Por lo tanto, este modelo de interés práctico requiere

comprender las clases de Educación Física como una experiencia afectiva y vivencial dentro de un contexto de gran interacción y emoción (Devís Devís & Antolín Jimeno, 2001).

Así se entiende que la perspectiva práctica haya sufrido una notable evolución a lo largo del tiempo, diferenciándose entre dos enfoques bien distintos entre sí: uno tradicional, fundamentado exclusivamente en la acumulación de experiencia práctica; y otro que enfatiza la práctica reflexiva (Pérez Gómez, 2008b):

1. Enfoque tradicional: Considera la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y donde el docente lleva a cabo una práctica rutinaria dentro del aula. Desde este enfoque se considera al profesor novel como un simple receptor de la sabiduría y los conocimientos del profesor experto, de modo que no es necesaria la reflexión y, en consecuencia, el docente novel puede reproducir determinados prejuicios y mitos.
2. Enfoque reflexivo sobre la práctica: Se fundamenta en la idea de que la enseñanza se desarrolla en un medio complejo definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. El docente es aquél profesional capaz de generar un conocimiento desde la propia práctica educativa que, al mismo tiempo, sea capaz de evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica. En este enfoque es imprescindible, como señala Pérez Gómez:

*“Analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos” (Pérez Gómez, 2008b, p. 412).*

El hecho de que las situaciones sean cambiantes y no estáticas así como la intención de dotar de un significado subjetivo a las formas particulares de la vida social y a cada uno de los individuos que intervienen en la actividad educativa (Fraile Aranda, 2004b), implica considerar al docente como profesional reflexivo y orientado hacia la indagación (Liston & Zeichner, 2003), como investigador en el aula (Stenhouse, 1987), como práctico reflexivo (Schön, 1983, 2002), y como intelectual crítico con su propia actuación profesional (Giroux, 1990).

Imbernón Muñoz (2007b) explica que la formación reflexiva ha de ir orientada al desarrollo de una cultura profesional y, para que esto sea posible, el docente ha de aprender a:

1. Asumir un papel de agente del cambio social que se preocupe no sólo por el qué y el cómo, sino también por el por qué y para qué.
2. Actuar de forma colaborativa, lo que facilita al educador la resolución de conflictos de forma no particular.
3. Cuestionar las prácticas estandarizadas y el control burocrático que padecen.
4. Atender a la diversidad desde el currículum educativo.
5. Investigar sobre la práctica.

En el ámbito de la Educación Física es importante que el docente lleve a cabo procesos de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que desarrolla en el aula, así como de diseñar y contrastar diferentes estrategias de acción que le permita afrontar y saber dar respuesta a los problemas en la enseñanza. Como afirma Fraile Aranda (2004b, p. 300), los profesores *“han de saber construir su propio conocimiento profesional, superando el conocimiento rutinario y reglado que establece la racionalidad técnica”*.

#### **4.1.3. La formación del docente de Educación Física desde la perspectiva del interés socio-crítico**

De acuerdo con Grundy (1998, p. 38), el interés crítico es imprescindible no sólo por la emancipación, sino también por *“la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana”*. Este enfoque, basado predominantemente en la investigación en el aula, apuesta por:

*“Un profesorado que no únicamente ha de reflexionar sobre su práctica, sino que su reflexión rompe los muros de la institución para entrar a analizar todo tipo de intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social, con el interés concreto de conseguir la emancipación de las personas”* (Imberón Muñoz, 2007b, p. 42).

Mientras que los intereses técnico y práctico se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el interés socio-crítico o emancipador se interesa por *“la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable”* (Grundy, 1998, p. 38).

Este interés socio-crítico, incompatible con el interés técnico pero compatible con el práctico, requiere un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, al tiempo que considera el proceso de enseñanza/aprendizaje desde el punto de vista del modelo ecológico, consistente en tener en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, las decisiones y las

actitudes del profesorado en un contexto específico: el centro y el aula (Imbernón Muñoz, 2007b). En esta perspectiva, por lo tanto, el objetivo es formar al futuro docente de manera que se constituya en un agente de cambio social.

Para Pérez Gómez (2008b), el interés socio-crítico se ha de cimentar sobre tres aspectos:

1. La adquisición, por parte del profesor, de un bagaje cultural de clara orientación política y social, de manera que las disciplinas humanas (Historia, Política, Lenguaje, entre otras) son el eje central de los contenidos del currículum formativo.
2. El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para mostrar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica diaria del aula, en el currículum, en la evaluación, etc.
3. El desarrollo de las actitudes necesarias para lograr el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

El interés socio-crítico se nutre, fundamentalmente, de dos corrientes de pensamiento (Pascual Baños, 2000): la ciencia social crítica elaborada por el filósofo social alemán Jürgen Habermas, y la pedagogía de la liberación representada por Paulo Freire.

Siguiendo a Pascual Baños (2000), desde esta perspectiva los docentes han de reflexionar y determinar cuáles son:

1. Los principios desde los que parten y que van a guiar la acción docente en relación con el sistema de creencias y valores: El profesor es un elemento esencial del currículum, es el encargado de organizar las condiciones de la enseñanza y a facilitar el aprendizaje. El papel que adopte va a ser determinante en la consecución de las metas educativas, siendo un papel que está marcado por las creencias y valores que el profesional posea en tanto en cuanto van a guiar su actividad docente. Por lo tanto, se debe reflexionar en torno a ellos para llegar a un mayor conocimiento de uno mismo.
2. Los fines perseguidos: La educación es la principal meta que se ha de proponer el docente. La educación conlleva la idea de perfección humana a muchos niveles (del carácter, personal, social, profesional), de modo que educar implica que hay cosas que pueden y merecen ser sabidas.
3. Los medios o métodos y los contenidos que se van a utilizar y seleccionar para aproximarse a ellos: Destacan el diálogo como un proceso activo de discusión serio y continuado que permite exponer y escuchar las ideas de los participantes de forma mutua, ya que una visión democrática de la enseñanza requiere una relación entre

profesores y estudiantes basada en el diálogo como medio para aprender; el arte de preguntar y el aprendizaje por descubrimiento, que requieren que la enseñanza gire en torno al planteamiento de problemas que el estudiante habrá de resolver tras un proceso de búsqueda. Algunas de las características que ha de cumplir este diálogo compartido son, de acuerdo con Pascual Baños:

*“En primer lugar es un acto libre, es decir, los participantes dialogan sin ninguna coerción. En segundo lugar, es un acto social, ya que interviene más de una persona. Es inclusivo porque tiene en cuenta a todos los participantes. Es participativo, porque todos los miembros contribuyen con sus aportaciones. El diálogo es normativo porque se basa en unas normas de comportamiento que deben respetarse y regularse. Es proposicional en tanto en cuanto propone un tema o una materia para su debate o discusión. El diálogo es un proceso continuo porque los participantes ininterrumpidamente construyen o reconstruyen el conocimiento. Por último, el diálogo es transformador porque construye nuevas formas de conocimiento que influyen en la forma en que la gente comprende, vive y actúa en el mundo” (Pascual Baños, 2000, p. 88).*

Otros medios son las historias personales, las lecturas, los diarios y los informes de evaluación como elementos que permiten la reflexión sobre la propia vida y la comprensión que el educador tiene del mundo, de la educación y de la Educación Física.

4. Los compromisos del docente a lo largo de todo el proceso: El trabajo del docente ha de orientarse a la búsqueda de la perfección humana a muchos niveles (del carácter, personal, social, profesional), de modo que educar implica que hay cosas que pueden y merecen ser sabidas. Desde esta perspectiva, la educación y, por ende, los compromisos del educador, han de preparar a los jóvenes para desempeñar tres roles: el de ciudadanos democráticos, el de trabajadores en una economía compleja, y el de participantes en la sociedad.

La perspectiva socio-crítica pretende, pues, que la educación sea un medio emancipatorio y de mejora de la sociedad, lo que únicamente puede conseguirse a través de la praxis, esto es, el proceso de reflexión y de acción sobre el mundo con la intención de transformarlo y que ha de tener en cuenta las siguientes consideraciones (Grundy, 1998):

1. La praxis está constituida por la acción y la reflexión, de manera que el acto de conocer requiere de un movimiento dialéctico que se dirige desde la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción para constituir una nueva acción.

2. La praxis tiene lugar en el mundo real, no en el mundo imaginario. La situación problemática requiere, por tanto, una respuesta en el ámbito de la acción, no en el intelectual.
3. La realidad en que tiene lugar la praxis es el mundo de la interacción. La praxis significa actuar con otros, no sobre otros.
4. La praxis no sólo actúa sobre el mundo construido o mundo cultural. Es el acto de (re)construir de forma reflexiva el mundo social.

Desde la perspectiva socio-crítica, la formación del profesorado se orienta a formar a educadores comprometidos con la tarea de hacer visible y reducir el currículum oculto (Jackson, 2010; Torres Santomé, 2003) que, en el ámbito de la Educación Física, fomenta actitudes de discriminación en razón de sexo, de neutralidad política y la estratificación social (Barbero González, 1996; Devís Devís, 2001; Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005). Es fácil comprender, entonces, que desarrollar un modelo de profesional emancipado implica un esfuerzo fundamentado en una considerable capacidad de pensamiento crítico, reflexivo y unos extensos conocimientos sobre aspectos educativos, sociales y políticos. A este respecto, el docente de Educación Física ha de tener presentes las ideologías que conectan los aprendizajes encubiertos que se dan en las clases con otras prácticas y discursos sociales y culturales más amplios (Kirk, 1990). Las ideologías más opresivas dentro de la Educación Física y que, por consiguiente, se habrán de trabajar explícitamente en el currículum formativo si lo que se pretende es formar un profesional socio-crítico, son las siguientes (Devís Devís, 2001):

1. El sexismo y el igualitarismo: El sexismo hace referencia a las desigualdades, los prejuicios, los estereotipos y la discriminación en razón del sexo de las personas. El igualitarismo, por su parte, se refiere a la intención del docente de tratar a todo el alumnado por igual con la creencia de que así se evita la discriminación sexual y se es más justo. Sin embargo, este igualitarismo implica ignorar la individualidad, de modo que resulta una práctica igualmente opresiva que puede conseguir unos efectos contrarios a los buscados (como un afianzamiento de los estereotipos de género, un refuerzo del modelo masculino y un incremento del sentimiento de incompetencia motriz de las alumnas).
2. El rendimiento y el recreacionismo: La ideología del rendimiento se fundamenta en el desarrollo de habilidades físicas, cuyo foco de atención es el alumnado más capacitado motrizmente, de manera que su fin es formar exitosos equipos deportivos escolares y la detección de deportistas de élite. Se trata de una ideología asentada en la racionalidad

técnica y el elitismo. La reacción contra el rendimiento deportivo en la Educación Física ha conducido a determinados sectores hacia el recreacionismo, esto es, la tendencia radicalmente opuesta que considera la diversión como la principal razón de ser de la Educación Física. La idea de que las actividades físicas tienen valor educativo pierde sentido desde esta perspectiva porque terminan convirtiéndose en hedonismo y simple descanso de las asignaturas consideradas como verdaderamente importantes.

3. La ideología de la forma corporal: el culto a la delgadez y el mesomorfismo: La cultura del grupo en la que crecen las personas enseña a percibir e interpretar los cambios corporales a lo largo del tiempo. Se aprende así a diferenciar entre un cuerpo joven de otro viejo, un cuerpo enfermo de otro sano, a percibir la parte privada y pública de nuestro cuerpo, y a considerar ciertas funciones corporales como aceptables o inaceptables moralmente. Para el docente de Educación Física, el cuerpo es un elemento central que se encuentra presente y mediatiza toda su actividad profesional. El culto a la delgadez y el mesomorfismo son dos caras de una misma moneda: la ideología de la forma corporal. Se trata de una ideología de corte sexista, pues se considera que el culto a la delgadez es propio de las mujeres mientras que el mesomorfismo es propio de los hombres y, por tanto, el cuerpo de la mujer se asocia a la delicadeza y la flexibilidad, mientras que el de los hombres se vincula con la fuerza y el vigor (Scraton, 1990; Vázquez Gómez & Álvarez Bueno, 1996).

El currículum formativo orientado hacia fines socio-críticos o emancipatorios no busca desarrollar un docente capaz de seguir y aplicar un manual de determinada disciplina, sino que éste sea capaz de elaborar sus propios contenidos de la enseñanza mediante la información y el conocimiento que tiene sobre su materia, el contexto en que ha de impartirla, las necesidades e inquietudes de los escolares, las relaciones con los demás componentes de la comunidad educativa, entre otras. De este modo, el educador físico estará capacitado para poner en práctica, en el ámbito escolar, un currículum cimentado en la práctica de actividades físico-deportivas que conectan con la política, con la economía y con el medio ambiente ayudando a los estudiantes a entender mejor las fuerzas y los poderes que ejercen influencia sobre sus vidas particulares y sus relaciones con la sociedad con la intención de que sean capaces de llevar a cabo acciones transformadoras de la misma (Fernández Balboa, 1993). Desde este enfoque el cuerpo no es considerado como un ente anatómico-fisiológico, como un objeto orientado hacia el rendimiento, sino como sujeto que ha de educarse en el respeto y aceptación de las diferencias y en su dimensión comunicativa.

Por tanto, los programas formativos socio-críticos, gracias a su forma de profesionalismo no jerárquica que subyace en las nociones de investigación en la acción y del docente como investigador, *“poseen el potencial de ir más allá de tal repetición acrítica de la experiencia pasada, y de convertir el desarrollo profesional de los profesores en un genuino proceso educativo”* (Tinning, 1992, p. 53).

En la sociedad postmoderna, la educación y la formación del profesorado no han de centrarse únicamente en acercar al estudiante a la cultura de una manera acrítica e irreflexiva. A este respecto, Giroux (1994, 2001) considera útil en la postmodernidad recuperar el discurso socio-crítico para ayudar al profesorado a entender y enfrentarse a los cambios sociales, así como para construir nuevas aportaciones al currículum crítico. En esta tarea:

*“Han debido contribuir especialmente las críticas internas y feministas a la pedagogía crítica, centradas principalmente en la dificultad de la pedagogía crítica por llegar al profesorado y las escuelas debido a su elevada abstracción teórica, los problemas derivados de la práctica curricular emancipadora y el peligro de tomar la teoría crítica como un nuevo régimen de verdad”* (Devís Devís, 2001, p. 294).

Giroux (1994, 2001), en un intento por reconceptualizar la perspectiva postmoderna del modelo emancipatorio o socio-crítico, aboga por introducir en el currículum formativo del profesorado las siguientes cuestiones:

1. El desarrollo de nuevas formas de lenguaje, puesto que con él se crean nuevas formas de ver el mundo. Se propone, así, utilizar un lenguaje de crítica y resistencia acompañado de un lenguaje de esperanza que acerque a las personas a un mundo de posibilidades en sus acciones.
2. La comprensión de que el eje central del currículum formativo son las relaciones entre las personas, el desarrollo de actitudes empáticas, las respuestas afectivas y el mundo de las emociones. En este sentido, es imprescindible que los docentes sean personas sensibles a las necesidades emocionales de los escolares.
3. El poder y la ideología, ya que ellos construyen el conocimiento, las resistencias y el sentido de identidad de las personas. En la perspectiva socio-crítica postmoderna emerge la necesidad de concienciar al docente sobre la existencia o no de un poder del profesorado entendido como la apropiación del control sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

4. La relación entre autoridad, autocrítica y democracia en las clases para que el alumnado pueda dirigir críticamente la construcción de sus subjetividades en la negociación permanente entre su yo y los otros.
5. La identidad, pues el currículum no sólo produce conocimiento, sino también identidades sociales. Hay que preguntarse por el significado de esas identidades y comprobar qué visiones particulares del futuro implican.
6. La igualdad y la diversidad, ya que no se trata de homogeneizar, sino de preservar el derecho de cada persona a ser educada en la diferencia. En este sentido, *“el profesorado debe escuchar a los otros y aprender a ser alumnos también”* (Devís Devís, 2001, p. 294).
7. La incorporación de nuevos espacios de conocimiento más allá de la escuela porque son los ámbitos en los que se crean las identidades y porque permiten a los futuros docentes experimentar lo que significa producir cultura.

El enfoque socio-crítico busca dar el salto desde la habitual concepción tecnocrática predominante en los programas de formación del profesorado de Educación Física a otras más humanizadoras y democráticas. Como señala Kirk, un beneficio que tiene la pedagogía crítica para el profesorado novel es que:

*“Le ayuda a ver más allá de lo obvio o lo superficial en el deporte y la actividad física. [...]. Una pedagogía crítica busca capacitar y emancipar al profesorado ayudándole a realizar conexiones entre sus propias experiencias de vida y el más extenso, pero menos visible proceso social, por ejemplo, la construcción social del género en el deporte o las relaciones entre deporte, dinero, media y poder”* (Kirk, 2001, p. 101).

## 5. La formación permanente del docente

Para Santos Guerra, algunas de las razones que justifican la exigencia de la formación permanente del profesorado son:

*“Los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad, las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance inconmensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico, las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la presencia masiva de inmigrantes en la escuela, la invasión de las nuevas tecnologías, y las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral” (Santos Guerra, 2010, p. 176).*

Además de estas razones, el corto periodo de tiempo que constituye la etapa de formación inicial del docente en relación con su vida profesional, no puede comprender la multitud de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias necesarias para que el profesor pueda desempeñar exitosamente su labor. Como explica González Sanmamed:

*“Sin lugar a dudas la formación inicial resultará insuficiente. Esta insuficiencia deriva no sólo de que el tiempo que se le asigna es reducido, sino, y sobre todo, de las consecuencias derivadas de los cambios y avances técnicos y culturales que se suceden a ritmo vertiginoso en la sociedad” (González Sanmamed, 1995, p. 213).*

La formación permanente del profesorado es un extraordinario medio profesionalizador (Fernández Pérez, 1988), de modo que dicha formación está estrechamente vinculada al desarrollo profesional docente, entendido éste como una *“actitud de constante aprendizaje”* (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 45), de tal manera que formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa. Esto requiere, indefectiblemente,

*“Reconocer el carácter específico profesional del profesorado en la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implicará reconocer que las profesoras y los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza/aprendizaje, y que pueden y deben intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social, donde muchas veces son ignorados, hasta en los temas que les afectan directamente” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 12).*

Por lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, Imbernón Muñoz (Imbernón Muñoz, 2007b) destaca tres características que la diferencian de la formación inicial:

1. La reflexión sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad educativa y la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma.

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

Desde esta perspectiva, la capacidad profesional no termina en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico; la orientación hacia un proceso reflexivo exige una predisposición a un planteamiento crítico de la intervención educativa, lo que supone que la formación permanente ha de extenderse al ámbito de las capacidades, habilidades y actitudes docentes y han de cuestionarse los valores de cada profesor (Imbernón Muñoz, 2007b). Lo que se pretende, entonces, es avanzar desde la perspectiva del aprendizaje memorístico a otra en la que lo fundamental sea el aprender haciendo, de manera que el profesor habrá de conocer en profundidad no sólo la materia que enseña, sino también conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son y qué les interesa (Marcelo García & Vaillant, 2009).

Las características principales de la formación permanente del profesorado son las siguientes (Marcelo García, 1989; Marcelo García, Murillo Estepa, & Pino Mejías, 1995):

1. Continuidad: Ha de existir una fuerte conexión entre el currículum de la formación inicial y la formación permanente de los profesores para, así, poder dar respuesta a las necesidades de la sociedad moderna.
2. Centrada en la actividad diaria del aula: La formación del profesorado ha de estructurarse en torno al conocimiento pedagógico.
3. Conectada con las características particulares del puesto de trabajo de cada docente: La formación del docente no puede reducirse únicamente a los programas curriculares, sino que debe extenderse también a los aspectos sociales y culturales.
4. Realizada en equipos docentes.
5. Participativa.
6. Flexible y diversa tanto en las ofertas de formación como en los instrumentos empleados para llevar a cabo la misma.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2000) se refiere a cuatro tipos de conocimientos que deben tenerse en cuenta en la formación permanente de los educadores:

1. Los conocimientos referidos al qué, a los hechos.
2. Los conocimientos referidos al por qué, esto es, a los principios y las leyes.

3. Los conocimientos referidos al cómo, a la habilidad para hacer algo.
4. Los conocimientos referidos al quién, relativos a la capacidad de cooperar y comunicarse con diferentes tipos de personas y expertos.

Este desarrollo profesional docente repercute directamente en la calidad de su enseñanza. A este respecto, Knight (2005) estima que una enseñanza de calidad se sustenta sobre cinco pilares básicos:

1. Tener una actitud positiva hacia el alumnado y procurar la mejora del aprendizaje de éstos.
2. Establecer una estrecha relación entre los contenidos teóricos y las actividades de carácter práctico, así como diseñar un sistema adecuado de evaluación de los aprendizajes.
3. Estructurar el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera adecuada.
4. Tomar decisiones en torno a la temporalización de los contenidos y actividades que se van a llevar a cabo a lo largo de la asignatura.
5. Ser capaz de diseñar un programa que favorezca tanto los aprendizajes más sencillos como los más complejos.

Imbernón Muñoz (2007b), con la intención de facilitar el análisis de los caminos en la formación permanente del profesorado novel, explicita algunas estrategias de formación, destacando:

1. Las aportaciones desde la experiencia por parte de los profesorados más experimentados (sobre todo en los aspectos referidos a observación y diagnóstico). Aquí se pueden incluir la supervisión de compañeros y el asesoramiento externo.
2. Las aportaciones de *experimentados* o tutores-formadores en temas clave del centro (tratamiento de la diversidad, motivación, material, disciplina, relaciones con las familias, programación, evaluación).
3. Los seminarios de apoyo y reflexión sobre los errores y aciertos de la propia práctica cotidiana.
4. Los intercambios de experiencias y análisis global de situaciones educativas.
5. La confección de diarios sobre la nueva experiencia profesional.
6. La tutorización a través de mentores o supervisores.
7. Las prácticas de triangulación mediante las cuales pueden simularse situaciones didácticas y analizar, conjuntamente, los efectos y las consecuencias de la toma de decisiones.

En el caso de la docencia en la universidad, la formación permanente ha de estar fundamentada en la actualización continua del conocimiento que el profesor ya posee y una adquisición de otros nuevos que le permitan avanzar en su formación (Marín Díaz, 2006).

Valcárcel Cases (2003), centrándose en la actividad del profesorado universitario dentro del marco común europeo, establece una serie de indicadores que identifican una docencia de calidad, como son:

1. Contenido del curso: Selección y adecuación de los objetivos y contenidos de la materia y organizados en función del tiempo disponible.
2. Coordinación de los objetivos del curso a los generales de la titulación.
3. Características de las presentaciones en clase: Explicar los contenidos de forma clara, con ilusión y entusiasmo, estableciendo un diálogo entre docente y discentes, variedad de agrupamientos en las actividades.
4. Metodología docente y gestión del curso: Estilos de enseñanza variados y eficaces, mejora del proceso de enseñanza a partir de los datos obtenidos de la evaluación, organización de diferentes tipos de actividades para los estudiantes.
5. Enseñanza fuera de clase: Accesibilidad del profesor a las necesidades particulares de los alumnos.
6. Calidad de los aprendizajes: Motivación de los estudiantes para seguir estudiando y aprendiendo de forma autónoma y organizada, desarrollo de valores y actitudes éticas y profesionales.
7. Producción de materiales docentes: Libros y publicaciones acerca de la docencia y aprendizaje de la materia que se imparte.
8. Actitud profesional y crítica ante la docencia: Reflexión sobre la propia manera de dar clase, participación en grupos de innovación e investigación educativa, autoevaluación.
9. Trabajo institucional colegiado por la calidad de la enseñanza y los aprendizajes: Actuación como mentor de profesores noveles, participación en proyectos de innovación grupales.

Como consecuencia, la formación permanente del profesorado universitario ha de procurar que éste sea capaz de:

*“Identificar y organizar sus propósitos, de escoger las destrezas pedagógicas o los medios adecuados, que conozca y comprenda los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos” (Liston & Zeichner, 2003, p. 64).*

Todas estas ideas resumen y plantean la necesidad de llevar a cabo un proceso de formación permanente del profesorado<sup>4</sup>, sea cual sea el nivel educativo en el que imparte docencia, pues el bagaje de conocimientos que el educador adquiere a lo largo de su formación inicial, unido a la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, no resultan suficientes para ejercer la labor de la enseñanza (Marcelo García & Vaillant, 2009). Por esta razón, es importante que la nueva perspectiva sobre la formación permanente del profesorado reúna las siguientes características si lo que se pretende es promover su desarrollo y crecimiento profesional (Villegas-Reimers, 2003):

1. El proceso de formación permanente del profesorado ha de estar basado en el constructivismo y no en un modelo de transmisión orientada. Los profesores han de ser considerados como aprendices activos al implicarse en tareas concretas de enseñanza, asesoramiento, evaluación, observación y reflexión.
2. Ha de ser un proceso a largo plazo que asume que los profesores aprenden a lo largo del tiempo. Como resultado, las experiencias son más efectivas si se permite que los profesores relacionen sus nuevos conocimientos con los aprendizajes previos.
3. Es un proceso que tiene lugar dentro de un contexto particular. Contrariamente a las prácticas tradicionales de formación del profesorado, que no relacionan las situaciones formativas con la realidad del aula, las experiencias formativas más apropiadas para el desarrollo profesional son las que están basadas en la escuela y que se relacionan con las actividades diarias de docentes y estudiantes.
4. El proceso de formación permanente del profesorado está íntimamente relacionado con las reformas escolares, en la medida que el desarrollo profesional es un proceso de construcción cultural en el que se implican los docentes como profesionales. En este sentido, un programa de desarrollo profesional docente que no se sustente sobre una reforma curricular, no resultará efectivo.
5. La formación permanente del profesorado considera al docente como un práctico reflexivo, alguien que accede a la profesión con un conocimiento previo y que va a adquirir nuevos conocimientos gracias a la reflexión sobre sus experiencias. Así, el papel

---

<sup>4</sup> Existe una variada terminología respecto a la formación permanente del profesorado, utilizándose con frecuencia conceptos como formación continua, aprendizaje a lo largo de toda la vida, reciclaje o desarrollo profesional, entre otros. En esta tesis se emplea el término de formación permanente por entender que tiene una connotación de progreso y continuidad a lo largo de toda la trayectoria profesional.

que juega la formación del profesorado es la de ayudar al docente a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas y posibilitar que las pongan en práctica.

6. El desarrollo profesional es un proceso colaborativo, siendo más efectivo cuando se lleva a cabo de forma conjunta con el resto de personas que integran la comunidad educativa.
7. El proceso de formación permanente puede ser muy diferente en función del contexto en que se desarrolle la profesión. De esta manera, no hay un modelo de desarrollo profesional universal y válido para todas las situaciones, sino que las escuelas y los docentes han de evaluar sus necesidades, sus creencias culturales y sus prácticas para decidir cuál es el modelo de desarrollo profesional más apropiado para su situación particular.

Para Santos Guerra (2010), una formación permanente del profesorado que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación del profesional sobre su propia práctica. Se trata, pues, de una formación que no se produce a través de la impartición de cursos, de la elaboración de prescripciones y de la implantación de reformas escolares, sino de una formación que proviene de la investigación de los profesionales de la enseñanza y que produce perfeccionamiento.

A continuación se explicitan los principales modelos de formación permanente del profesorado.

### **5.1. Modelos de formación permanente del profesorado**

Los modelos de formación del profesorado se relacionan con los distintos tipos de creencias de los docentes que posteriormente tendrán incidencia en la escuela, en la manera de enseñar y en la forma de aprender del alumnado (Fraile Aranda, 2004b).

El docente ha sido, tradicionalmente, el encargado de transmitir los conocimientos de una disciplina determinada a los estudiantes. Pero la sociedad actual exige y se fundamenta en modelos educativos más completos y participativos, tanto entre los propios alumnos como entre los representantes de la sociedad que, en este caso, son los profesores (Zabalza Beraza, 2003). Como alertan Contreras Domingo et al. (1996), los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los escolares y la evolución de las ciencias requieren modificaciones en la manera de entender y organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, la formación permanente del profesorado ha de entenderse como un proceso sistemático que se lleve a cabo a lo largo de toda la carrera profesional docente, que incluye tanto las experiencias

formales (congresos educativos, procesos de mentorización, encuentros con otros profesionales) como las informales (lectura de artículos, visionado de documentales acerca de la enseñanza) (Ganser, 2000), y que ofrece a todos los educadores las herramientas adecuadas para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes redes sociales. Desde esta perspectiva, Day (2005) considera que la formación permanente implica un proceso mediante el cual los profesores, de manera individual o conjunta, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio a lo largo de cada una de las etapas de su vida profesional. Bredeson (2002), por su parte, subraya la idea de que el desarrollo o formación permanente es, ante todo, un aprendizaje que debe ofrecer al educador la oportunidad para transferir sus nuevos conocimientos a situaciones de práctica que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

Esta profesionalidad docente se ve dificultada, en parte, por el escaso reconocimiento social hacia la profesión y por el descuido de las administraciones educativas (Elliot, 2000). La baja moral motivada por razones sociales, económicas y culturales no contribuye a mejorar el interés docente hacia la formación continua, y se corre el riesgo de sumir al educador en una crisis profesional que, según Carbonell Sebarroja (2006), se caracteriza por:

1. La sobrecarga de conocimientos, tareas y responsabilidades entre el profesorado.
2. Las cada vez más difíciles relaciones entre el alumnado, las familias y las Administraciones Educativas, así como entre los propios docentes.
3. La pérdida de protagonismo de la escuela, así como su imagen social. El profesorado y los centros escolares han perdido la exclusiva en lo que a aspectos educativos y socializadores se refiere.
4. La acotada autonomía que se concede a los centros escolares por parte de las Administraciones Educativas, lo que dificulta que los planteamientos docentes sean excesivamente diferentes de la normativa común y se pueda pensar en otra dirección.
5. La propia carrera docente, con sus pertinentes regulaciones en los mecanismos de promoción, control y regulación.

Otros obstáculos institucionales, humanos, sociales y organizativos que el docente puede encontrar en su proceso de formación permanente y que suponen una resistencia hacia la misma son los siguientes (Imbernón Muñoz, 1994, 2007b):

1. La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones implicadas en las actividades formativas.
2. La falta de descentralización de las actividades programadas.

3. El predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.
4. La confusa definición de objetivos o principios de procedimiento formativos (es decir, la ambigua orientación de la formación).
5. La falta de presupuestos.
6. Los horarios inadecuados, que sobrecargan la tarea del profesorado.
7. La falta de formadores y/o asesores y, entre muchos de ellos, un predominio de una formación basada en una mera transmisión normativo-aplicacionista de experto infalible.
8. La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Además de estas razones, un problema añadido a la formación permanente del profesorado tiene que ver con la cultura de la individualidad, la *“formación en contextos individualistas”* (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 145), la autonomía docente y la responsabilidad personal que se desarrolla en los centros educativos, olvidando que los procesos de cambio e innovación son procesos grupales y colaborativos (Jiménez Jiménez, 1995). En este sentido, un rasgo característico del docente es que, a pesar de que se encuentra dentro de una sociedad, no forma parte realmente de ella, de modo que se tiende a considerar al profesor, en palabras de Brembeck (1976, p. 18) como un *“extraño sociológico”*.

Para Imbernón Muñoz (2007b, p. 67), un modelo de formación del profesorado es el *“marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación”*. De acuerdo con este mismo autor, a la hora de analizar un modelo de formación es necesario tener en cuenta una serie de criterios que establecen una diferencia entre unos modelos y otros, como son:

1. La orientación o los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación: Esto es, cómo afectan las bases epistemológicas y los avances de la investigación del modelo de formación al conocimiento, a las habilidades y actitudes de los profesores y a los centros.
2. La intervención o la aplicación en programas concretos: Cómo se concreta el modelo en la práctica docente y qué criterios y estrategias llevan a recomendar su implantación.
3. La evaluación de los resultados: Investigar los resultados de la aplicación del modelo en la práctica y clarificar certezas que impliquen cambios o diferencias en la realidad educativa institucional.

4. La organización de la gestión del proceso: El modelo de formación se puede entender como un plan que puede ser utilizado para orientar y guiar el diseño de un programa de formación.

Contreras Domingo (1997) destaca tres concepciones diferentes de entender el oficio de enseñar y que se relaciona, por tanto, con los modelos de formación permanente del profesorado, como son:

1. Modelo de práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica: La idea básica de este modelo es que la práctica docente consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento de carácter teórico-técnico que procede de la investigación científica. La docencia, entonces, es una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
2. Modelo de profesional reflexivo: Se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar acerca de su práctica con el objetivo de comprenderla y mejorarla.
3. Modelo de profesional como intelectual crítico: Se asienta en las concepciones emancipadoras de la escuela, y pretende que el profesor se comprometa en su labor con la liberación social.

Imbernón Muñoz (2007b), por su parte, destaca cinco grandes modelos de formación permanente del profesorado:

1. Modelo de formación orientada individualmente: Se caracteriza por ser un proceso en el cual el propio profesor planifica y sigue las actividades de formación que cree que pueden satisfacer sus necesidades. La fundamentación del modelo parte de una observación simple: el profesorado es capaz de aprender muchas cosas por sí mismo, mediante lecturas, reuniones de intercambio con colegas, la puesta en práctica de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su práctica diaria, etc. En todos estos casos el profesorado aprende sin un programa formal y organizado de formación permanente. Este modelo se sustenta en el aprendizaje centrado en la persona que, como explica Rogers:

*“Es un conjunto de valores, no fáciles de conseguir, que hacen hincapié en la dignidad del individuo, la importancia de la elección persona, la significación de la responsabilidad, el gozo de la creatividad. Es una filosofía, construida sobre el fundamento de la forma democrática, que potencia a cada individuo” (Rogers, 1983, en Brockbank & McGill, 2008, p. 62).*

Las concepciones presentes en este modelo son las siguientes:

- a. El docente puede responsabilizarse y controlar su propio aprendizaje, así como valorar sus necesidades formativas y los resultados obtenidos de las mismas.
  - b. Los adultos aprenden de manera más eficaz cuando son ellos mismos quienes planifican su propio aprendizaje.
  - c. Las personas están más motivadas para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades.
2. Modelo de observación/evaluación: Parte de la necesidad del profesorado de saber cómo están afrontando la práctica diaria para poder aprender de ella. De ahí que la observación y la retroalimentación sobre la práctica que lleven a cabo unos supervisores externos sean valiosas para la formación. Con este modelo, tanto el observado como el observador aprenden, ya que ambos forman parte de un proceso reflexivo respecto a una práctica docente específica. Un evidente problema en la aplicación de este modelo se explica por la cultura individualista del profesorado, lo que dificulta que la práctica pueda ser evaluada por observadores externos. Imbernón Muñoz (2007b) establece cinco fases para la aplicación de este modelo:
- a. Reunión previa del docente y del supervisor externo para establecer el objetivo de la observación.
  - b. Realización de la observación.
  - c. Análisis de lo observado, de manera individual, tanto por parte del docente como del supervisor externo.
  - d. Reunión de diálogo y reflexión entre docente y supervisor para intercambiar opiniones y puntos de vista.
  - e. Análisis del proceso de observación/evaluación con la intención de reorientarlo, enriquecerlo y mejorarlo.
3. Modelo de desarrollo y mejora: Parte de un problema concreto que atañe al centro educativo y/o al profesorado, al que es imprescindible dar solución y en torno al cuál gira el proceso de formación. Para poder solucionar el problema de manera satisfactoria, el docente ha de adquirir determinados conocimientos, destrezas, actitudes y/o habilidades, lo que conduce indefectiblemente a revisar literatura especializada sobre el tema, realizar observaciones, trabajar en equipo, compartir puntos de vista con otros profesionales, entre otras. El modelo se cimenta sobre la convicción de que el aprendizaje es más eficaz cuando se debe resolver un problema específico y quienes

están más cerca de la práctica educativa son los que poseen un mayor conocimiento para poder darle respuesta. Poner adecuadamente este modelo en marcha requiere, según Imbernón Muñoz (2007b):

- a. Buena disposición tanto por parte de los docentes como de las instituciones educativas.
  - b. Confianza en la experiencia y responsabilidad de los educadores, tanto de sí mismos como de las instituciones educativas.
  - c. Facilitación de recursos económicos, materiales y temporales.
  - d. Organización de reuniones para la reflexión y elaboración del proyecto de actuación.
  - e. Apoyo de asesores para el desarrollo del programa establecido.
  - f. Orientación del proceso de acuerdo a las directrices establecidas por los docentes.
4. Modelo de entrenamiento o institucional: En un curso de entrenamiento, los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los docentes están claramente especificados, al tiempo que se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el asistente sea capaz de llevar éstas a su práctica diaria. En este modelo, el formador es el encargado de seleccionar las estrategias metodológicas formativas que se supone que han de ayudar al profesorado a conseguir los resultados esperados. La fundamentación básica de este modelo es la existencia de una serie de técnicas y estrategias de acción, derivadas del conocimiento teórico, que por sus resultados merecen ser puestas en práctica por los profesores. Por lo general, dentro de este modelo es la Administración, los centros de formación o los formadores quienes fijan los objetivos, el contenido y el programa formativo.
5. Modelo de investigación o indagativo: La fundamentación de este modelo se centra en la capacidad del profesor para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación. Son tres los elementos que fundamentan esta concepción (Loucks-Horsley et al., 1998, en Imbernón Muñoz, 2007b):
- a. El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
  - b. Los profesores tienden a buscar datos que respondan a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.

- c. Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Este modelo, impulsado por Zeichner (1983), considera la investigación como un proceso fundamental dentro de la formación del profesorado, ya que le posibilita desarrollar habilidades para la toma de decisiones que orientan al docente a detectar, analizar y dar respuesta a los problemas a los que se enfrenta. La puesta en práctica de este modelo conlleva, de acuerdo con Imbernón Muñoz (2007b):

- a. Identificar una situación educativa problemática.
  - b. Buscar herramientas metodológicas apropiadas para la recogida de datos.
  - c. Recopilar información acerca del tema y llevar a cabo un análisis de la misma.
  - d. Proponer una intervención apropiada para dar solución al problema.
  - e. Llevar a cabo un nuevo proceso de análisis para evaluar la intervención.
6. Modelo de formación y cultura profesional: Los modelos de formación permanente anteriores, si bien tienen elementos positivos de los que pueden derivarse importantes innovaciones educativas, no todos responden a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni sobre el papel que ha de desempeñar el profesorado. Imbernón Muñoz (2007b) considera que, aunque no hay modelos de formación puros, en la formación permanente del profesorado se han de propiciar los modelos de desarrollo/mejora y el modelo indagativo, en un contexto de autonomía que favorezca la confrontación de ideas y de procesos entre el profesorado. De hacerlo así, se estaría promoviendo el desarrollo de una cultura profesional, todo ello teniendo en cuenta que:
- a. Todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimientos pertinentes y útiles.
  - b. El currículum del aprendizaje profesional debe consistir en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas.
  - c. La formación para apoyar el aprendizaje profesional ha de proporcionar oportunidades para que el docente novel desarrolle capacidades fundamentales para realizar una práctica reflexiva competente.
  - d. La adquisición de conocimientos ha de hacerse de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales que articulen teoría y práctica. Esta relación entre la teoría y la práctica, de acuerdo con Carr (1983), supone ir en contra de los preceptos de la racionalidad técnica, puesto que la enseñanza

no es una actividad teórica, sino una actividad práctica cuya finalidad es cambiar, de manera deseable, a aquellos que se están educando.

Estos aspectos son similares a los que establece Donald Schön (1983, 2002) en su modelo de profesional reflexivo.

En esta tesis se defiende la idea de Moral Santaella y Fernández Cruz (1995), quienes entienden la docencia como una profesión necesaria para el desarrollo y avance de la sociedad y, por tanto, es imprescindible que se sustente sobre una formación continua capaz de responder a las necesidades de esa sociedad en la que está inmersa y fundamentada en los siguientes principios (Imbernón Muñoz, 2007b):

1. Aprender investigando de forma colaborativa, es decir, analizar, probar, evaluar, modificar, etc.
2. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
3. Aprender mediante la reflexión y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica docente.
4. Aprender en un ambiente de colaboración y de comunicación social, compartiendo problemas, fracasos y éxitos.
5. Elaborar proyectos de trabajo e indagación de forma conjunta.

## **5.2. Estrategias de formación permanente del profesorado**

Explica Sancho Gil (1990) que la articulación de las diferentes modalidades de formación permanente depende de diversos elementos: el grado de conexión entre las diferentes entidades; las teorías implícitas de los responsables de proporcionar la formación sobre las necesidades y características del profesorado; la disponibilidad de recursos materiales y de personal; y de la respuesta de los propios docentes, entre otros.

De forma general, Rozada Martínez et al. (1989) establecen una clasificación de las modalidades de formación permanente centradas en el proceso itinerario, diferenciando entre:

1. Conferencia: Se refiere a una acción concreta de información que puede llevar al docente a crear expectativas y, con ello, obtener información nueva.
2. Cursillo y curso: Donde se tratan aspectos prácticos y se avanza en la reflexión y análisis teórico. Supera la información para pasar a la fase de formación.
3. Seminario de elaboración de materiales docentes.

4. Seminario de elaboración de proyectos docentes: Un grupo de profesores, coordinados por un asesor, establecen una implicación conjunta en un proyecto de trabajo.
5. Grupo de trabajo autónomo de investigación: Los profesores son completamente autónomos y sus objetivos van más allá de la elaboración de materiales y/o proyectos, pudiendo establecer incluso procesos de experimentación en la práctica.

Por su parte, Jiménez Jiménez (1995) destaca las siguientes modalidades de formación permanente del profesorado:

1. Cursos de divulgación: Se trata de cursos institucionales, rígidos, estandarizados y, con frecuencia, descontextualizados. Se utilizan para alertar ante una nueva exigencia o novedad, sirviendo de reclamo publicitario y de difusión extensiva. Son abundantes en los primeros momentos de una reforma para informar, motivar y dar a conocer nuevas propuestas.
2. Jornadas y encuentros de carácter científico-experimental: Se trata de reuniones de profesores organizadas desde instituciones más o menos oficiales. Su objetivo es divulgar experiencias e indicar nuevas tendencias educativas.
3. Cursos de formación: Son reuniones institucionales dirigidas a colectivos específicos. Sirven para especializar a los docentes de acuerdo a las necesidades burocráticas del sistema. Su eficacia se manifiesta si confluyen en seminarios, grupos de trabajo o proyectos de investigación. En caso contrario, no suelen tener incidencia sobre la formación permanente.
4. Cursos con proyecto de acción: Son profundizaciones de los cursos de formación, con una implicación institucional y una selección y compromiso personales. Tanto éstos como los cursos de formación pretenden contribuir a una reflexión sobre la práctica docente mediante la revisión y ampliación de conocimientos, tanto en lo referente a las materias como a la didáctica aplicada a las mismas, favoreciendo el trabajo en grupo. En los dos tipos de cursos el nivel de satisfacción depende de tres factores:
  - a. De la motivación interna del profesorado hacia los objetivos del curso y su desarrollo.
  - b. Del tiempo que se contemple como formación.
  - c. Del trabajo posterior que se realice.
5. Formación autónoma: Nace de la inquietud personal del docente. Se entiende como un exponente de profesionalidad, vocación y voluntariedad, y suele darse en buenos profesionales. Este tipo de formación se considera más como un derecho por parte de

los profesores que como una modalidad fomentada desde las administraciones educativas.

6. Formación en centro sin apoyo externo: Se trata de pequeños grupos de profesores unidos por criterios afectivos y profesionales que se plantean dar respuesta a problemas cotidianos, generalmente relacionados con la elaboración de materiales didácticos y con aspectos prácticos del trabajo docente.
7. Formación en centros con apoyo externo: Se diferencia del anterior modelo en que participa un mayor número de profesores y es el propio centro quien plantea la innovación. Cuenta con apoyo externo para orientar y guiar al grupo de manera que puedan encontrar nuevas fórmulas que respondan a sus necesidades.
8. Intercambios y estancias formativas: Permite experimentar nuevas situaciones profesionales. La experiencia será más rica cuanto mayor sea el nivel de inmersión y la duración del periodo de formación. Se trata de una modalidad indicada especialmente para desarrollar competencias específicas, como por ejemplo lingüísticas.
9. Investigación autónoma en los centros: Los responsables de la investigación son los propios profesores o el centro. Esta modalidad formativa es la más ambiciosa de todas, pues considera al centro como un ente capaz por sí mismo de planificar, desarrollar y evaluar la propia formación de su profesorado y establecer los objetivos de formación y de trabajo que considere más apropiados para desarrollar una enseñanza de calidad.
10. Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas: En esta modalidad, similar a la anterior, se cuenta con el apoyo formal de instituciones educativas (fundaciones, universidades), de manera que las experiencias innovadoras quedan vinculadas a convenios y ayudas oficiales concedidas a través de agencias de investigación.

Las diferentes estrategias formativas comportan una visión diferente de la formación permanente, de la transmisión de los procesos y una diferente implicación del profesorado. A la hora de elegir una u otra, Imbernón Muñoz (2007b, p. 87) aconseja huir de los procesos tecnológicos planificados desde fuera y que sientan su proceso en expertos infalibles que dan respuestas descontextualizadas, lo que quiere decir que *“la intervención ha de ser tan autónoma como sea posible, y en procesos de deliberación crítica y reflexiva”*.

Después de esta aproximación a los modelos de formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física, centraremos la atención en las características, modelos de formación y recursos para la formación reflexiva del docente.



## **CAPÍTULO IV: EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA** **COMO PROFESIONAL REFLEXIVO**

*“Un enseñante principiante ¿puede y quiere convertirse de entrada en un practicante reflexivo?  
¿Acaso esto no representa un menosprecio de sus necesidades de “fórmulas” y de su búsqueda de  
verdades?” (Perrenoud, 2010a, p. 18).*



## **1. Introducción**

Hace años que se viene estudiando la importancia que tienen la práctica reflexiva en el contexto educativo y la necesidad de ofrecer una enseñanza reflexiva que permita al educador emprender un camino de búsqueda de sí mismo, del porqué de sus acciones, de resolución de problemas, de afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en su día a día en las aulas y, en definitiva, de transformar y mejorar su práctica. Se pretende, con este enfoque, superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (Schön, 1983) y romper, así, con la visión simple y trivial que a menudo acompaña a la profesión docente, erigiéndose la reflexión en una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983). Adoptando esta postura, el docente reflexivo se erige como un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010a).

Para que esto sea posible, es imprescindible que la práctica reflexiva cumpla con una serie de consideraciones (Kemmis, 1993, 1999):

1. No ha de estar determinada biológica ni psicológicamente, ni ser puro pensamiento. La reflexión expresa una orientación hacia la acción y se dirige hacia las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. No es una forma individualista de trabajo mental, sino que presupone relaciones sociales.
3. No es independiente de los valores ni tampoco neutral, sino que expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. No es indiferente ni pasiva ante el orden social, sino que reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
5. No es un proceso mecánico ni simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas. Es un proceso que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social mediante la participación en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.
6. Los métodos de reflexión que no tienen en cuenta estos aspectos son, en el mejor de los casos, limitados y, en el peor de los casos, erróneos. Para mejorar la reflexión, el estudio de la misma debe explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad.

7. Un programa de investigación para la mejora de la reflexión debería llevarse a cabo a través de la autorreflexión, esto es, hacer que los individuos concretos y los grupos se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción participativa, en colaboración y emancipadora.

Pollard y Tann (1997), por su parte, destacan los siguientes rasgos que caracterizan a la enseñanza reflexiva:

1. Implica una preocupación activa con propósitos y consecuencias.
2. Es un proceso en el que el docente observa, evalúa y revisa su propia práctica continuamente.
3. El profesor ha de ser competente a la hora de plantear interrogantes a los estudiantes.
4. Combina actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad y entusiasmo.
5. Se basa en el juicio del profesor, informado tanto por la autorreflexión como por la intuición acerca de la disciplina educativa.
6. Requiere colaboración y diálogo con otros compañeros.

De estas consideraciones se desprende que el objetivo fundamental de la formación del profesorado ha de centrarse en la comprensión de la realidad que se desarrolla en las aulas y trabajar en la línea de mejorar los contextos y los procesos de enseñanza/aprendizaje, lo que implica potenciar la capacidad reflexiva de los educadores. Reflexionar sobre la práctica docente es, entonces, analizar, examinar, observar, dialogar con uno mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que se hace, ser crítico con la manera de abordar la enseñanza y justificar las propias acciones, intenciones y decisiones para poder enriquecer la práctica y ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad. Esta exige del profesor que comprenda y cuestione la realidad educativa, esto es, que sea:

*“Una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo” (Guzmán Ibarra & Marín Uribe, 2011, p. 155).*

Entonces, la reflexión acerca de la propia práctica docente es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador, sino también la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Giroux, 1990;

Imbernón Muñoz, 1994, 2007a, 2007b; Perrenoud, 2010a; Schön, 1983, 2002; Torres Santomé, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010b). Se desarrolla así una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2005; Vicente Rodríguez, 2002).

En esta tesis doctoral se presenta un enfoque que considera la reflexión en la enseñanza como una oportunidad para hacer frente a las dificultades e incertidumbres que acontecen en el día a día de las aulas, que supone un proceso de revisión crítico que genera nuevas ideas sistemáticamente y con el que el educador aprende a enseñar con sus escolares, con otros profesores, con las situaciones vividas y con las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas (Gomes Lima, 2002).

A lo largo del presente capítulo se profundiza en las características de la práctica reflexiva en relación a cómo un educador puede considerarse un profesional reflexivo. Se comienza explicitando y justificando por qué la investigación *en educación*, más que *sobre la educación*, implica un punto de partida en la formación del educador reflexivo y en la respuesta a las demandas actuales que se esperan de la escuela y de sus docentes. A continuación se lleva a cabo una revisión acerca del término reflexión, donde se detallan la dificultad por clarificar y unificar un concepto universal del mismo y la importancia que tiene dentro del ámbito de la educación y de la formación del profesorado. Se describen, en tercer lugar, los diferentes niveles de reflexión considerados en la literatura y se señalan sus características más significativas, prestando especial atención a la reflexión crítica como elemento de mejora de la práctica educativa. El capítulo recoge también las actitudes y cualidades que ha de reunir el docente para convertirse en practicante de la reflexión en el aula. Por último, se exponen los modelos de formación reflexiva para la formación inicial y permanente del profesorado, describiendo su naturaleza, diseño, elaboración y práctica.

## 2. La investigación *en educación* como punto de partida para la formación reflexiva

A día de hoy se habla de las competencias en el ámbito de la educación como una alternativa a modelos formativos que han resultado insuficientes para poder responder no sólo a las necesidades del mercado laboral, sino también a las que se presentan en la vida cotidiana de los escolares (Zabala & Arnau, 2008). Tal como lo expresan Denyer et al.:

*“Cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de la vida)” (Denyer, Furnémont, Poulain, & Vanloubbeeck, 2007, p. 31).*

Es necesario, entonces, revisar los modelos de formación docente con la intención de determinar su pertinencia actual, al tiempo que se plantee la importancia de diseñar y planificar procesos formativos en los que el educador sea capaz de comprender e interpretar la realidad para, así, trabajar en la línea de mejorar sus procesos de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, la formación del profesorado ha de tener, como fin último, la mejora de la práctica que se desarrolla en las aulas; un proceso real de formación ha de ir ligado a cambios de la dinámica del aula y viceversa, siendo el proceso de investigación escolar el que produce cambios bien fundamentados y coherentes (Ballenilla Gamarra, 1999).

Tal y como explican Carr y Kemmis, la investigación educativa:

*“No consiste meramente en producir mejores teorías [...] sobre la educación ni prácticas más eficaces; la investigación educativa hace de la práctica una cosa más teórica en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica sin que, por ello, deje de ser práctica, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa” (Carr & Kemmis, 1988, p. 136).*

Por lo tanto, si la labor investigadora y reflexiva se introduce en las instituciones educativas mediante los implicados en los procesos, aparecerán los contextos sociales, las relaciones educativas, la institución, la comunidad, el profesorado y el alumnado (Imbernón Muñoz, 2002), lo que implica un diagnóstico de cada situación particular, puesto que la naturaleza de la enseñanza en cada aula tiene unas características particulares, como son (Santos Guerra, 1990a):

1. Singular, no repetible: No existen ámbitos equiparables porque cada situación (clima, configuración numérica y social, tiempo, condiciones, etc.) es diferente. Tampoco existe una forma ideal única, teóricamente concebible como la mejor.
2. Cambiante, no estática: La experiencia del aula no es igual de un año para otro, en una fase del curso que en otra, en un momento del día que en otro.
3. Incierta, no segura: A diferencia de otras profesiones y actividades cuyo comportamiento es en gran medida explicable y predecible, el proceso de enseñanza/aprendizaje es variable e impredecible.
4. Polisémica, no aséptica: En todo proceso de enseñanza/aprendizaje aparecen, inevitablemente, valores que determinan las concepciones y la apreciación sobre los objetivos, los contenidos, los métodos, las evaluaciones, las relaciones. Estos valores están presentes desde las ópticas diversas de los profesores, de los alumnos, de los administradores de la educación y de la sociedad en general.
5. Heterogénea, no uniforme: Cada escolar es diferente en el aula. sus intereses, expectativas, preocupaciones y motivaciones son diversas. De ahí la complejidad de adoptar planteamientos educativos únicos.

A este respecto conviene clarificar que el objeto de estudio de la presente tesis se centra en las características personales y profesionales del docente novel y el modo en que éste reflexiona y aborda la enseñanza con el objeto de aprender de la experiencia y mejorar su práctica en el aula, de manera que se trata de una investigación en educación, más que sobre educación.

De acuerdo con el criterio de Imbernón Muñoz (2002), cuando se habla de investigación en el ámbito educativo se han de tener en cuenta sus componentes más importantes, como son:

1. La conceptualización que la sustenta.
2. El objeto y el sujeto (esto es, qué problemas se abordan y qué personas intervienen).
3. La institución, el contexto organizativo y social (*para qué y para quién se investiga*).
4. Los actores (*quién investiga y con quién*), con sus sentimientos y valores.
5. La intención de recoger, recrear, interpretar y construir un conjunto de conocimientos (teóricos o prácticos) sobre la educación en beneficio de las instituciones educativas, de los que trabajan en ellas y de los usuarios de la educación.

Elliott (2010b, p. 34), por su parte, establece siete diferencias entre “*investigación educativa e investigación sobre la educación*”:

1. La investigación educativa conceptúa la clase desde la perspectiva de la acción de alumnos y profesores, mientras que la investigación sobre la educación utiliza conceptos definidores.
2. La investigación educativa emplea datos cualitativos, mientras que la investigación sobre la educación utiliza datos cuantitativos.
3. La investigación educativa tiene como objeto desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula, y la investigación sobre la educación tiende a desarrollar una teoría formal.
4. La investigación educativa adopta como método de investigación el estudio de casos, mientras que la investigación sobre la educación adopta el método experimental.
5. La investigación educativa emplea una generalización naturalista, teniendo en cuenta las características del contexto en que se enseña, mientras que la investigación sobre la educación generaliza de manera formalista.
6. La participación en el análisis de los datos en la investigación educativa implica necesariamente a profesores y alumnos como sujetos activos de la investigación, mientras que no existe una participación de estos agentes en la investigación sobre la educación al considerarlos únicamente como objetos de la investigación.
7. En la investigación educativa en las aulas las principales técnicas de investigación son la observación participante y las entrevistas informales, mientras que en la investigación sobre la educación se utiliza la observación no participante para evitar que el investigador pueda contaminar la situación.

De esta manera, la investigación en educación se puede definir como:

*“Un proceso indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social” (Imbernón Muñoz, 2002, p. 21).*

Esta perspectiva de la investigación en educación implica:

1. Una actividad cognoscitiva, de análisis y reflexión del profesorado para resolver situaciones problemáticas.
2. Un desarrollo en y para la práctica educativa en un contexto mediante procedimientos que introducen interrogantes en la indagación.
3. Un proceso que se realiza sobre un problema práctico y real.

4. Un proceso que tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla.

La investigación en educación, entonces, tiene por objeto gestionar y transformar la realidad del aula, lo que solicita tener en cuenta tanto los fines de la educación como los aspectos sociales, culturales y políticos, aspectos que a los educadores no ha de pasársenos desapercibidos y a los que debemos prestar la atención pertinente.

### 3. Concepto de reflexión

El concepto de reflexión no es unívoco ni universal, y menos aún en el ámbito educativo pues, como explica Marcelo García (1991, p. 30), se ha hecho tan popular “*que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan de una u otra forma dicho concepto*”. Un ejemplo de la dispersión semántica del término lo ofrece Calderhead, quien diferencia entre:

*“Práctica reflexiva, formación del profesorado orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, el profesor como investigador, el profesor como sujeto que toma decisiones, profesor como profesional, el profesor como sujeto que resuelve problemas” (Calderhead, 1989, en Marcelo García, 1991, p. 30).*

A pesar de la falta de acuerdo a la hora de definir qué es la reflexión y en qué consiste la práctica reflexiva (Jay & Johnson, 2002; Loughran, 2002), sí se pone en entredicho que cualquier pensamiento sobre la propia práctica tenga un carácter reflexivo (Gomes Lima, 2002; Loughran, 2002).

El origen del concepto de reflexión como elemento formativo se remonta a Dewey, considerando ésta como:

*“El examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007, p. 25).*

Cruikshank y Applegate (1981) sostienen que la reflexión es un proceso que ayuda al educador a pensar en lo sucedido, por qué ha sucedido y qué más pudo haberse hecho para conseguir determinados objetivos. Goodman (1984) entiende que un profesor reflexivo es aquél capaz de llevar a cabo un pensamiento racional e inteligente, y define la reflexión como la forma de pensamiento que permite elegir de manera racional y responsable las elecciones educativas. Para Shulman (1987), la reflexión implica revisar, reconstruir, volver a actuar y analizar de manera crítica la propia actuación docente y el rendimiento de los escolares, así como proporcionar explicaciones sobre las evidencias encontradas.

Wellington (1991) afirma que la reflexión involucra al docente en un ciclo de pensamiento y acción basado en la experiencia profesional, lo que implica considerar al educador como un creativo, no como un técnico. Este autor, de manera poética, define la reflexión como “*una tenaz*

*flor silvestre en la ciudad que vibra con vitalidad, despertando nuestra conciencia y rescatándonos de la pasividad a la acción” (Ibíd, p. 4).*

Para Kemmis, la reflexión es:

*“Un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)” (Kemmis, 1993, p. 148).*

Este mismo autor destaca, asimismo, que la reflexión es *“un acto político, que acelera o bien aplaza la realización de una sociedad más racional, más justa y más satisfactoria” (Kemmis, 1999, p. 96).*

Contreras Domingo (1994, p. 239) entiende que la reflexión es el modo crítico y riguroso la reflexión *“que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas”*. Sobre este particular es importante destacar que, si bien uno de los aspectos inherentes a la práctica reflexiva es su relación con la resolución de problemas, no siempre tiene que ser una situación incierta la que desencadene un acto de reflexión. Así, existen diferentes grados de profesores reflexivos en función de su actitud hacia la situación problemática: unos que se enfrentan únicamente a ésta cuando se les presenta en su práctica, y otros que se plantean a sí mismos situaciones de búsqueda y resolución de problemas (Day, 1993).

Schön (1983, 2002), uno de los autores más relevantes a la hora de aplicar la práctica reflexiva en el ámbito de la formación del profesorado, diferencia entre conocimiento en la acción, reflexión-en-la-acción y reflexión-sobre-la-acción, si bien es importante advertir que no son componentes independientes entre sí, sino que se precisan de forma recíproca para asegurar una práctica docente racional. De esta manera:

1. El conocimiento en la acción es el componente cognitivo encargado de orientar la actividad humana, es decir, la acumulación de conocimiento personal en el que se encuentra el *saber hacer*.
2. La reflexión-en-la-acción hace referencia al proceso mediante el cual el docente aprende a partir del análisis e interpretación de su labor docente, esto es, el proceso que se da de manera simultánea a la experimentación y, por tanto, el docente reorganiza lo que

está haciendo mientras lo está haciendo; por último, la reflexión-sobre-la-acción es la que tiene lugar después de que una práctica rutinaria ofrezca un resultado inesperado, posibilitando el modificar acciones futuras. La reflexión-en-la-acción ha de servir para optimizar la respuesta docente en una situación real a través de un proceso de análisis y búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades del aula eficazmente, y resulta un instrumento verdaderamente útil en la formación del profesorado por su carácter crítico y porque cuestiona el conocimiento en la acción. Tal y como lo explica Schön:

*“Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Schön, 2002, p. 89).*

3. La reflexión-sobre-la-acción es también un componente fundamental del proceso de formación permanente del profesorado, ya que permite evaluar, analizar, reconocer, reorientar y reconstruir actuaciones pasadas.

Destaca Schön (1983) que la práctica reflexiva comprende tres fases, configurando así un ciclo reflexivo:

1. Delimitar el problema: Se trata de determinar la decisión que se va a tomar, los objetivos a alcanzar y los medios para conseguirlos.
2. Encuadrar el experimento: Implica pensar en la situación que ha originado la reflexión partiendo de diferentes puntos de vista para, así, obtener nuevas y mejores comprensiones de la misma.
3. Empezar una nueva comprensión: El docente debe valorar cuáles de las acciones posibles son más favorables para dar respuesta al problema, o simplemente incorporar lo que ha descubierto en una nueva y mejor comprensión del mismo.

El ciclo reflexivo se convierte en un instrumento de perfeccionamiento del profesorado; éste, a la vez que investiga y reflexiona sobre su práctica, desarrolla cambios curriculares a lo largo de las diferentes fases del ciclo (Medina Rivilla, 1995).

Al respecto de la práctica reflexiva propuesta por Schön, Pérez Gómez considera que:

*“El conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible para asentarse en la reflexión en y sobre la acción. Ello*

*supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en situaciones divergentes de la enseñanza interactiva” (Pérez Gómez, 1989a, p. 27).*

Loughran (2002, p. 40) acuña la expresión “*práctica reflexiva efectiva*” para referirse a la habilidad para enmarcar el escenario en que se desarrolla la práctica, para responder a ese contexto a través de la acción y, así, aumentar la sabiduría en la acción del práctico. Esto es, implica una práctica reflexiva que conduce al docente a construir significados a partir de las situaciones con el fin de comprender su práctica desde diferentes puntos de vista.

Gomes Lima afirma que la reflexión de la práctica pedagógica:

*“Es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora. Es un momento de reexamen, de toma de decisiones, lo que convierte el hacer pedagógico en enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor pueden siempre crecer gracias a la formación” (Gomes Lima, 2002, p. 64).*

Es importante señalar, en todo caso, que todos los profesores piensan y reflexionan en mayor medida acerca de la enseñanza que desempeñan, pero caben diferentes niveles de compromiso a la hora de hacerlo (Perrenoud, 2010a). Así, este autor entiende que la práctica reflexiva ha de ser:

*“Una postura que necesariamente se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus<sup>5</sup>” (Perrenoud, 2010a, p. 13).*

Desde esta perspectiva, un práctico reflexivo es un profesional “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Ibíd., p. 23). Este autor establece una distinción respecto a los

---

<sup>5</sup> El término *habitus* se refiere al “pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1973, en Perrenoud, 2010a, p. 13). Esto es, el *habitus* se refiere a los esquemas de obrar, pensar y sentir que definen la pertenencia a un determinado grupo social.

momentos de la reflexión propuestos por Schön que, en el contexto de la presente tesis, nos resulta más útil. Así, Perrenoud (2010a) diferencia entre:

1. La reflexión en plena acción: Se trata de “*microdecisiones*” (Perrenoud, 2010a, p. 33) en las que hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el próximo paso: interrumpir o no una charla, empezar o no un nuevo tema antes de acabar la clase, aceptar o no una excusa, etc. Debido a que el docente está implicado en la acción, la intensidad de los estímulos a los que ha de dar respuesta dificultan que pueda pensar y cuestionar el fundamento de lo que hace.
2. La reflexión fuera del impulso de la acción: El profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus compañeros. reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. La reflexión fuera del impulso de la acción “*a menudo es a la vez retrospectiva y prospectiva, y conecta el pasado y el futuro*” (Ibíd., p. 35).
3. La reflexión sobre el sistema de acción: El docente trae de nuevo a su conciencia las situaciones pedagógicas sin la presión de la respuesta impulsiva que requería la reflexión en plena acción, de manera que aparecen nuevas posibilidades de entender la práctica. Esto supone que pueda prestar atención a sus esquemas de acción, a su *habitus*. Es, por tanto, “*una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos*” (Perrenoud, 2010a, p. 39).

Por su parte, Van Manen (2010) explica que la reflexión es posible en los momentos en que el docente es capaz de recapacitar sobre sus experiencias, sobre lo que ha hecho o lo que debería haber hecho, o sobre cuál va a ser su actuación a continuación. Entiende este mismo autor que la reflexión es, únicamente, un sinónimo de pensar; pero la reflexión en el terreno educativo “*conlleva una connotación de deliberación, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación*” (Ibíd, p. 111), diferenciando cuatro tipos de reflexión educativa:

1. La reflexión antes de la acción: Este tipo de reflexión anticipativa se refiere a los momentos en que el docente ha de serenarse y decidir de qué manera va a tratar, desde un punto de vista pedagógico, las situaciones de desafío o difíciles. En este sentido, los profesores que no programen sus clases con antelación no estarán preparados para enseñar.

2. La reflexión durante la acción: Un docente reflexivo es aquél profesional que reflexiona en acción mediante la toma de decisiones. Se corresponde con la reflexión-en-la-acción de Schön, en tanto que implica saber dar respuesta de la mejor manera posible a las situaciones problemáticas en el momento en que éstas tienen lugar.
3. La acción solícita o con tacto en las situaciones pedagógicas: Se trata de una acción instantánea que puede parecer una toma de decisión sobre la marcha, si bien no es realmente una toma de decisión en el sentido de resolución de problemas y de deliberación. Las acciones solícitas se diferencian de las acciones reflexivas en que son conscientes y permanecen atentas a lo que hacen sin distanciarse reflexivamente de la situación al considerar las posibles alternativas o las consecuencias de la acción.
4. La reflexión sobre la acción: La reflexión pedagógica sobre la acción es recordatoria, tiene lugar una vez que la situación ha pasado, e intenta dar respuesta a la pregunta ¿qué es lo que debería haber hecho? Al reflexionar sobre lo que debería haber hecho, el educador decide cómo quiere ser.

Destacar, por último, una definición de reflexión específica que resulta interesante para el ámbito específico de la enseñanza de la actividad físico-deportiva. De este modo, la Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física entiende que la reflexión es:

*“El proceso mental del docente en el que se consideran los factores relevantes de la enseñanza y del contexto (la diversidad del alumnado, las diferencias en el nivel de desarrollo, el tipo de destrezas motrices), el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el uso de datos de evaluación con el objetivo de modificar la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los alumnos en el futuro” (NASPE, 2008, p. 25).*

## **4. Niveles de reflexión**

La orientación que se le dé a la reflexión en la práctica profesional docente hace que ésta pueda tener una variada gama de concepciones y significados. Así, la literatura explica diferentes dimensiones o “*niveles de reflexión*” (Van Manen, 1977, en Zeichner & Liston, 1999, p. 507), trazando un continuo que va desde la simple atención hacia un aspecto de la lección hasta la consideración de las repercusiones políticas, sociales, morales y culturales de la práctica docente.

Tradicionalmente se considera que son tres los niveles de reflexión (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kemmis, 1993, 1999; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999):

1. Nivel de reflexión técnica: La preocupación principal se centra en la aplicación eficaz del conocimiento educativo con el objetivo de alcanzar unos fines predeterminados. Se trata de un nivel de reflexión propio de la racionalidad técnica que concluye en la acción instrumental. Considera la enseñanza, el currículum y la escuela como no problemáticos, pues los fines permanecen incuestionables.
2. Nivel de reflexión práctica: En este nivel, los docentes reflexionan sobre los objetivos de la educación, las teorías que subyacen en los distintos enfoques de la enseñanza y las conexiones entre teoría y práctica. Este tipo de reflexión es coherente con las consideraciones morales y de valor, y el modo en que éstas se reproducen en la escuela y la enseñanza.
3. Nivel de reflexión crítica: Es el nivel más avanzado de reflexión, en el que los educadores examinan las implicaciones éticas, sociales y políticas de su enseñanza a la luz de los fines y objetivos de la escuela. Las preguntas centrales cuestionan qué objetivos educativos, experiencias y actividades conducen a formas de vida interesadas por la justicia y la equidad social. Asimismo, la reflexión crítica se relaciona con el análisis de las propias creencias, valores, expectativas, formación familiar y condicionamiento cultural impactan a los escolares y su aprendizaje (Larrivee, 2005, en Villalobos & de Cabrera, 2009). En este nivel se considera que tanto la enseñanza como los contextos en que ésta se desarrolla son problemáticos.

Aunque Viciano Ramírez et al. (1997) consideran que la aplicación de la clasificación tradicional de los tres niveles reflexivos supone algunos inconvenientes para el ámbito particular de la Educación Física, dada la importancia que ésta recibe en la literatura en lo concerniente a

la formación del profesor reflexivo será la que se utilice como referente en la presente tesis doctoral.

#### **4.1. La reflexión crítica como instrumento valioso en la enseñanza de calidad**

Debido a la mayor relevancia que la reflexión crítica tiene para la formación del profesor reflexivo dentro de la literatura, ésta se va a describir con mayor atención.

En primer lugar, es importante entender que la práctica reflexiva no es el remedio para cualquier problema educativo pues, como se detallaba anteriormente:

*“La mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier autor o corriente pedagógica [...], convirtiéndose en un eslogan que ha quedado vacío de contenido” (Contreras Domingo, 1997, p. 99).*

Surge así la idea de reflexión crítica sobre la enseñanza, orientada a incrementar el compromiso del docente sobre su actuación, esto es, a cuestionarse su práctica, favoreciendo la construcción de un pensamiento crítico en el profesor, ya que:

*“La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de definirse ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tienen un origen social e histórico” (Contreras Domingo, 1997, p. 121).*

La reflexión crítica se asienta sobre los postulados de la pedagogía crítica, afirmando que el conocimiento se construye simbólicamente a través de la interacción social; este conocimiento, por lo tanto, está determinado por la cultura dominante y el momento histórico (McLaren, 2005). Ser un docente reflexivo crítico supone así buscar las presunciones, valoraciones y convicciones que se esconden en las acciones (Marsick, 1991). La propuesta de reflexión crítica, por lo tanto, compromete al educador con la necesidad de razonar más allá de lo que hace en el aula, siendo necesario analizar el contexto social e histórico si lo que pretende es transformar su práctica educativa. Kemmis (1993) explica que, haciéndolo así, el educador estará en condiciones de comprender el sentido ideológico de la enseñanza y su responsabilidad en su mantenimiento, lo que permite comprender que lo que hasta ahora ha sido considerado como normal pase a ser visto como algo que podría ser de otra manera. En la reflexión crítica, los aspectos éticos y morales de la compasión y la justicia social se consideran junto con los medios y los fines de la educación (Sparks-Langer & Colto, 1991). Desde esta óptica, el

educador es un profesional que trabaja por la superación de las injusticias sociales, que trata a los estudiantes como sujetos críticos, que se preocupa por hacer problemático el conocimiento, que recurre al diálogo crítico y afirmativo y, en definitiva, que lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux, 1990), lo que supone para el docente la capacidad de cuestionar su labor, de verse a sí mismo y de analizar y comprender los ideales que orientan su acción.

Consecuentemente, la reflexión crítica está considerada como un nivel superior de reflexión que integra las siguientes dimensiones del pensamiento (Villalobos & de Cabrera, 2009):

1. El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente se hace respecto de su práctica educativa.
2. Una atención consciente sobre las implicaciones éticas y las consecuencias de ciertas prácticas en relación con los estudiantes y su aprendizaje.
3. Una exploración acerca de la manera en que las prácticas educativas contribuyen a la equidad social y al establecimiento de una sociedad más justa.
4. El desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias educativas inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social.

Para dar respuesta a los interrogantes inherentes a la reflexión crítica, Smyth (1991a, 1991b) propone que el profesorado se haga preguntas críticas como las siguientes:

- a. ¿Qué es lo que hago?
- b. ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene sobre los estudiantes y sobre la escuela?
- c. ¿De qué manera he llegado a actuar de este modo?
- d. ¿Cómo podría hacer las cosas de una manera diferente?

Deliberar sobre estos interrogantes, aspecto que se aborda en mayor profundidad en el apartado dedicado a los modelos de formación reflexiva para la formación permanente del profesorado, da una idea de la complejidad del fenómeno educativo, al tiempo que permite al educador reorientar, cambiar y/o mejorar su práctica en el aula. Formarse como educador reflexivo crítico, entonces, significa ser consciente de las creencias propias para dar un significado a lo que se hace y poder así cuestionar.

Asimismo, un profesor efectivo intenta crear un ambiente para el aprendizaje y la reflexión crítica natural, tal como explica Bain:

*“Natural, porque los estudiantes se encuentran con las destrezas, costumbres, actitudes e información que están intentando aprender inmersas en preguntas y tareas que encuentran fascinantes –tareas auténticas que despiertan la curiosidad y se convierten en intrínsecamente interesantes-; crítico, porque los estudiantes aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos utilizando una variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan y a plantear preguntas probatorias y perspicaces para comprobar los razonamientos de otras personas” (Bain, 2006, p. 114-115).*

## 5. Características del docente reflexivo

Ser un profesor reflexivo requiere del docente contar con ciertas cualidades. En este sentido, Dewey explica que:

*“Cuando decimos que una persona es reflexiva no sólo queremos decir que se trata de una persona que se complace con los pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas. Miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y a locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación con el problema dado. Además, la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si es lo que parece ser” (Dewey, 2007, p. 81).*

Para Roth (1989), las características que definen a un profesor como profesional reflexivo son las siguientes:

1. Se preguntan qué, por qué y cómo hacen las cosas, y qué, por qué y cómo hacen las cosas los demás.
2. Utilizan la indagación como forma de aprendizaje.
3. Esperan a tener datos suficientes para emitir juicios.
4. Buscan alternativas.
5. Mantienen una mentalidad abierta.
6. Comparan y contrastan.
7. Buscan el marco y la base teórica que subyace a las conductas, métodos, programas, etc.
8. Aceptan varias perspectivas.
9. Identifican y contrastan los supuestos propios y los de los otros.
10. Se preguntan acerca de lo que ocurriría si se tomara otra decisión.
11. Se preguntan acerca de las ideas y puntos de vista de los demás.
12. Se adaptan a la inestabilidad y al cambio.
13. Funcionan en situaciones de incertidumbre, complejidad y variedad.
14. Formulan hipótesis.
15. Tienen en cuenta las posibles consecuencias.
16. Sintetizan y contrastan.

17. Buscan, identifican y resuelven problemas.
18. Analizan qué hace que las cosas funcionen y en qué contexto.
19. Evalúan qué ha funcionado, qué no ha funcionado y por qué.
20. Utilizan modelos conductuales únicamente cuando se adaptan a la situación.
21. Toman decisiones en la práctica de su profesión.

Villalobos y de Cabrera (2009) destacan que los profesores reflexivos deben poseer las siguientes cualidades:

1. Asumir una posición de búsqueda constante de información: Esta búsqueda permite a los docentes pasar de la incertidumbre a la curiosidad, siendo capaces de construir su propio significado y convertirse en compañeros que permiten a otros hacer lo mismo.
2. Reunir tres actitudes esenciales: Los docentes reflexivos han de cumplir con tres disposiciones mentales señaladas por Dewey (2007), como son:
  - a. La amplitud mental: Es la disposición para considerar nuevas evidencias a medida que ocurren, y admitir la posibilidad de equivocarse. Asimismo, implica estar abierto a otros puntos de vista y permanecer abiertos a la posibilidad de cambiar la propia perspectiva.
  - b. La responsabilidad: Se refiere al manejo cuidadoso de los actos propios, especialmente los que afectan a los estudiantes. Implica, además, la capacidad de reconocer que lo que se decida hacer va a tener un impacto en la vida de los escolares de una forma prevista o imprevista.
  - c. El entusiasmo: Los docentes que asumen una actitud entusiasta abordan todas las situaciones con la convicción de que pueden aprender algo nuevo. La necesidad de saber es la fuerza que impulsa el aprendizaje de los profesores reflexivos.
3. Reunir tres prácticas esenciales: Para convertirse en un practicante reflexivo, el docente ha de cumplir con las siguientes prácticas:
  - a. Autorreflexión: Dedicar un tiempo diario a considerar cuidadosamente las propias acciones y cuestionar críticamente el impacto de las mismas mantiene al docente alerta acerca de las consecuencias que su enseñanza tiene sobre los alumnos.
  - b. Investigación continua: Esta práctica implica el cuestionamiento constante acerca de lo que ocurre a nuestro alrededor y los saberes convencionales a partir de la búsqueda de nuestra propia verdad. Convertirse en examinador de la

verdad implica explorar las creencias relativas tanto al aula como a las prácticas escolares.

- c. Resolución constante de problemas: Los problemas representan oportunidades para buscar mejores soluciones, construir relaciones y enseñar a los escolares nuevas estrategias de ajuste de comportamiento dentro y fuera del centro escolar.

Por tanto, los docentes reflexivos habrán de contar con diferentes tipos de destrezas (Marcelo García, 1991):

1. Destrezas empíricas: Implican conocer lo que está sucediendo en el aula: recopilar datos, describir situaciones, procesos, causas y efectos. Los datos han de ser tanto objetivos como subjetivos (sentimientos y afectos de los escolares).
2. Destrezas analíticas: Necesarias para poder interpretar los datos descriptivos, esto es, para extraer teoría.
3. Destrezas evaluativas: Para emitir juicios sobre las consecuencias educativas.
4. Destrezas estratégicas: Permiten planificar la acción así como anticipar su implantación a partir del análisis llevado a cabo.
5. Destrezas prácticas: El profesor reflexivo es aquél capaz de unir el análisis y la práctica, los fines y los medios para alcanzar los resultados deseados.
6. Destrezas comunicativas: Los docentes reflexivos necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros. Por tanto, los docentes reflexivos han de ser buenos comunicadores.

Todas estas características y destrezas definen un modelo de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico con su propia actuación y con un amplio dominio de habilidades cognitivas y relacionales (Marcelo García, 1991). En cualquier caso es importante señalar que las características particulares del docente novel, que se abordarán en el siguiente capítulo, pueden hacer que éste se sienta más coaccionado por las limitaciones personales (nivel de confianza en las propias posibilidades, autoestima) y por las restricciones de la situación (presión por innovar, por ofrecer una enseñanza de calidad), lo que implica una mayor dificultad para reflexionar sobre su propia práctica que el docente experimentado. De aquí se desprende la idea de que es necesario desde la formación inicial, como se explicará a continuación, capacitar al futuro docente para desarrollar una práctica reflexiva, pues ésta puede ser una herramienta útil para dar respuesta a los problemas y preocupaciones inherentes a los docentes en sus primeros años de ejercicio de la profesión (Shoffner, 2011).

## 6. Modelos de formación reflexiva del docente

Tal y como anteriormente se explicaba, el concepto de reflexión no es unívoco ni universal. Por lo tanto, parece claro que los programas de formación de profesores reflexivos no parten de un único marco conceptual, sino que vienen determinados por la concepción de la enseñanza que tengan sus autores. De esta manera, un programa puede acentuar la calidad de la reflexión en el conocimiento y comprensión de los profesores de la práctica docente, mientras que otro puede resaltar los valores y creencias de los educadores (Latorre Beltrán, 1992b).

Zeichner (1988) plantea que, de forma general, la finalidad de los modelos de formación reflexiva ha de centrarse en proporcionar al profesor la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y sobre el contexto en que ésta se desarrolla, responsabilizándose de su propio crecimiento profesional; esto es, los programas de formación reflexiva intentan ayudar a los profesores a pensar de manera crítica, a analizar sus prácticas docentes y a considerar las consecuencias de las mismas.

De esta finalidad se desprende la idea de que un programa de formación reflexiva no está exento de dificultades, existiendo un número recurrente de disyuntivas que los diseñadores de programas frecuentemente encuentran, entre los que destacan los siguientes (Calderhead, 1991, en Latorre Beltrán, 1992b):

1. Proceso *versus* producto *versus* disposición: Los formadores de profesores se enfrentan al dilema de si la formación debería centrarse en el desarrollo de las destrezas reflexivas, del conocimiento que capacita para la reflexión o en las actitudes que son las que fomentan en la persona el uso de la reflexión.
2. Desarrollo *versus* emancipación: Los formadores de profesores han de elegir entre el desarrollo de la capacidad reflexiva o proporcionar la oportunidad de ejercitar una reflexión más autónoma.
3. Conflicto de valores: Determinados valores integrados en los programas de formación y desarrollo profesional entran en conflicto con los tradicionalmente mantenidos por las escuelas. Así, ¿los formadores deben preparar para sobrevivir en las escuelas, o para examinar y considerar el valor de la educación?
4. El papel de supervisor *versus* el papel de facilitador: Los formadores de profesores deben elegir entre desempeñar el papel de evaluadores que emiten juicios sobre la

- competencia de sus alumnos, o el de facilitadores que orientan y ayudan a analizar la propia práctica y entender cómo podría mejorarse.
5. Rendimiento de cuentas *versus* diferencias individuales: La actividad formadora tiene responsabilidad en su contribución al desarrollo de la calidad del trabajo profesional. La formación centrada en el sujeto exige de los formadores perseguir y experimentar una gran variedad de estrategias, actividades y métodos, lo que hace más difícil el rendimiento de cuentas.
  6. Formación inicial *versus* formación permanente: En la formación inicial no es posible alcanzar todas las metas. Decidir qué es razonable conseguir en un curso de formación y qué puede lograrse en la formación continua, y decidir cómo proseguir la formación, son tareas que los formadores de docentes han de considerar.
  7. Programa *versus* contexto de la enseñanza: Los programas de formación han de considerar las influencias en la práctica de los alumnos que no están bajo su control, como por ejemplo la experiencia personal, la cultura de la institución educativa, entre otras, y tener en mente cómo podría responder a estas influencias en el contexto en que va a desarrollarse como profesional de la enseñanza.
  8. La reflexión como tarea individual *versus* la reflexión como tarea colectiva: Hay autores que destacan la capacidad individual de las personas para analizar y evaluar la práctica y el contexto en el que ocurre. Pero hay otros que sugieren que la práctica reflexiva precisa de un medio que la apoye para que pueda fomentarse, *“lo que sólo puede realizarse dentro de una cultura de colaboración que anime a los profesores noveles a desarrollarse como prácticos reflexivos”* (Latorre Beltrán, 1992b, p. 205).

En cualquier caso, y a pesar de las dificultades manifiestas, se ha de realizar un esfuerzo por abrir y desarrollar en el educador unos caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad como docente, el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica, *“con cuidado de no reducir el hacer pedagógico a un proceso técnico y mecánico, con lo que desacataría la complejidad presente del proceso de enseñanza/aprendizaje”* (Gomes Lima, 2002, p. 60). Asimismo, la formación reflexiva del educador va a permitir que éste sea más consciente de los aspectos morales y éticos inherentes a su práctica, estando así en mejores condiciones de poder ejercer una enseñanza más democrática y respetuosa hacia el educando.

Se describen, a continuación, las características de los modelos de formación reflexiva para la formación inicial y permanente más destacados.

## **6.1. Modelos de formación reflexiva para la formación inicial del docente**

Las críticas más habituales que se realizan acerca de la formación inicial de los docentes se centran en señalar la propensión a utilizar modelos formativos tradicionales basados en la mera transmisión de contenidos del profesor al alumno y desprovistos de interés por desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros docentes (Moral Santaella, 2001). Sin embargo, al ser la enseñanza una actividad compleja y sometida a constante evolución y cambio, requiere del docente el desarrollo de la capacidad de ser crítico y desarrollar su práctica reflexiva ya desde su formación inicial si quiere responder a las exigencias sociales y morales que exigen su profesión. Villalobos y de Cabrera (2009) justifican la necesidad de ofrecer una formación inicial reflexiva al futuro docente por las siguientes razones:

1. Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan la escuela en la actualidad requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda.
2. El contexto pedagógico actual, caracterizado por la diversidad creciente que existe entre los estudiantes, requiere del docente la capacidad de adaptarse y ajustarse a un conjunto de diferencias étnicas, estatus social y económico, niveles de desarrollo y motivación para aprender, entre otras. Asumir una actitud reflexiva ayuda a que el docente reconozca comportamientos y prácticas que coartan su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos vitales para hacer frente y saber dar respuesta a las peculiaridades de cada alumno.
3. La posibilidad de reducir los sentimientos de alienación y aislamiento que a menudo experimentan los docentes debido a las crecientes demandas y disposiciones gubernamentales. A este respecto, cuando el profesor reflexiona continuamente acerca de su trabajo, está influyendo significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir el control de su vida profesional.
4. La oportunidad del docente de librarse de la rutina y de los actos impulsivos y poco razonados al permitirles actuar de manera más deliberada e intencional.
5. La constante evolución de la idea de calidad de la enseñanza, que requiere que el educador sea un mediador social, un facilitador del aprendizaje y un formador de ciudadanos democráticos. Cumplir con estos roles comienza con la auto-conciencia, la auto-indagación y la auto-reflexión por parte del docente.

Zeichner (1987) propone a los formadores de profesores que, para ayudar a los estudiantes a reflexionar, sería recomendable:

1. Adoptar enfoques críticos en el análisis de cuestiones educativas y/o de problemas del aula.
2. Ver más allá de los paradigmas a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica educativa.
3. Desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases sobre las que se asienta el aula y la escuela.
4. Examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que afectan a la práctica de la clase.
5. Planificar críticamente los procesos de su propia inserción social como profesores.

En la investigación de Wedman et al. (1990) se describe que un programa de formación inicial reflexivo será efectivo si reúne las siguientes características:

1. Los estudiantes en formación inicial han de ser conscientes del concepto y significado de la reflexión.
2. Los estudiantes en formación inicial han de ser capaces de reconocer la diferencia entre el pensamiento rutinario y el pensamiento reflexivo.
3. Los estudiantes en formación inicial han de ser capaces de comunicar pensamientos reflexivos.
4. Los estudiantes en formación inicial han de poder llevar los pensamientos reflexivos a la práctica docente.

No obstante, autores como Arnaus i Morral (1999) y Medina Moya et al. (2010) identifican una serie de características de la enseñanza universitaria que dificultan la formación reflexiva, como son:

1. La separación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación: La elaboración y producción del conocimiento teórico, técnico y experto es patrimonio de la investigación universitaria, separando así los contextos en los que tiene sentido práctico. De esta manera, la formación inicial se reduce a la transmisión y entrenamiento de los estudiantes en estas técnicas y en las competencias para aplicarlas en el aula.
2. La concepción simplificada de los contenidos académicos: La fragmentación disciplinar entre áreas y materias conduce a una visión simplificada que obstaculiza el tratamiento global de los problemas profesionales. Por lo tanto, la formación inicial busca el dominio

parcelado de piezas de conocimiento, en lugar de explorar procesos y realidades complejas orientadas a un tipo de pensamiento que no quede reducido a esquemas fijos de comprensión.

3. La disociación del conocimiento de la experiencia personal: En ocasiones el conocimiento técnico no sólo se separa de los contextos reales de la práctica, sino también del contexto y del conocimiento personal de los estudiantes. Se obvian, así, las experiencias previas, las ideas, convicciones y valores que los futuros docentes han ido construyendo a lo largo de su vida.
4. La reducción de la comprensión de la profesión a lo individual: La formación inicial de carácter técnico, al centrarse en actuaciones concretas, reduce el significado de las prácticas profesionales a las aplicaciones de unas competencias u otras, perdiéndose así la dimensión social y política de estas prácticas.
5. La pérdida de lo problemático: La unión de los puntos anteriores permite que la formación inicial del profesorado se caracterice por la ruptura y la descontextualización. Se escinde el conocimiento de las experiencias personales e intelectuales de los futuros docentes; se descontextualiza de las situaciones reales en las que se manifiesta y produce.

En todo caso, la formación inicial ha de dejar de lado el pretexto de que ha de preparar en cuestiones más urgentes que la práctica reflexiva y entender que formar a buenos maestros es, precisamente, formar a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2010a).

Se presentan a continuación los programas de formación reflexiva del profesorado orientados a la formación inicial.

### **6.1.1. Modelo de supervisión clínica**

Este modelo, cuyo nombre fue acuñado en la Escuela de Educación de Harvard a principios de los años 60, aparece como una alternativa entre las estrategias formativas conducente a formar profesores libres capaces de enfrentarse a situaciones diversas (Sánchez Moreno & Mayor Ruíz, 2003).

Por supervisión, tradicionalmente, se entiende la acción evaluadora del profesor-tutor sobre el profesor en prácticas o novel. El término *clínico* incluye como una de sus componentes la de “*extremadamente objetivo y realista*” (Garman, 1982, en Maurice, 1990, p. 225). De

acuerdo con Warner et al. (1977), el adjetivo *clínico* es apropiado únicamente cuando la actividad supervisora requiere un determinado tipo de comportamiento por parte del sujeto supervisado y bajo ciertas condiciones:

1. Ha de apoyarse en una situación de relación entre profesores y alumnos.
2. Ha de desarrollarse en contextos naturales (por ejemplo, el aula).
3. El profesor debe poder manipular las variables instructivas con el objetivo de comprobar enfoques alternativos para analizar sus efectos.
4. Las expectativas de realización deben ser conocidas públicamente.
5. El estudiante supervisado ha de recibir retroalimentación de su propia actuación.

La supervisión clínica, por lo tanto, se refiere al intento por diferenciar un nuevo estilo de supervisión, más orientado a la ayuda, que se caracteriza por ser más interactivo que directivo, más democrático que autoritario, más centrado en el estudiante en prácticas que en el supervisor (Acheson y Gall, 1980, en Latorre Beltrán, 1992b). Roth (1989) estima que la supervisión clínica requiere de un supervisor que comprometa al estudiante en prácticas en la identificación y resolución de problemas, impulsando los procesos de análisis, reflexión y el desarrollo de estrategias diferentes. Villar Angulo explica que la supervisión clínica:

*“Es la metodología que puede ayudar a los profesores a descubrir su propio conocimiento de la práctica, y como tal reflexionar en y sobre ella combinando con la supervisión clínica la epistemología de la práctica” (Villar Angulo, 1990, p. 381).*

Angulo Rasco, por su parte, entiende que la supervisión clínica:

*“Tiene como objetivo esencial la formación docente, ya sea a través de la colaboración en el desarrollo curricular, la investigación y la información en general que puedan proporcionar al centro y al docente en particular” (Angulo Rasco, 1999, p. 558).*

Diferencia este autor entre la supervisión que se lleva a cabo en la formación inicial y la que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo profesional del docente (realizada por la inspección educativa) en que para la primera, evaluar es parte del proceso de formación del profesor, mientras que para la segunda, evaluar se sitúa como parte de los objetivos que, respecto a la administración, los inspectores tienen que cumplir (Angulo Rasco, 1999). Por tanto, en un caso se denomina control y responsabilidad pública, y en otro control y responsabilidad administrativa.

Otros autores, sin embargo, prefieren utilizar términos como *“apoyo profesional mutuo”* (Marcelo García, 1994, p. 343) para referirse a la actividad cuya finalidad consiste en

proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo, o “supervisión reflexiva”, entendida ésta como:

*“Una estrategia colaborativa en la que participa un profesor principiante y un profesor experto, donde el segundo entrevista al primero, con la intención de fomentar su capacidad de reflexión, detectando errores y buscando soluciones para aplicarlas en la siguiente sesión” (Ramos Mondéjar, Del Villar Álvarez, Moreno Arroyo, Fuentes García, & Julián Clemente, 2000, p. 155).*

El modelo de supervisión clínica es importante en cuanto que posibilitan que los profesores se conviertan en agentes activos y no pasivos, al cambiar sus técnicas de enseñanza y transformar las condiciones estructurales que atenazan su docencia; es decir, no es un simple medio instrumental para resolver problemas, sino que forma parte de un proceso más amplio de análisis e investigación de la enseñanza (Latorre Beltrán, 1992b).

Este modelo se sustenta en cuatro valores (Angulo Rasco, 1999):

1. La colegialidad: Hace referencia a la relación de los implicados en la supervisión. La colegialidad en la supervisión significa una “conexión participante” (Angulo Rasco, 1999, p. 573) con los docentes, esto es, identificación con el docente y la comunidad de docentes, sus preocupaciones e intereses. Asimismo, la colegialidad implica también la promoción y el apoyo al trabajo colegiado de los maestros.
2. La colaboración: Se refiere a la naturaleza de la relación durante el proceso de supervisión. La colaboración debe significar el establecimiento de alianzas y acuerdos para la construcción de un lenguaje y unos objetivos comunes, así como para compartir la experiencia y construir la realidad supervisora en común. Se sustenta, por lo tanto, en un proceso de negociación y en los acuerdos alcanzados en el mismo.
3. El servicio: Recoge la idea según la cual la relación supervisora es fundamentalmente una relación en la que una de las partes aporta sus habilidades, conocimientos y experiencias a la relación misma. Éste es el valor más cuestionable de los que subyacen a la supervisión clínica: aunque no puede negarse que un supervisor debe poseer las cualificaciones necesarias para llevar a cabo el proceso de supervisión, esto no debe implicar la asunción de un estatus jerárquico superior ni, desde luego, la imposición de sus criterios e interpretaciones.
4. La ética: La supervisión ha de basarse en la confianza mutua, en la autenticidad y en la protección que el supervisor brinda al estudiante en prácticas.

El proceso de supervisión clínica proporciona a los estudiantes en formación inicial la oportunidad de planificar acciones, poner en práctica acciones estratégicas, recoger datos y reflexionar sobre las acciones anteriores para reformular y reorientar los planes a través de un ciclo de cuatro fases, tal y como se representa en la figura 1 (Smyth, 1984):

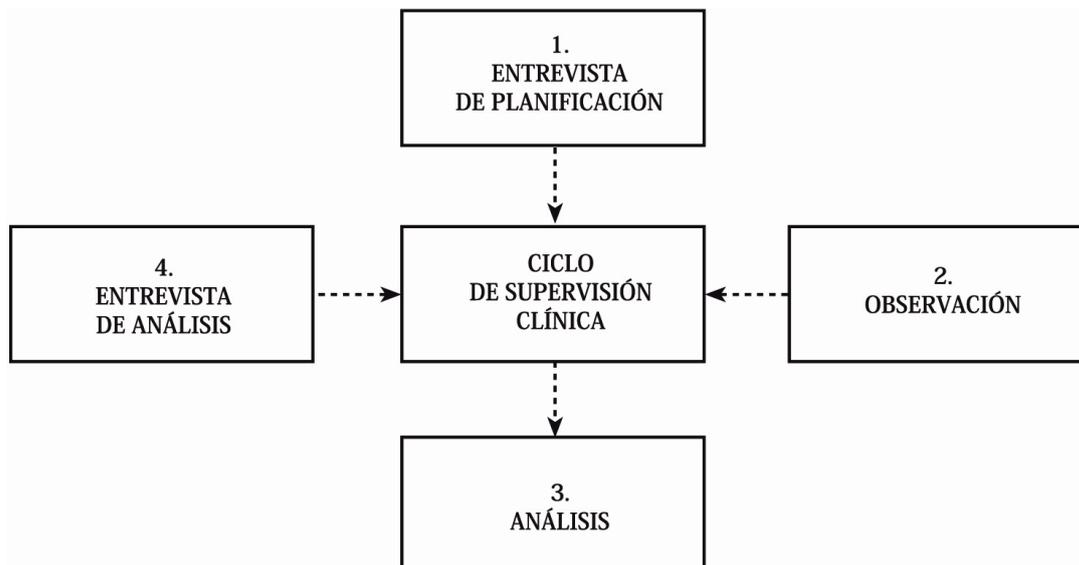


Figura 1. Ciclo de supervisión clínica (Smyth, 1984).

A continuación se explican cada una de estas fases (Smyth, 1984):

1. Entrevista de planificación: Es el primer contacto, en el que el supervisor procura entender las intenciones y los objetivos del estudiante en prácticas y juntos discuten cómo llevarlas a la práctica. Se ha de desarrollar en el marco de una relación de mutua confianza y reconocimiento, desarrollando así la colegialidad y la colaboración.
2. Observación: Se realiza teniendo en cuenta los objetivos definidos con anterioridad y empleando los instrumentos previamente seleccionados. La observación ha de llevarse a cabo de manera sistemática y organizada.
3. Análisis: Los datos recogidos en la fase anterior son estudiados e interpretados independientemente por el supervisor y el estudiante. Cada uno, en función de sus percepciones, experiencias y roles, tendrá una visión diferente de los hechos, y las discrepancias habrán de considerarse como momentos enriquecedores de la investigación, no como obstáculos.
4. Entrevista de análisis: Es la fase más importante de la supervisión clínica, en la que mediante el diálogo reflexivo el supervisor y el estudiante en prácticas:
  - a. Reconstruyen la lección.

- b. Exponen los aspectos detectados.
- c. Sacan conclusiones a partir de los aspectos detectados.
- d. Se comprometen para reorientar el proceso o continuar el mismo.

En definitiva, la supervisión clínica es una modalidad de formación orientada a la reflexión y el desarrollo de los profesores (Sánchez Moreno & Mayor Ruíz, 2003) y que se sustenta en tres cuestiones fundamentales (Angulo Rasco, 1999):

1. La supervisión clínica es mucho más que un ejercicio de entrenamiento en relaciones humanas. Es, en realidad, un proceso de interrelación en el que la colegialidad y la colaboración entre docentes son sus pilares fundamentales.
2. La supervisión clínica no pretende actuar en o sobre los profesores, sino trabajar con ellos en una tarea deliberada cuyo objetivo se encuentra en articular las intenciones del docente, observar y recoger información sobre la enseñanza y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma.
3. La supervisión clínica pretende ayudar a los docentes a que, desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su docencia que ellos mismos elijan.

### **6.1.2. Modelo de formación docente de la Universidad de Illinois de William Ayers**

Ayers (1988, 1990) desarrolla en la Universidad de Illinois un modelo de formación inicial docente alternativo que consta de cinco etapas para lograr una enseñanza satisfactoria:

1. Autobiografía: Emplear las autobiografías en la formación inicial del docente ayuda a incrementar la conciencia de la persona acerca de sus creencias y expectativas acerca de la enseñanza al exponerlas a un análisis personal. Un objetivo del programa es ayudar al futuro docente a descubrir su propia trayectoria, sus perspectivas y su historia de vida, pues a menudo la reflexión acerca de las experiencias pasadas y los contextos en que éstas se produjeron se convierten en ocasión de cambiar el mundo, aumentar los esfuerzos y el afán por superarse a sí mismos (Ayers, 1990).
2. Indagación: El programa busca enseñar a los futuros docentes a plantear cuestiones, buscar respuesta a las mismas y desarrollar en ellos el hábito de aprender de manera permanente, bajo la convicción de que la enseñanza es una profesión en la que nunca se termina de aprender y que está sujeta a un proceso continuo de retroalimentación y reajuste.

3. Reflexión: La reflexión es un medio para los estudiantes en formación inicial de comprender la enseñanza en sus dimensiones moral, ética y social así como en sus aspectos intelectuales y técnicos.
4. Crítica: La crítica lleva implícita la idea de hacer frente a la sensación de incapacidad y situaciones de descontrol que los futuros docentes pueden experimentar. Además, implica trabajar en colaboración con los alumnos para identificar y superar los problemas concretos de la clase y formarlos así como ciudadanos críticos y participativos en la sociedad de la que forman parte.
5. Comunidad: El modelo procura desarrollar el sentido del compañerismo y de cooperación en los futuros docentes, incluyendo la colaboración con las familias, entre universidad y escuela y con diversos entes públicos. Construir una comunidad es, en definitiva, compartir y superar problemas y adquirir así un conocimiento más amplio y significativo.

Las etapas que conforman el programa no pueden enseñarse directamente ni tampoco ser transmitidas a estudiantes pasivos en forma de destrezas o habilidades; por el contrario, estas etapas pueden y han de ser valoradas, practicadas y analizadas (Ayers, 1988).

### **6.1.3. Modelo de prácticas de enseñanza reflexiva de la Universidad de Wisconsin de Kenneth Zeichner y Daniel Liston**

Este modelo, aplicado por Zeichner y Liston en la fase de prácticas del profesorado de la Universidad de Wisconsin, argumenta que los modelos tradicionales de formación del profesorado inhiben el desarrollo profesional autónomo del docente. Por el contrario, los objetivos establecidos en su programa ponen el énfasis en la formación inicial de profesores que quieran y sean capaces de reflexionar acerca de los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones, así como sobre las restricciones y los estímulos materiales e ideológicos que anidan en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan (Zeichner & Liston, 1999).

Para estos autores:

*“El aprendizaje, tanto para los alumnos como para los profesores, es más amplio y más profundo cuando se anima a estos últimos a enjuiciar el contenido y los procesos de su trabajo y a orientar sobre la configuración de las escuelas como lugares educativos” (Zeichner & Liston, 1999, p. 506).*

Este modelo toma el concepto de *“acción reflexiva”* (Dewey, 2007, p. 25) que, recordemos, se refiere al *“examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento a*

la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que tiende” (Ibíd.) para desarrollar en los estudiantes aquellas orientaciones (hacia la imparcialidad, la responsabilidad y el entusiasmo) y destrezas (de observación aguda y análisis razonado) que son la base de la reflexión (Zeichner & Liston, 1999). A este respecto explican que:

*“Si una de las características de los profesores bien formados es la preocupación por la coherencia, exactitud, consecuencias y justificabilidad de sus sistemas de creencias, parece que la reflexión sobre tales cuestiones es importante. Y si uno de los objetivos educativos de la formación del profesorado consiste en capacitar a los futuros docentes para estructurar unas identidades profesionales razonables y justificables, parece que habrá que descubrir y examinar sus creencias sociales implícitas” (Liston & Zeichner, 2003, p. 106).*

Asimismo, el programa distingue diferentes formas de reflexión, teniendo en cuenta el trabajo de Van Manen (1977, en Zeichner & Liston, 1999) para describir los tipos de criterios que los futuros docentes deben emplear durante la acción reflexiva.

El modelo propuesto se apoya en los cuatro elementos comunes de la enseñanza: alumnos, currículo, entorno y profesores (Ibíd.):

1. Alumnos: El programa tiene como finalidad preparar a los futuros docentes de manera que perciban el conocimiento y las situaciones de enseñanza como problemáticas y socialmente construidas en lugar de ciertas. Se considera el papel del profesor desde tres perspectivas: el profesor como técnico, ocupado del cumplimiento de unos fines decididos por otros; el profesor artífice, ocupado de la justificación educativa de las acciones en la clase y de la consideración de hasta qué punto se están alcanzando los objetivos educativos; y el profesor como artífice moral, ocupado también de las implicaciones morales y éticas de sus acciones y de las implicaciones morales y éticas de particulares acuerdos institucionales.
2. Currículo: El currículo refleja en su forma y contenido una visión del conocimiento como algo socialmente construido más que como cierto. Esto requiere que el currículo sea reflexivo, y no aceptado sin más. La dimensión de aceptado-reflexivo se refiere al grado con que el contenido de un currículo se especifica por adelantado. Un currículo reflexivo no predetermina completamente lo que se va a aprender, sino que prevé las necesidades autodeterminadas y las preocupaciones de los estudiantes, así como la creación de un sentido personal por parte de éstos. Asimismo, un currículo reflexivo incluye fórmulas para la negociación de contenidos entre profesores y alumnos. Otra característica del currículo del programa es su ámbito relativamente amplio, pues se

ocupa de la enseñanza en el sentido más extenso de la palabra (por ejemplo, el profesor como persona que desarrolla el currículo), así como de la investigación sobre la enseñanza y sus contextos.

3. Entorno: El contexto del programa debería estar orientado a la investigación, en lugar de ser tradicional respecto a las relaciones de autoridad que existen entre los estudiantes en prácticas y sus formadores. Un entorno de investigación recompensa la iniciativa y el pensamiento crítico en todos los niveles de la organización, y proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones independientes respecto a su educación y enseñanza. Una segunda característica del contexto de este programa es su intento de ser auto-renovador: tanto profesores como estudiantes examinan continuamente su currículo, organización del curso, pedagogía y relaciones de autoridad, con vistas a una mejora del programa basada en el conocimiento adquirido a través de la experiencia y la investigación o la evaluación. Por lo tanto, el programa no permanece estático y fijo, sino que se orienta a un nuevo desarrollo y revisión.
4. Profesores: Los formadores de profesores tanto de la universidad como de los colegios deberían ser, desde una visión utópica, modelos del profesor como artífice moral.

El programa de prácticas de enseñanza reflexiva incluye una amplia variedad de actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a aprender de sus experiencias como profesores en prácticas y desarrollar hábitos de maduración. Además, el programa también pretende ayudarles a superar los límites de la experiencia de primera mano mediante el uso de herramientas conceptuales<sup>6</sup> y destrezas de investigación que les ayuden a ver más allá de las circunstancias inmediatas de su situación gracias a sus cinco componentes curriculares (Zeichner & Liston, 1999):

1. La enseñanza: El componente docente del programa asegura la exposición de los estudiantes a todos los aspectos del papel del profesor dentro y fuera del aula. Se espera que cada estudiante asuma gradualmente la responsabilidad de todos los aspectos de la función del profesor en el aula (instrucción, manejo de la clase, desarrollo del currículo, evaluación) y que asuma la responsabilidad completa del programa durante un mínimo de dos semanas. Se espera, por lo general, que los estudiantes en prácticas sigan las líneas curriculares de sus colegios y los programas curriculares en

---

<sup>6</sup> Algunas de estas herramientas conceptuales, como es el caso de los seminarios y los diarios de clase, se analizan con mayor detenimiento en el apartado séptimo del presente capítulo.

sus clases. También se espera que sean conscientes y capaces de expresar las suposiciones sobre los alumnos y el papel del profesor subyacentes en los currículos que se adoptan, que den muestras de la capacidad de adaptar los planes y materiales curriculares a situaciones específicas, y que contribuyan al programa de clase mediante la creación de nuevas y variadas actividades y materiales educativos.

2. La investigación: La investigación pretende ayudar a los estudiantes en formación inicial a situar los colegios, los currículos y la pedagogía dentro de sus contextos sociales e históricos; a enfatizar la naturaleza socialmente construida del conocimiento escolar y de las escuelas; y a ser más hábiles en las destrezas de investigación. Esto es, la investigación pretende fomentar la comprensión por parte del estudiante en prácticas de las culturas contemporáneas de sus aulas y escuelas, de las relaciones entre estos contextos educativos y los medios sociales, económicos y políticos que les rodean, y del desarrollo histórico de estos medios. El objetivo que se persigue con la investigación es que el aula y la escuela actúen como laboratorios sociales para el estudio, más que como meros modelos para la práctica. Busca, también, reforzar la idea de que las prácticas son una etapa para el aprendizaje continuado sobre la enseñanza y la escolarización, y establecer unos hábitos pedagógicos de madurez auto-dirigida, y no ser únicamente una fase para la aplicación y demostración de conocimientos y técnicas aprendidas previamente.
3. Los seminarios: Están diseñados para ayudar a los estudiantes a ampliar sus perspectivas sobre la enseñanza, tomar en consideración las bases lógicas que subyacen en las posibles alternativas para las clases y la pedagogía, y juzgar sus propias perspectivas, aún en desarrollo, hacia la enseñanza. En los seminarios los futuros docentes leen y critican aquellos estudios que presentan distintos puntos de vista sobre tópicos seleccionados (por ejemplo, estudios acerca del control de la clase o la agrupación por habilidades) y discuten las implicaciones de estos estudios en su propio desarrollo como profesores. Los participantes en los seminarios intentan establecer un enfoque conjunto para la resolución de problemas y la investigación; se anima a los estudiantes a presentar proyectos en equipo y a hacer presentaciones conjuntas ante sus grupos de seminario.
4. Los diarios: Se pide a los estudiantes en prácticas que lleven un diario siguiendo las directrices proporcionadas por sus supervisores. En estos diarios se recoge la evolución de los estudiantes durante el semestre, con la finalidad de proporcionar a los supervisores información sobre lo que piensan los futuros docentes de la enseñanza y

su evolución como profesores, con información sobre los contextos del aula, colegio y comunidad; así como proporcionar a los estudiantes un vehículo para la reflexión sistemática sobre su evolución como profesores y su actuación en el contexto del aula y del trabajo. Los diarios están considerados como parte integral del proceso de supervisión.

5. Las conferencias de supervisión: Las conferencias de supervisión que siguen a las observaciones formales de los estudiantes en prácticas están consideradas como un importante contexto de aprendizaje para éstos y como una oportunidad para los supervisores de plantear temas relacionados con acciones y situaciones específicas que se han tratado de manera más general en los seminarios. Las conferencias se centran tanto en las clases que se han observado como en la evolución más general de las perspectivas del estudiante a lo largo del semestre. La forma de supervisión empleada es similar al modelo de supervisión clínica abordado anteriormente. De esta manera, cada visita de un supervisor de la universidad incluye una preconferencia, observación, análisis y estrategia, y una postconferencia. Durante la observación, los supervisores toman notas detalladas que se usan para documentar modelos e incidentes críticos de la instrucción en el aula. No obstante, la supervisión en este programa se aparta del modelo clínico en los siguientes aspectos:
  - a. Además de centrarse en conductas observables, la supervisión incluye el análisis y la consideración de las creencias e intenciones del estudiante en prácticas.
  - b. Puesto que el supervisor busca desarrollar el análisis racional de la enseñanza en los tres niveles de reflexión, la forma institucional y el contexto social de la enseñanza son contemplados como problemáticos y como temas apropiados para el análisis.
  - c. El supervisor presta especial atención al contenido de lo que se enseña, además de analizar los procesos de enseñanza.
  - d. La supervisión va más allá de la consideración de si los objetivos del estudiante se han alcanzado, poniendo el énfasis en los resultados imprevistos y en el currículo oculto del aula. La preocupación se centra en comprender las disposiciones y actitudes fomentadas por parte de formas concretas de currículo, relaciones sociales en el aula y prácticas de instrucción.

La diferencia crítica entre este programa y muchos otros reside en dos características:

1. Su definición relativamente amplia del papel docente, con su particular énfasis en el desarrollo del currículo.
2. La forma en que varios componentes del programa estimulan a los futuros profesores a emplear criterios técnicos, educativos y éticos para reflexionar sistemáticamente sobre su evolución como profesores, su actuación en las aulas y los contextos en que sus acciones están incluidas. Se trata, pues, de ayudar a los estudiantes a aprender de sus experiencias como profesores en prácticas, al tiempo que se pretende ayudarles a superar los límites de la experiencia de primera mano a través del uso de varias herramientas conceptuales y destrezas de investigación que les ayuden a ver más allá de las circunstancias inmediatas de su situación.

En la siguiente tabla (ver tabla 3) se sintetizan las características de los componentes curriculares del programa de prácticas de enseñanza reflexiva:

Tabla 3. Programa de prácticas de enseñanza de la Universidad de Wisconsin (Zeichner & Liston, 1999).

<b>Enseñanza</b>	Instrucción Gestión de clase Desarrollo del currículum Evaluación de los alumnos Trabajo con los padres Trabajo con los compañeros
<b>Investigación</b>	Observaciones Investigación-acción Estudios etnográficos Estudios de currículum
<b>Seminarios</b>	Análisis de la evolución del profesor, acciones en el aula y componentes educativos a la luz de diversos marcos conceptuales Enfoque centrado en el profesor como consumidor crítico de investigación educativa
<b>Diarios</b>	Autorreflexión Comunicación con el supervisor de la universidad
<b>Conferencias de supervisión</b>	Análisis racional de la conducta en el aula, de las relaciones entre pensamiento y conducta, las relaciones entre los contextos sociales y la conducta, aplicando tres tipos de criterios: técnicos, educativos y éticos

La investigación ha demostrado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros docentes más que un mero periodo de tiempo en el que demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (Zeichner, 2010b). Por tanto:

*“Durante sus prácticas y demás experiencias docentes, debe pedirse a los estudiantes que reflexionen sobre sus propias concepciones y creencias para que articulen y justifiquen sus puntos de vista, tratando de relacionar los conocimientos actuales al respecto con sus experiencias, a fin de descubrir los posibles obstáculos que se opongan a su opción respecto a una orientación educativa. Cuando los futuros profesores empiecen a examinar nuestros conocimientos actuales sobre el contexto social de la escolarización, bien con el fin de articular más adelante sus propias creencias, bien para examinar las limitaciones impuestas por la institución y la sociedad, se enfrentarán con cuestiones de precisión empírica, persuasividad moral y aceptabilidad política. No creemos que haya posibilidad de un cálculo sencillo mediante el que los futuros profesores puedan discernir el respectivo valor de cada teoría social o educativa, pero el examen no sólo es conveniente, sino necesario” (Liston & Zeichner, 2003, p. 108).*

#### **6.1.4. Modelo de formación reflexiva ALACT de Fred Korthagen**

El programa de formación reflexiva desarrollado por Korthagen (1985) se basa en el supuesto de la imposibilidad de formar a los futuros docentes para cada situación a la que puedan verse enfrentados a lo largo de su carrera; sin embargo, sí es posible enseñarles a reflexionar acerca de sus experiencias como una forma de dirigir su propio crecimiento en la enseñanza. Asimismo, los enfoques tradicionales en la formación inicial tienen una escasa relación con las necesidades de los futuros docentes y no son capaces de dar respuesta al vínculo entre teoría y práctica de manera efectiva (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006), siendo necesario desarrollar modelos de formación docente reflexivos y efectivos.

El modelo propuesto por Korthagen se denomina ALACT, tomando su nombre de la inicial de cada una de las cinco fases que lo constituyen. Es un modelo de carácter cíclico, tal y como se muestra en la figura 2:

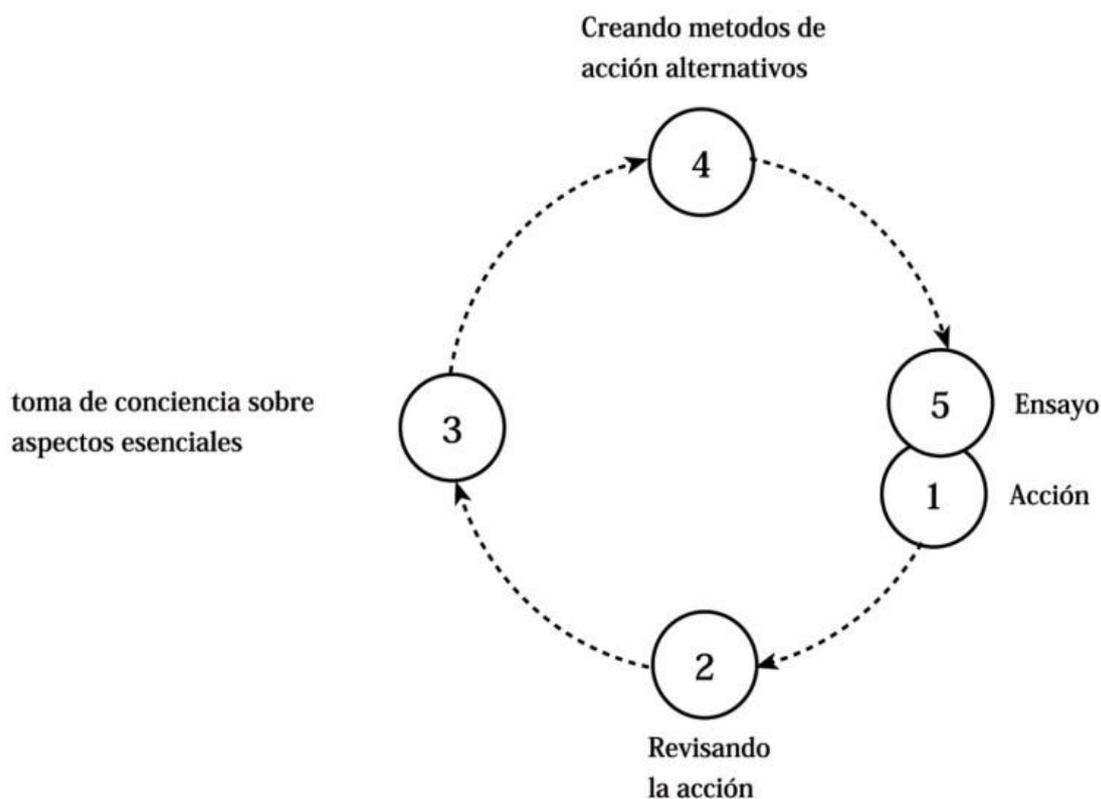


Figura 2. Modelo ALACT de formación del profesorado basado en la reflexión (Korthagen, 1985, 2010; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

Se abordan a continuación cada una de estas fases (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008; Korthagen, 1985, 2010; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006):

1. *Action*: El modelo comienza con una fase de acción. En esta fase el formador proporciona experiencias valiosas al futuro docente sobre las que pueda reflexionar, no teniendo por qué ser únicamente experiencias referidas al aula. Por ejemplo, las prácticas realizadas durante la formación inicial son una buena oportunidad para que el estudiante en formación inicial aprenda a reflexionar acerca de sus propios pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones y las repercusiones que tienen sobre sus alumnos.
2. *Looking back on the action*: En esta fase el objetivo es que los futuros docentes sean conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos los que provienen del interior de la persona, como es el caso de los sentimientos que van desde la impotencia y la desidia hasta la motivación y la confianza. Esto es debido a que las personas operan empleando dos sistemas mentales: uno racional, que opera de forma lógica, es consciente, deliberativo y prácticamente libre de emociones; y uno experiencial, que opera de manera automática, que aprende de la experiencia y que

tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento humano (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008). Precisamente lo que resulta más complicado para los profesores noveles es ser conscientes del sistema experiencial: mientras enseñan no suelen reparar en sus sentimientos y necesidades, ni tampoco en los de sus alumnos. El enfoque del modelo ALACT procura estimular el desarrollo de la conciencia del futuro docente respecto a estos aspectos implícitos, considerando además que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito indispensable para poder llegar a ser un profesor empático. Durante esta fase, el supervisor habrá de mostrar una actitud de aceptación y autenticidad hacia el estudiante en formación inicial.

3. *Awareness of essential aspects*: Esta fase se justifica en la suposición de que los problemas de la enseñanza, habitualmente, se originan por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la propia actuación, y/o por discrepancias entre estos aspectos y los mismos en los alumnos. Se trata por tanto, en este nivel, de que los estudiantes en formación inicial sean conscientes y analicen dichas discrepancias. Entre estos desacuerdos, el más frecuente entre el profesorado novel tiene que ver con las creencias personales y el comportamiento adoptado. Así, es frecuente que los docentes actúen contrariamente a lo que consideran correcto. Cuando comiencen a ser conscientes de ello, gracias a la reflexión sobre situaciones particulares, podrán ser conscientes más fácilmente de la influencia que tienen los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones.
4. *Creation of alternative methods of action*: Durante esta fase el futuro docente utiliza las destrezas que ha ido adquiriendo a lo largo del programa y, bajo la supervisión del formador, va indagando nuevas formas de acción y resolución de los aspectos problemáticos de la enseñanza.
5. *Trial of new lesson*: El ciclo termina con un nuevo ensayo por parte del futuro docente, al tiempo que el supervisor se encarga de proporcionarle la ayuda necesaria para que continúe su proceso de aprendizaje. En todo caso, el objetivo final del modelo es que el estudiante en formación inicial aprenda a aplicarlo sin la ayuda del supervisor, adecuando su punto de vista aportado por la experiencia a la realidad del aula.

Las fases del modelo ALACT se pueden expresar en forma de interrogantes a las que el estudiante en formación inicial intenta dar respuesta en su diario personal, incluyendo aspectos como (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006):

1. ¿Qué esperabas que sucediera y cómo te preparaste para ello? Corresponde a la fase cuatro del modelo.
2. ¿Qué ocurre actualmente? Se corresponde con el comienzo de la fase dos.
3. Selecciona algunos aspectos de la práctica y describe ¿qué hiciste como docente y qué hizo el escolar?, ¿cómo pensabas y sentías, y cómo pensaba y sentía el escolar?, ¿cómo se relacionan estos aspectos entre sí? Estas cuestiones concretan la fase dos del modelo ALACT.
4. Extrae conclusiones derivadas de la fase anterior. Corresponde a la fase tres del modelo.
5. ¿Cuáles son tus intenciones para la próxima lección? Corresponde a la fase cuatro del modelo.

Considera Korthagen (2010) que el modelo ALACT y, por consiguiente, la reflexión que el futuro docente desarrolle gracias al mismo, será beneficiosa si cumple con los siguientes requisitos:

1. Si estimula al futuro profesor a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales: Este principio es una consecuencia directa de la elección del enfoque realista.
2. Si incluye una reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento: Es importante asumir que la enseñanza se guía por algo más que por fuentes conscientes y racionales. Así, si se asume que los orígenes intrapersonales del comportamiento del docente son mucho más amplios, incluyendo aspectos menos conscientes y/o irracionales (sentimientos, deseos, emociones), la reflexión sobre estos aspectos tendrá más importancia.
3. Si sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita: En este sentido, hacer explícitos el modelo ALACT y las dimensiones cognitiva, volitiva, emocional y conductual como pauta para la reflexión sistemática parece ayudar a los futuros docentes a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Incluso, puede ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente.
4. Si la estructura sistemática se introduce gradualmente: Un principio importante del enfoque realista es que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas, idea que también se puede aplicar al aprendizaje de cómo reflexionar con eficacia. De este modo, presentar a los estudiantes en formación inicial un modelo de reflexión en las primeras fases del plan de estudios puede ser contraproducente, de manera que conviene esperar hasta que haya una cierta

base experimental. Una vez alcanzada esa base experimental, los formadores de profesores habrán de ser cuidadosos de no ofrecer demasiadas pautas para la reflexión sistemática al mismo tiempo.

5. Si se estimula la meta-reflexión: Que los estudiantes en formación inicial reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (término conocido como meta-reflexión) y que cotejen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT puede serles de ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces (por ejemplo, pasar demasiado tiempo en la fase de revisión, o dar el salto demasiado rápido a la fase de creación de métodos alternativos de resolución de problemas). Si el futuro docente intenta mejorar su forma habitual de reflexión, la meta-reflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar aprendizajes posteriores. Igualmente, los buenos formadores de profesores han de ser reflexivos en su trabajo y funcionar a un nivel meta-cognitivo en su propia enseñanza a través de la explicación de sus acciones en relación al por qué enseñan y cómo enseñan (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007).
6. Si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares: La ayuda de los compañeros es, con frecuencia, más efectiva que los intentos del formador de profesores por estimular la reflexión en sus estudiantes. Favorecer que todos los implicados en un programa de formación del profesorado (estudiantes, formadores de profesores y profesores mentores) estén familiarizados con el modelo ALACT, les proporciona un terreno sobre el que caminar. Además, la reflexión entre pares prepara a los estudiantes para el aprendizaje profesional continuo con compañeros, una vez que ejerzan su profesión y, así, se reduce la cultura altamente individualista y no colaborativa tan habitual en la enseñanza.

El modelo de Korthagen, por lo tanto, pone un considerable énfasis en promover la reflexión entre el futuro profesorado. Al mismo tiempo, considera que no siempre está claro sobre qué deben reflexionar los docentes cuando lo que buscan es llegar a ser mejores profesores, es decir, ¿cuáles son los contenidos de la reflexión?

Según este autor, las políticas educativas generalmente se centran en describir las cualidades de los buenos profesores en términos de competencias. Para garantizar la suficiente validez y fiabilidad en la valoración de los profesores se formulan enormes listas de destrezas que, en la práctica, resultan difíciles de manejar; más aún, cada vez es más evidente que esta perspectiva de la enseñanza es insuficiente y, por lo tanto, un buen profesor no puede ser descrito únicamente en términos de competencias aisladas (Korthagen, 2004). Por lo tanto, se

ha de dar el salto de la perspectiva de formación profesional en competencias a otra que considere los aspectos personales del docente: el entusiasmo, la flexibilidad, el cariño hacia los niños, el humor, la sinceridad, la sensibilidad, entre otras (Day, 2005, 2006; Korthagen, 2004, 2009, 2010). Se corrobora así la premisa de que el modo en que el docente enseña es más determinante para el alumno que aquello que enseña (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

Para incorporar a las reflexiones de los profesores los aspectos más personales de la enseñanza se plantea el llamado *modelo cebolla* (Korthagen, 2004, 2009, 2010). En este modelo, como se observa en la siguiente figura (ver figura 4), se diferencian seis niveles de reflexión, demostrando que centrarse únicamente en las competencias docentes resulta un enfoque insuficiente:

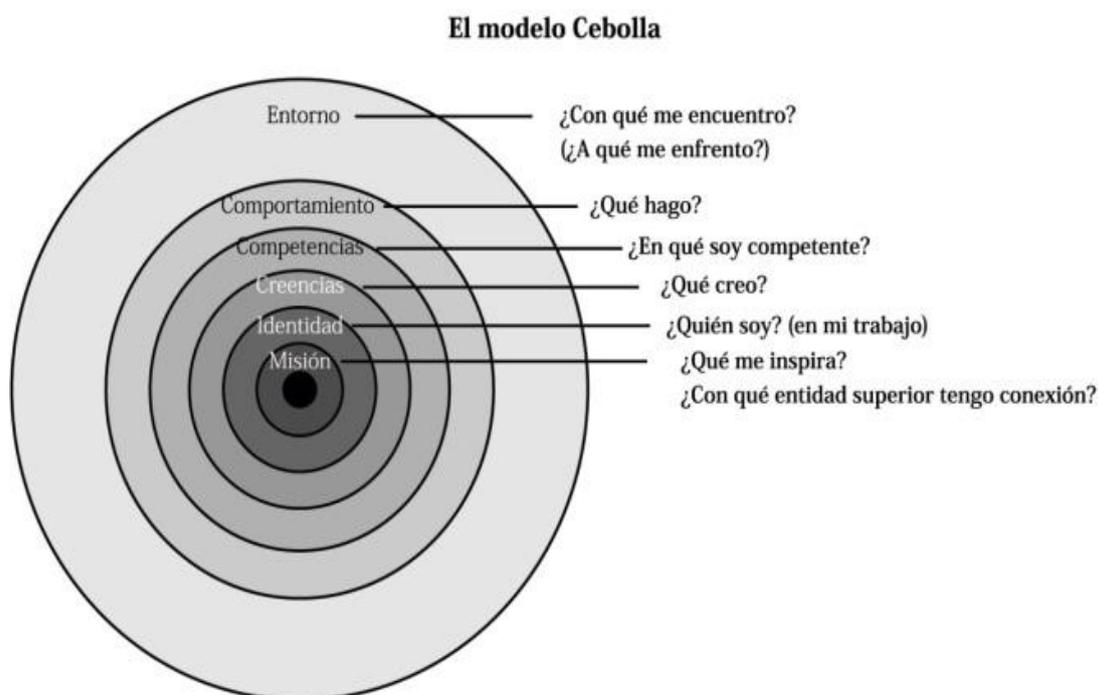


Figura 4. Modelo cebolla (Korthagen, 2004, 2009, 2010).

La idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados, y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Por lo tanto, los estudiantes en formación inicial, empleando el modelo cebolla, pueden reflexionar sobre los siguientes aspectos (Korthagen, 2004, 2009, 2010):

1. En el primer nivel, los docentes pueden reflexionar sobre el entorno (la clase, los estudiantes, la escuela).
2. En el segundo nivel, los docentes pueden reflexionar acerca de su comportamiento educativo, procurando encontrar una respuesta a la pregunta ¿qué hago para...? Este

- nivel y el anterior son los que parecen atraer una mayor atención de los estudiantes en formación inicial, quienes a menudo se centran en los problemas que acontecen en sus clases y en cómo poder hacerlos frente.
3. En el tercer nivel los docentes reflexionan acerca de sus competencias docentes, estando éstas muy relacionadas con el comportamiento del docente del anterior nivel. Se entienden estas competencias del profesor como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Dependiendo de las circunstancias a las que se enfrente el profesor, dichas competencias se pondrán, o no, en práctica. En este punto es importante considerar una hipótesis importante que sustenta el modelo: los niveles exteriores pueden influir en los niveles internos. Por ejemplo, el entorno puede influir en el comportamiento de un maestro (una clase indisciplinada puede desencadenar un comportamiento u otro en el docente), y por medio de un comportamiento que se repite lo suficiente se desarrolla una competencia a utilizar en otras circunstancias. Asimismo, los niveles interiores también tienen una influencia sobre los exteriores. Por ejemplo, el comportamiento puede condicionar el entorno (el maestro que alaba a un alumno está influyendo sobre éste), y las competencias personales pueden determinar el comportamiento que uno es capaz de mostrar.
  4. En el cuarto nivel la reflexión se torna más importante, pues también se reflexiona sobre las creencias subyacentes. Por ejemplo, si el docente considera que atender a los sentimientos de los escolares es un esfuerzo innecesario, probablemente no desarrollará la competencia que le permita mostrar una comprensión empática. Este nivel se fundamenta en la importancia de conocer lo que los profesores piensan y cuáles son sus creencias respecto a la enseñanza y al aprendizaje, aspectos que van a determinar sus acciones.
  5. El quinto nivel tiene un enfoque humanista, en el que la atención recae fundamentalmente sobre la persona del profesor y la manera que cada uno tiene de percibir su propia identidad personal o profesional. Dentro de este modelo se pide a los estudiantes que reflexionen acerca de los roles positivos y negativos que recibieron como estudiantes de Educación Primaria y/o Enseñanza Secundaria, lo que parece ayudarles a hacer explícitas las influencias recibidas y a elegir de manera consciente en qué clase de maestro quieren convertirse. Es algo así como pedir a los estudiantes que diseñen un “camino de vida” (Korthagen, 2004, p. 84) en el que, a través del diseño de una línea temporal, vayan indicando las personas y acontecimientos personales que han sido o siguen siendo influyentes en su desarrollo como profesores.

6. El nivel seis permite a los docentes reflexionar acerca del lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como educador. Se trata de un nivel con significados que van más allá del individuo, por lo que en ocasiones se hace referencia a él como el “*nivel de la espiritualidad*” (Korthagen, 2004, 2010). Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del docente, sus ideales y sus objetivos morales. En este nivel emergen las cualidades esenciales del docente. Por ejemplo, una misión cuyo objetivo sea desarrollar autoconfianza en los escolares estará conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía y la perseverancia.

Lo verdaderamente relevante de los modelos ALACT y cebolla propuestos por Korthagen es la importancia que prestan no sólo a los aspectos pedagógicos de la docencia, sino también a los aspectos personales fundamentados en los sentimientos, creencias, actitudes y de cooperación con los otros. Destaca, asimismo, que la formación reflexiva en ambos modelos tiene lugar antes de las prácticas de enseñanza.

## **6.2. Modelos de formación reflexiva para la formación permanente del docente**

Carbonell Sebarroja (2001b) considera que la formación permanente se realiza en dos planos complementarios: el individual, con la adquisición de un saber sólido y actualizado en las diferentes áreas de conocimiento; y el colectivo, con el intercambio de ideas y experiencias que promueva una cultura innovadora en los centros y una futura ciudadanía más culta, crítica y solidaria. En ambos casos, la clave está en la intensidad de la reflexión sobre la teoría y sobre la práctica, debiendo cumplir la formación reflexiva para la formación permanente con tres condiciones (Ibíd.):

1. Formación personal y lectura crítica: Fomentar el hábito lector entre el profesorado es condición necesaria para sacar mayor provecho a la experiencia y a la reflexión en y desde la práctica. Una parte importante del éxito de las actividades de formación permanente reside en la potencialidad formativa de las individualidades, existiendo textos pedagógicos básicos que todo profesor debería leer y discutir en el transcurso de su formación inicial y en ejercicio.
2. Formación colaborativa o cooperativa: Crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo. La cultura colaborativa fomenta el análisis y la observación compartida de la intervención educativa, estableciendo estructuras de apoyo, intercambiando ideas, creando grupos de trabajo y tejiendo redes que se

transforman en colectivos de renovación pedagógica que piensan y avanzan hacia una escuela diferente junto con otros movimientos sociales.

3. Reflexión: La experiencia no es suficiente. No basta con llevar mucho tiempo ejerciendo la profesión para generar conocimiento formativo; al contrario, la experiencia hay que someterla a la autocrítica, al análisis, a la mirada del otro. La reflexión activa la memoria y ayuda a comparar nuestra experiencia presente con la pasada; a contrastarla con la de otros profesores; y a revisar y cambiar nuestras prácticas. En este sentido, la formación permanente más sólida y fructífera es la que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras; aquella que obliga a modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, donde las vivencias y experiencias provocan la reflexión y ésta se apoya en las vivencias; y la reflexión que, en definitiva, comporta un cambio personal, ideológico y profesional.

Se abordan a continuación los principales modelos de formación permanente diseñados para desarrollar la dimensión reflexiva de los profesores.

### **6.2.1. Modelo de ciclo reflexivo de John Smyth**

El modelo de ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991a, 1991b) tiene como finalidad fomentar la capacidad reflexiva del profesorado acerca de su práctica docente para la transformación de la misma, todo ello dentro de un contexto de reflexión crítica.

Este modelo consta de cuatro fases definidas en forma de cuestiones que el profesor ha de responder no de manera técnica y automática, sino mediante un proceso de reflexión crítica (Smyth, 1991a, 1991b):

1. Descripción: En esta fase se identifica la práctica y la situación conflictiva, empleando para ello un registro o diario que puede ser posteriormente analizado y compartido. El docente debe buscar respuesta a las preguntas ¿qué hago?, ¿cómo puedo resolver la situación?, ¿cuáles son las causas del conflicto?
2. Información o inspiración: Es el pilar fundamental de la práctica educativa, pues el profesor empieza a descubrir las razones que justifican sus acciones. El docente ha de buscar respuesta a las preguntas ¿qué significado tiene lo que hago?, ¿por qué lo hago de esta manera?, ¿qué sentido tiene la enseñanza que imparto?
3. Confrontación: El docente analiza y se fundamenta en otras prácticas y teorías, lo que implica cuestionarse la propia práctica y situar la enseñanza en un contexto social, cultural y político más amplio. El educador ha de ser capaz de dar respuesta a los

interrogantes ¿cómo he llegado a ser este tipo de docente?, ¿cómo contemplan otros la práctica educativa?, ¿de qué premisas parten y cómo se relacionan con las mías?

4. Reconstrucción: El educador elabora un nuevo plan de acción, busca una propuesta de mejora y la pone en práctica. Los interrogantes se centran en cuestiones tales como ¿de qué manera podría mejorar mi práctica docente?, ¿qué haría en una nueva situación en relación con las premisas?

En la siguiente tabla (ver tabla 4) se recogen los cuatro tipos de acción reflexiva propuestos por Smyth:

Tabla 4. Fases del ciclo reflexivo (Smyth, 1991b).

<p><b>Descripción</b></p>	<p>¿Cuáles son mis prácticas?</p> <p>Indicar ejemplos de prácticas educativas que reflejen contradicciones, hechos relevantes, hechos irrelevantes.</p> <p>Se incluyen los elementos de la situación: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?</p>
<p><b>Información</b></p>	<p>¿Qué teorías expresan mis prácticas?</p> <p>Analizar las descripciones para conocer las relaciones existentes entre distintos elementos de la situación educativa</p>
<p><b>Confrontación</b></p>	<p>¿Cuáles son las causas? ¿Cuáles son los supuestos, los valores, las creencias?, ¿de dónde proceden?, ¿qué prácticas sociales reflejan?, ¿qué es lo que mantiene mis teorías?, ¿qué relación existe entre lo personal y lo social?, ¿qué intereses están siendo servidos?</p>
<p><b>Reconstrucción</b></p>	<p>¿Cómo podría cambiar?, ¿qué podría hacer de otra manera?, ¿qué es lo que considero importante desde un punto de vista pedagógico?, ¿qué tendría que hacer para introducir esos cambios?</p>

El modelo de ciclo reflexivo, en definitiva, formula cuestiones básicas acerca de la práctica docente con la intención de desarrollar y aplicar programas de cambio.

## 6.2.2. Modelo de diálogo reflexivo de Anne Brockbanck e Ian McGill

El modelo propuesto por Brockbank y McGill (2008), dirigido principalmente al profesorado universitario, parte de la hipótesis de que, cuando el profesor insta a los estudiantes a que establezcan un diálogo reflexivo sobre su práctica, está estimulando el aprendizaje críticamente reflexivo. Con el fin de promover la idea, la práctica y el procedimiento del aprendizaje reflexivo, el profesor tiene que ser indefectiblemente parte del mismo y modelar esas ideas, prácticas y procedimientos que conducen a ese tipo de aprendizaje (Ibíd.). Esto es, cuando el docente adopte un planteamiento que promueva el aprendizaje reflexivo, tendrá en ese enfoque la base de su propio desarrollo profesional permanente. Por lo tanto, parece clara la importancia de las relaciones entre docente y discente en este modelo. Se trata de una relación en la que ambos participan y trabajan juntos, de manera que construyan conjuntamente el significado y el saber sobre el material. Así,

*“El profesor se relaciona de forma diferente con los estudiantes. Se convierte en facilitador del aprendizaje. El centro de atención es el aprendizaje de los alumnos y el modo de que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes en el material. [...] El profesor, como facilitador, se responsabiliza de crear las condiciones conducentes al diálogo crítico reflexivo hasta que los alumnos se familiaricen con el proceso. Cuando los estudiantes llegan a conocerlo bien, el profesor no sólo puede dejarles que analicen críticamente el material que tengan entre manos, sino también que empiecen a reflexionar sobre el procedimiento mediante el que estén aprendiendo. Pueden comenzar a meditar sobre cómo están aprendiendo” (Brockbank & McGill, 2008, p. 19-20).*

Por lo tanto, el diálogo reflexivo en la docencia, según Medina Moya et al. (2010), no es otra cosa que la estrategia que emplea el profesor para hacer explícito el procedimiento con el que está trabajando. No consiste únicamente en comunicar al alumnado la tarea (lo que está haciendo), sino el procedimiento (cómo lo está haciendo) y la justificación de las decisiones que orientan su intervención (por qué lo está haciendo).

El programa fundamentado en el diálogo reflexivo pretende crear un medio estructurado para que el profesor desarrolle una práctica reflexiva con sus compañeros y pueda dominar así las destrezas de facilitación necesarias que le permitirán, a su vez, fomentar la participación del alumnado en la misma.

Para Brockbank y McGill (2008), el profesor que participa de la práctica y el diálogo reflexivos debe llevar a cabo la siguiente secuencia de fases:

1. Reflexión personal: La reflexión sobre la práctica emprendida por una persona que reflexione a solas tiene un valor limitado. No obstante, sí tiene valor el hecho de reflexionar individualmente sobre la propia práctica. Por ejemplo, el docente puede dedicar atención a lo que intenta hacer en el aula, llevándolo a cabo posteriormente y reflexionando acerca de lo ocurrido. Se trata, entonces, de una *“reflexión personal sobre la acción después de los hechos”* (Brockbank & McGill, 2008, p. 128) que permite al profesor ser consciente de los aspectos cognitivos (los contenidos), conativos (la acción: el cómo y el procedimiento) y afectivos (los sentimientos), tal y como se representa en la figura 3. Este tipo de reflexiones son valiosas para el educador que sea sensible al desarrollo de su actividad; el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije, lo que refuerza su práctica. La principal limitación de este enfoque es que el docente corre el riesgo de caer en el autoengaño y la autocomplacencia, esto es, lo que como profesional conoce y, aún así, se resiste a ello. La cuestión está en cómo examinar, mediante la reflexión personal, las limitaciones patentes y encubiertas que pesan sobre la actividad profesional.

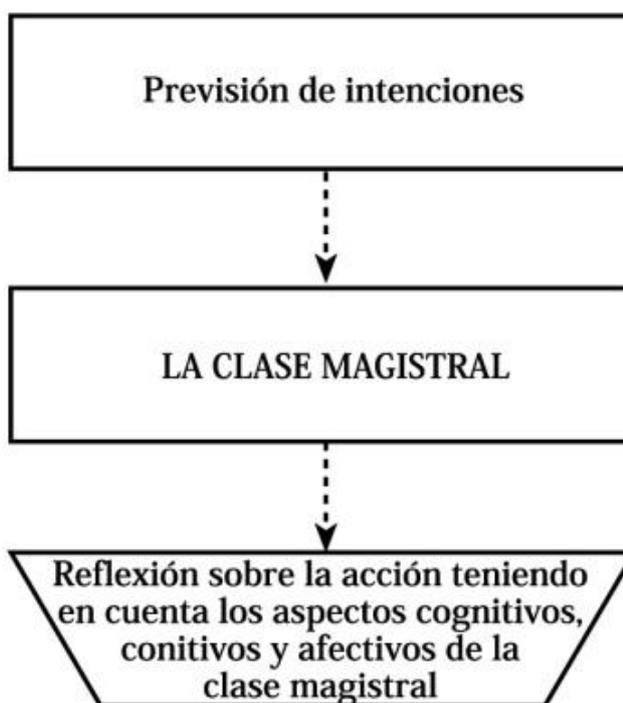


Figura 3. Aplicación I: Reflexión personal (Brockbank & McGill, 2008).

2. Diálogo reflexivo con otro colega (contar la historia): En esta fase la reflexión personal se apoya y complementa con el diálogo con otro compañero (preferiblemente escogido por el propio docente), después de la sesión desarrollada, en una sesión de información

posterior, como se presenta en la figura 4. El recuerdo de la sesión, después de los hechos y con otro compañero, se suma a las posibilidades de la reflexión emprendidas de manera personal. El diálogo posterior, por lo tanto, es útil en la medida que el colega puede formular preguntas que el docente no se haya planteado o sobre las que no haya pensado. La diferencia entre el diálogo reflexivo con otro compañero y la reflexión personal (a solas) es que esta última puede o no ser intencionada; sin embargo, en el diálogo con otro se empiezan a establecer las condiciones para la reflexión sobre la acción después de llevar a cabo la clase magistral, de manera que la reflexión y el aprendizaje potencial que de ella se derive sean conscientes e intencionados.

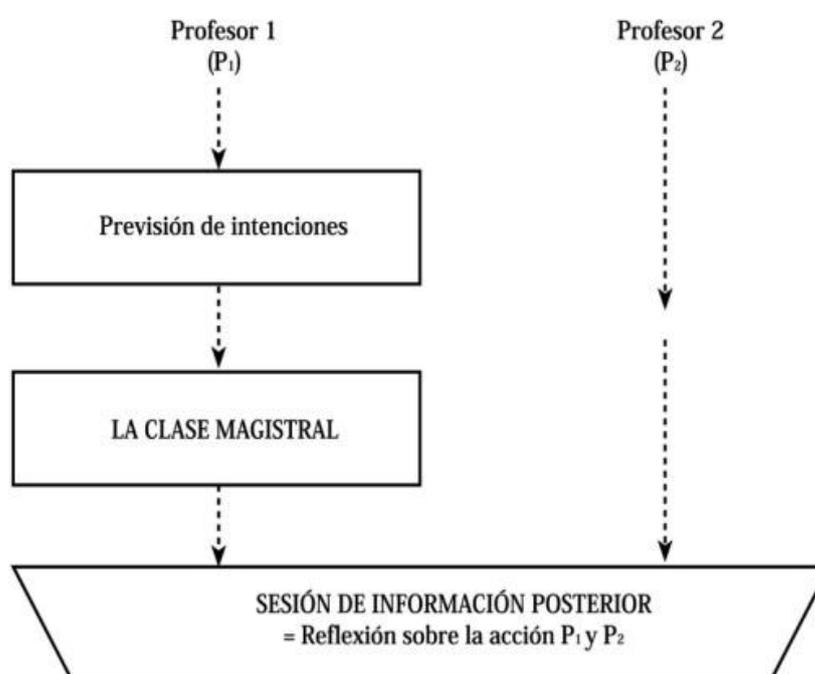


Figura 4. Aplicación II: Diálogo reflexivo – contar la historia (Brockbank & McGill, 2008).

3. Diálogo reflexivo con otro colega (formar parte de la historia): En esta fase el profesor se pone de acuerdo con su compañero para que éste asista a la sesión y la discuta con él en una reunión celebrada de antemano para señalar los objetivos que pretende conseguir y el modo de actuación. A esta sesión le sigue otra reunión posterior de información para reflexionar sobre lo que se ha llevado a cabo. Es decir, se reflexiona con otro antes, durante y después de la práctica, de modo que el compañero se convierte en parte de la historia emergente del profesor, como se muestra en la figura 5. Los beneficios potenciales de este enfoque de antes/durante/después consisten en que, antes de la clase, el compañero del profesor conoce los objetivos que se pretenden,

observa lo que ocurre y dialoga con el docente sobre una historia mucho más rica que la que sólo transmitiría el profesor después de los hechos. Es, por lo tanto, un enfoque más rico y profundo que el del estadio anterior, ya que el compañero tiene pruebas de las intenciones buscadas por el profesor, cuenta con la realidad de la sesión y participa del diálogo de información posterior, compartiendo la experiencia y aportando pruebas de la sesión independientes del docente.

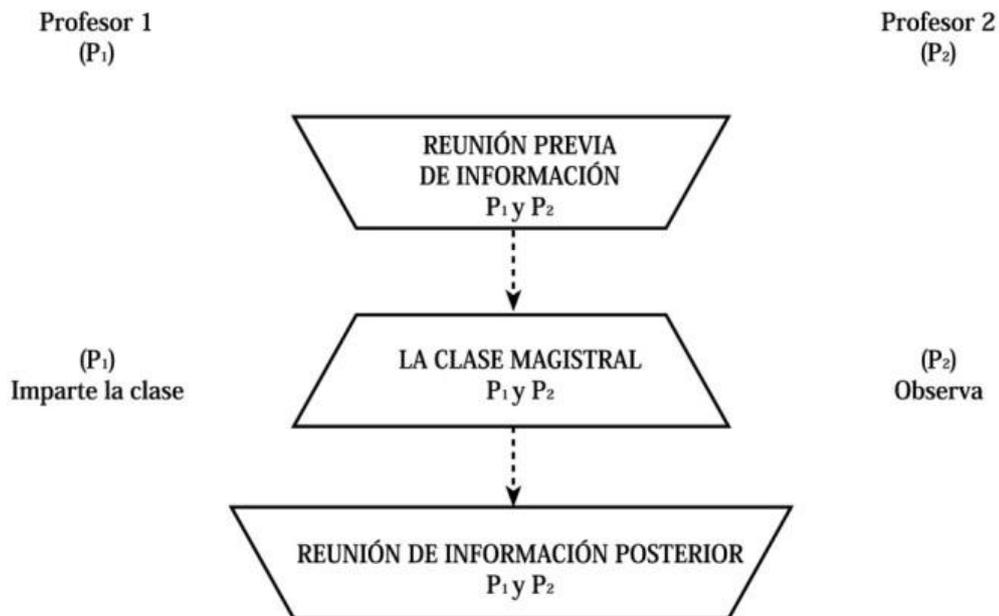


Figura 5. Aplicación III: Diálogo reflexivo – formar parte de la historia (Brockbank & McGill, 2008).

4. Diálogo reflexivo con otros colegas (facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva): En esta fase se introduce la idea del profesor como facilitador que promueve el desarrollo de la práctica reflexiva con un grupo de compañeros, empleando el formato de un seminario (se profundiza en este recurso de práctica reflexiva en el siguiente apartado). Los objetivos principales que se pretenden con estos seminarios son:
  - a. Desarrollar y reforzar la comprensión y la capacidad de participar en la reflexión sobre la práctica mediante el diálogo reflexivo.
  - b. Desarrollar y reforzar las destrezas de facilitación.
  - c. Ser un modelo potencial para el desarrollo de la práctica reflexiva del estudiante.

El seminario se divide en dos sesiones diferentes, en las que un profesor, en calidad de facilitador, posibilita que otros docentes, reunidos en un grupo, experimenten la práctica reflexiva en una sesión de información inicial (seminario 1), en una sesión dedicada a la enseñanza (clase magistral), y en una sesión de información posterior

(seminario 2). En conjunto, esta fase es una ampliación de la anterior, que realizaban un profesor y un compañero solos. En esta etapa, una vez establecidas las condiciones de la clase magistral por el profesor-facilitador, se pide a los profesores participantes que se dividan en “tríadas” (Brockbank & McGill, 2008, p. 136), en las que cada docente adoptará uno de estos tres roles:

- a. *Presentador*: Es el profesor que desempeña un papel real. Prepara una futura sesión de enseñanza con un compañero que asistirá a la misma.
- b. *Capacitador*: Es el compañero que acompaña al profesor-presentador. También desempeña un papel real, pues participa en la sesión de información inicial con el presentador antes de la sesión docente prevista. Su tarea consiste en proporcionar apoyo, plantear cuestiones y estimular lo que promueva el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesor-presentador.
- c. *Informador*: Observa lo que ocurre en la sesión, tomando nota, en primer lugar, de las aportaciones del capacitador al diálogo de la sesión de información inicial. Su finalidad principal consiste en registrar hasta qué punto es útil la ayuda del capacitador al presentador para que éste utilice sus pensamientos, sentimientos y acciones potenciales en relación con la clase magistral prevista. Concluido el diálogo, el informador facilita retroinformación al capacitador sobre el grado en que ha cumplido su finalidad. Asimismo, puede proporcionar retroinformación al presentador respecto a su forma de entender al capacitador y respecto al modo de desarrollar la sesión.

La aplicación del diálogo reflexivo con otros colegas para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva es importante por cuatro razones:

1. Un grupo de varios profesores puede adquirir y reforzar sus destrezas y capacidades para participar en la práctica y el diálogo reflexivos.
2. La experiencia constituye, a su vez, un modelo para los profesores que pretendan conseguir que los alumnos reflexionen sobre su práctica como estudiantes.
3. Los profesores, cuando desempeñan la función de capacitadores, practican asimismo su papel de facilitadores, que pueden aplicar también en el contexto de los estudiantes.

4. Si en las etapas anteriores el docente contaba con la ayuda de un capacitador en la reflexión sobre su práctica, en ésta se cuenta además con la presencia de un informador que proporciona retroinformación tanto al capacitador como al presentador, lo que enriquece la práctica reflexiva.

En resumen, esta aplicación puede representarse como aparece en la figura 6:

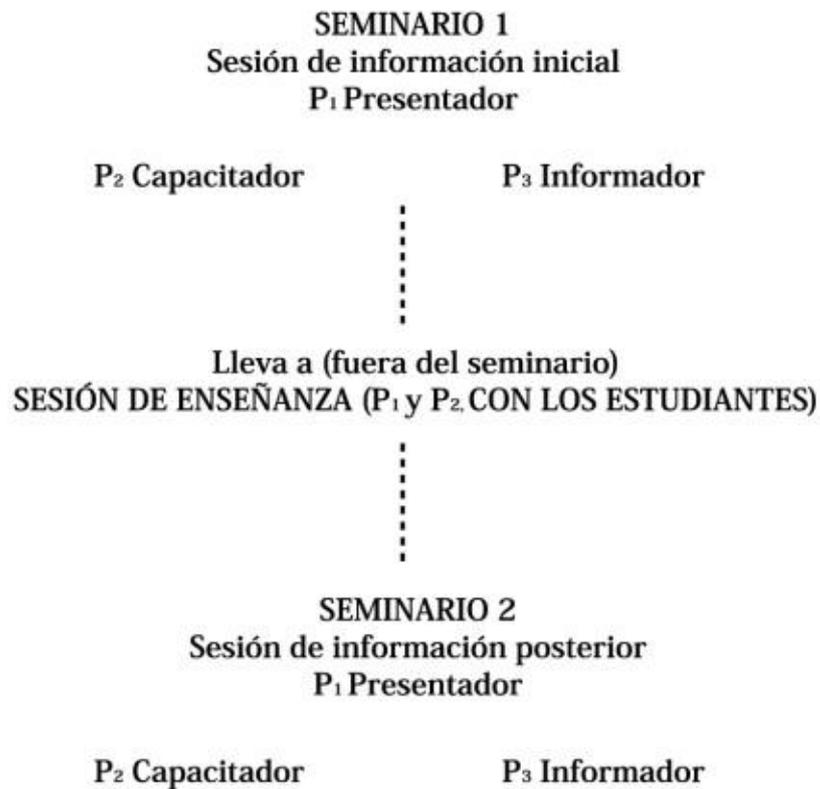


Figura 6. Aplicación IV: Diálogo reflexivo con otros colegas – facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank & McGill, 2008).

Es importante recordar que, si bien es cierto que tiene un manifiesto valor la reflexión personal sobre la propia práctica, la mejor manera de reflexionar no consiste en hacerlo de forma aislada. El desarrollo del modelo de diálogo reflexivo hace conveniente, por lo tanto, contar con la figura de un “*crítico amigo*” (Biggs, 2005, p. 273) que favorezca la reflexión y que posibilite la adopción de una perspectiva diferente. Además, de acuerdo con Day, esta crítica amistosa:

*“Puede constituir un medio para establecer relaciones con uno o más compañeros que se ayuden en los procesos de aprendizaje y de cambio, de manera que las ideas, percepciones, valores y formas de entender las cosas puedan ponerse en común a través de la manifestación mutua del pensamiento y de la práctica, de los sentimientos, esperanzas y temores. Si es satisfactoria, los resultados de este tipo de interacción serán unos niveles más profundos de reflexión,*

*experimentación, mayor potencial de cambio y niveles de enseñanza más elevados” (Day, 2005, p. 131).*

### **6.2.3. Modelo de aprendizaje en el desarrollo profesional de Christopher Day**

El supuesto de partida del modelo es que es posible planificar y realizar acciones extensas de formación permanente del profesorado en activo que se centren en determinadas necesidades relacionadas con funciones escolares específicas, en colaboración con las administraciones educativas, y que utilicen una mezcla de aprendizaje tanto en el centro como fuera de él, ayudado por los compañeros y basado en la investigación con informaciones conceptuales y didácticas adecuadas (Day, 2005). Se trata de un modelo diseñado específicamente para capacitar a los docentes en la reflexión sistemática sobre su pensamiento y sus prácticas y compararlos, así como para facilitarles un apoyo activo tanto en sus procesos de aprendizaje como en la planificación, implementación y evaluación de los cambios que surgieran mediante los desarrollos efectuados en las escuelas que, con las redes de aprendizaje, constituyen el núcleo fundamental del programa.

Los componentes esenciales del aprendizaje profesional, representados en las siguientes figuras (ver figuras 7 y 8), son la reflexión e indagación deliberativas, los contratos (con uno mismo y con los demás), la confrontación con uno mismo y con los compañeros y la puesta en común de las perspectivas alcanzadas (Day, 1987, 2005).

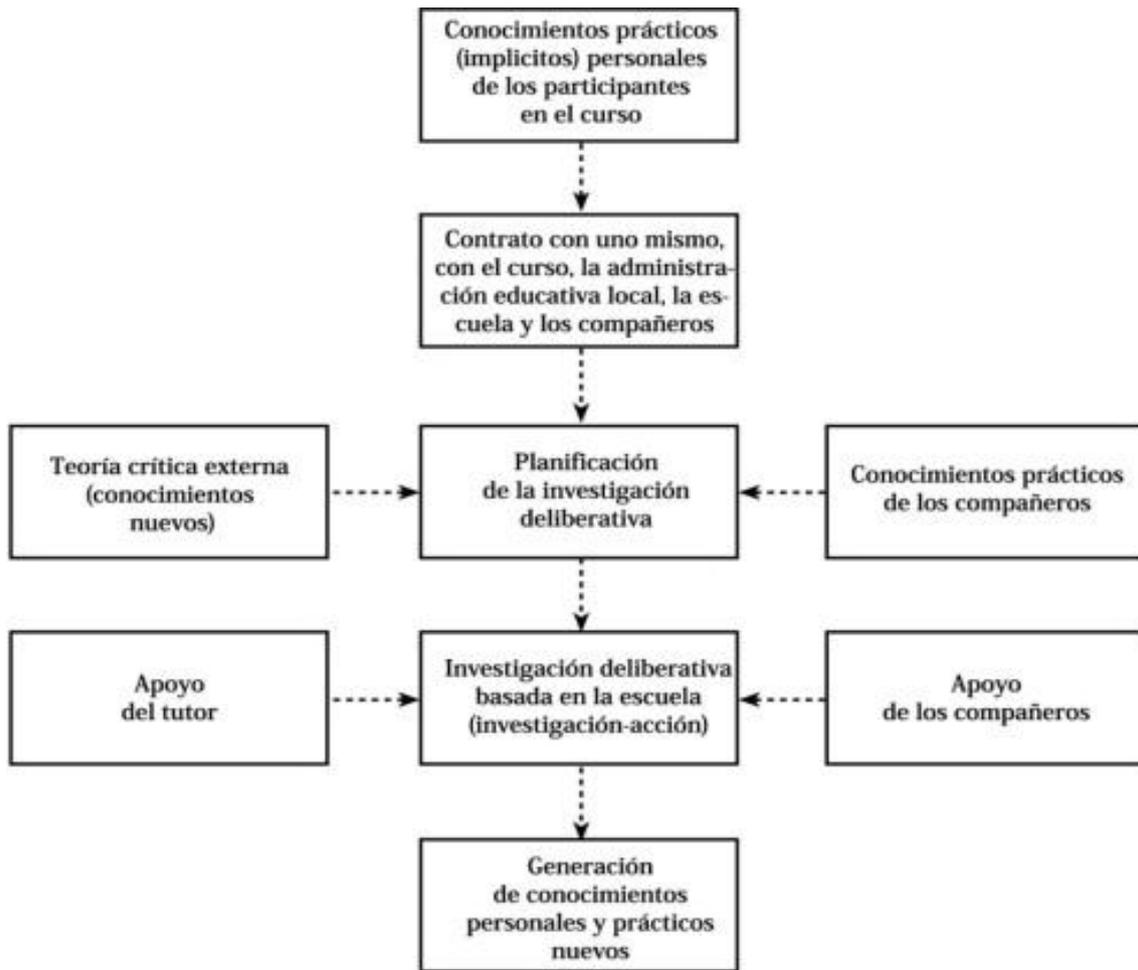


Figura 7. Proceso de desarrollo profesional del docente en servicio activo (Day, 1987, 2005).

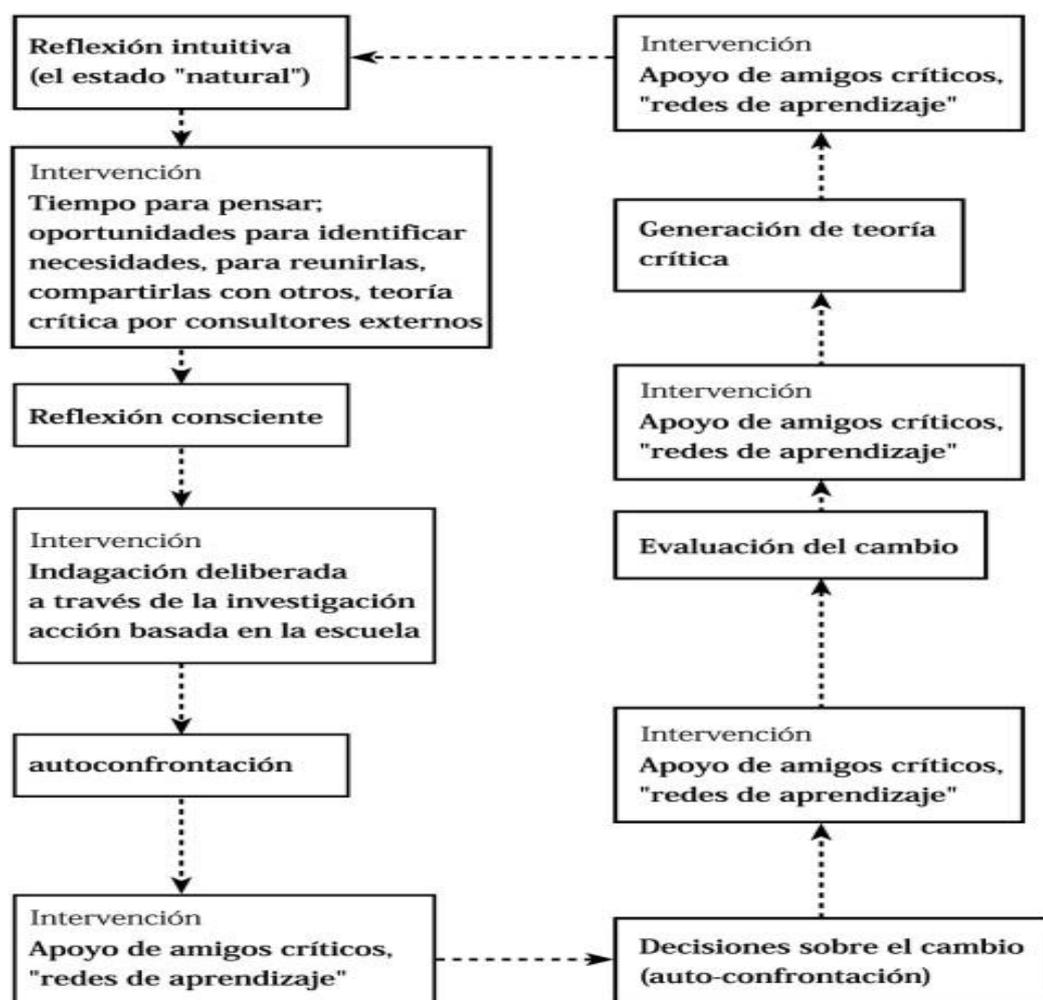


Figura 8. Modelo de formación continua del profesorado en servicio activo (Day, 1987).

Los principios fundamentales del modelo se centran en los siguientes aspectos (Day, 1987, 2005):

1. Dar oportunidades a los docentes para la reflexión pública y privada así como para la confrontación de pensamiento y práctica.
2. Aprovechar, durante las fases en régimen de internado, la fase contractual, dando a los docentes la oportunidad de distanciarse de las aulas con el fin de reflexionar sobre la acción y de planificarla de diferentes maneras. El currículo de estas fases es, en parte, prescriptivo (en relación con los contenidos del curso y diseñado por los planificadores del mismo), en parte autogenerado por el propio curso (mediante el trabajo desarrollado en las escuelas), y en parte negociado (a través de las cuestiones suscitadas en los grupos de compañeros que se reunían durante el año y actuaban como puntos de referencias).
3. Manifestar un compromiso y voluntad hacia el proceso de aprendizaje.

4. Gozar de libertad de elección, en términos de decisiones sobre el cambio. El desarrollo profesional no se puede imponer, es algo que ha de ser asumido por el propio docente.

Con este modelo el programa de desarrollo individual de desarrollo profesional y curricular se ve reforzado gracias al apoyo de los compañeros. Se facilita así que los docentes puedan comparar sus creencias a la luz de nuevos conocimientos personales y prácticos, entendiendo que la reflexión y la comparación forman *“el preludio necesario de la transformación. [...] Se trata de una asociación entre quienes saben cómo y quienes saben qué, en la que ninguna persona ni grupo reclama el monopolio del saber”* (Day, 2005, p. 203).

#### **6.2.4. Modelo de análisis colectivo de la práctica de Philippe Perrenoud**

Una práctica reflexiva no implica necesariamente la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica. Se puede reflexionar solo, con compañeros, e incluso con la familia y amigos. No obstante, un análisis colectivo de la práctica como el que aquí se presenta abre espacios para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras (Perrenoud, 2010a). Además, la cultura individualista y el aislamiento que normalmente acompañan a la profesión docente (Hargreaves, 1996) se superan, dando paso a nuevas formas de trabajo que favorecen la cooperación y el trabajo en equipo.

El análisis colectivo de la práctica se presenta como un método de (trans)formación de los docentes. Es un proceso que puede inscribirse dentro de la formación inicial y/o continua del profesorado, pero también es un proceso de supervisión, de consejo, de investigación-acción o de apoyo a un proceso de innovación docente (Perrenoud, 2010a). Aquí nos referimos al análisis colectivo de la práctica en la formación continua del profesorado, de modo que los miembros del grupo cuentan ya con cierta estabilidad y trayectoria profesionales.

De manera general, el trabajo del análisis colectivo de la práctica propicia la postura reflexiva a propósito de casos concretos expuestos por los participantes en el seno de grupos o seminarios similares a los presentados anteriormente. Se trata, por lo tanto, de una propuesta de trabajo de grupo dentro de una configuración intersubjetiva particular: un conjunto de personas que llevan a cabo una práctica o que se están formando para ésta en un dispositivo de alternancia, que se reúnen alrededor de un monitor (ya sea un formador, un supervisor, un consejero, un investigador, etc.), que ofrece ciertas garantías tanto en lo que se refiere a la ética como al saber hacer. Cada participante, por su parte, ofrece a los otros un apoyo y un punto de comparación en un ejercicio de análisis de acuerdo con los contextos profesionales de unos y otros.

Puesto que el análisis de la práctica tiene como principal objetivo la transformación del docente, de sus actitudes y de sus actos:

*“Éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad” (Perrenoud, 2010a, p. 117).*

De esta manera, es fácil comprender que nadie emprenderá un procedimiento de análisis de la práctica si no espera del mismo algún beneficio, como por ejemplo encontrar su camino y asentar su identidad. Las finalidades que cada docente busquen con el método variarán con la persona, pero en ningún caso se ha de considerar el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata, por el contrario, de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas por la explicitación de la práctica y de quienes la llevan a cabo (Ibíd.).

Los aspectos fundamentales que configuran el programa y posibilitan que éste pueda tener éxito son los siguientes (Perrenoud, 2010a):

1. El análisis de la práctica únicamente puede tener efectos reales de transformación si el practicante se implica fuertemente en él: Conocer las conclusiones de un análisis llevado a cabo por un tercero difícilmente ayudará a cambiar. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica. El análisis de la práctica como propuesta de transformación se concibe como un *“autoanálisis”* (Ibíd., p. 119).
2. El análisis colectivo de la práctica sólo puede funcionar sobre la base de cierto voluntariado, nunca si el participante se encuentra obligado a formar parte del grupo.
3. Existen tres condiciones para que el análisis de la práctica provoque cambios:
  - a. Ha de ser un análisis pertinente: La pertinencia del análisis de la práctica se evalúa por su capacidad de encontrar la raíz del problema. En este sentido, el talento del grupo de análisis de prácticas va a depender *“de su composición y de las sinergias que se establecen entre las series de preguntas y las interpretaciones de unos y otros”* (Perrenoud, 2010a, p. 127).
  - b. Ha de ser un análisis aceptado: Si el análisis de la práctica puede provocar crisis de identidad, topará con la ambivalencia del participante, que estará dividido entre su deseo de progresar y su rechazo a cambiar. Aceptar entrar en el juego del análisis *“es un combate contra uno mismo y no contra una resistencia”*

*irracional a la lucidez y al cambio sino, al contrario, contra una búsqueda legítima y comprensible de identidad” (Perrenoud, 2010a, p. 133).*

- c. Ha de ser un análisis integrado: Abandonar las antiguas prácticas puede llevar a romper con un medio, a renunciar a una reputación ante los compañeros, la jerarquía, etc. Es decir, puede llevar a enfrentarse a una forma de desaprobación o de soledad, que puede dificultar el cambio en soledad. El análisis colectivo de la práctica, si quiere ser eficaz, debe ayudar a cada uno a articular su evolución personal con las estructuras y los condicionantes en los que vive, que en ocasiones no evolucionan en el mismo sentido ni al mismo ritmo. Para permitir el cambio, el análisis de la práctica ha de conducirse de tal manera que tenga en cuenta abiertamente las tensiones, reales o imaginarias, que el profesor vive con su medio y sus compañeros. No se trata de intervenir sobre un grupo, sino de tener en cuenta el contexto sistémico en el que vive cada uno, lo que puede hacerse de dos maneras:

a. Incitando a los participantes en el programa a la explicitación de los dilemas del tipo “si avanzo solo por este camino, voy a alejarme de los que me rodean; por lo tanto, dudo de si cambiar porque entonces tendré que construir de nuevo una red, una reputación y un capital social”. A partir del momento en que el docente comprende que no se cambia impunemente ni solo y que lo que se resiste al cambio en él es las reacciones de los otros, entonces aumenta su autonomía y puede comenzar a sopesar los pros y los contras y buscar una “*estrategia vencedora*” (Perrenoud, 2010a, p. 134).

b. Considerando abiertamente con los participantes posibles estrategias que permitan cambiar sin que se les venga el mundo abajo, esto es, entrando en el análisis del sistema en el que trabajan unos y otros.

Este modelo contribuye a la construcción y la difusión de una cultura reflexiva, al tiempo que supone un recurso muy potente para desarrollar la cooperación profesional y la transformación de la práctica educativa (Perrenoud, 2010a).

## 7. Recursos para la formación reflexiva

En este apartado se detallan las estrategias más empleadas para la formación reflexiva del profesorado, centrandó la atención en los seminarios, estudio de casos, diarios de clase, historias de vida, fórum de profesores y técnicas de enseñanza estratégica metacognitiva.

### 7.1. Seminarios

Los seminarios constituyen un instrumento apropiado para el desarrollo de la capacidad reflexiva del profesorado (Marcelo García, 1994; Rosales López, 2000; Zeichner & Liston, 1999), pues permiten la realización de una amplia serie de actividades de notable valor formativo para el docente, entre las que destacan las siguientes (Rosales López, 2000):

1. La utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes.
2. La realización de actividades de observación y práctica docente en un ambiente caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento.
3. La estimulación de la capacidad investigadora mediante actividades como la observación, el análisis curricular y la investigación activa, entre otras.
4. El desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales dentro de un contexto de aportaciones mutuas.

En los seminarios ha de reinar un clima de confianza y de libre expresión de las ideas, evitando que se conviertan en estructuras jerárquicas si lo que se pretende es desarrollar experiencias de aprendizaje emancipadoras (Giroux, 1990). A este respecto, como alerta Esteve Zarazaga (2011, p. 37), los docentes que pretenden mantener el papel de jerarquía poseedora del poder *“tienen mayores posibilidades de ser puestos en cuestión”*.

El contenido de los seminarios, orientado normalmente a los profesores en formación inicial, se planifica entre el supervisor de la universidad y el estudiante, y normalmente va dirigido a posibilitar la reflexión del estudiante acerca de temas pedagógicos relevantes (educación intercultural, currículum oculto, evaluación, agrupación de alumnos, aprender a enseñar, motivación, colaboración, comunicación, etc.) (Liston & Zeichner, 2003; Rosales López, 2000), más que sobre aspectos puntuales que, aunque importantes, se sitúan en la periferia de lo que constituye la auténtica enseñanza (Rosales López, 2000). De esta manera se crea un ambiente de colaboración para la indagación y la resolución de problemas, pues se anima a los

estudiantes a colaborar en proyectos de investigación y presentarlos en los seminarios (Latorre Beltrán, 1992b).

Entre los principales objetivos del seminario reflexivo, Zeichner (1987) destaca los siguientes:

1. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a desarrollar un pensamiento crítico en el análisis de cuestiones educativas o de situaciones conflictivas en el aula.
2. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a ser conscientes de las teorías que están elaborando y ver más allá de los paradigmas convencionales de la enseñanza.
3. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a aprender en la interacción social.
4. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase y estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela.
5. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a examinar y cuestionar sus propias creencias y prejuicios y el modo en que éstos afectan a la enseñanza.
6. Ayudar a los estudiantes en formación inicial a analizar de manera crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

Las preguntas que pueden propiciar la reflexión en los seminarios han de dar respuesta a los siguientes interrogantes (Canning, 1991, p. 19):

- a. ¿Puedes hablar más acerca de ello?
- b. ¿Por qué crees que esto ocurre?
- c. ¿Qué evidencias tienes acerca de ello?
- d. ¿Qué te recuerda esto?
- e. ¿Qué ocurriría si sucediera de esta manera?
- f. ¿Encuentras una conexión entre esto y...?
- g. ¿De qué otra manera podrías enfocar el tema?
- h. ¿Qué quieres que suceda?
- i. ¿Cómo podrías hacerlo?

Los seminarios se constituyen, así, en un espacio de debate, de intercambio de experiencias, de asesoramiento y de soporte a los estudiantes en formación inicial por parte de los supervisores universitarios.

## 7.2. Estudio de casos

De acuerdo con Thomas y Nelson (2007), un estudio de casos es una forma de investigación descriptiva en la que se estudia de manera rigurosa y detallada un único fenómeno, bajo el supuesto de que éste fenómeno es representativo de otros muchos similares.

El estudio de caso no se limita al estudio de un individuo, sino que puede emplearse en la investigación de programas, instituciones, organizaciones, estructuras políticas, comunidades y situaciones. En investigación cualitativa se utiliza:

*“Para determinar los problemas críticos de la práctica y ampliar los conocimientos en diferentes aspectos de la docencia, Educación Física, Ciencias del Ejercicio y Ciencias del Deporte” (Thomas & Nelson, 2007, p. 305).*

En este sentido, Tójar Hurtado (2006) considera que el estudio de casos ha resultado ser determinante en los últimos años dentro del ámbito de la investigación socioeducativa, gracias al cuál se han podido analizar fenómenos, situaciones y realidades de diversa naturaleza, como personas, grupos, acontecimientos, programas, culturas, etc.

Para Roth (1989), esta técnica de investigación permite la adquisición de ideas y estrategias al tiempo que posibilita relacionar la teoría con la práctica en situaciones reales.

Se diferencian tres tipos de estudio de casos (Thomas & Nelson, 2007):

1. Estudios descriptivos: Muestran una imagen detallada del fenómeno, pero no es demostrativa ni establece modelos teóricos. Constituyen con frecuencia el primer paso para posteriores investigaciones comparativas y desarrollo de teorías. Para Stake (2007, p. 46), la finalidad de la investigación cualitativa con estudio de casos no se centra en la explicación de los fenómenos, sino que de ellos *“se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”*.
2. Estudios interpretativos: También emplean la descripción, aunque su objetivo principal se centra en interpretar los datos para poder clasificar y conceptualizar la información y, probablemente, teorizar sobre el fenómeno (por ejemplo, se pueden emplear los estudios interpretativos para comprender mejor los procesos cognitivos de los escolares).
3. Estudios evaluativos: Implican descripción e interpretación, pero la finalidad principal es utilizar los datos para evaluar el mérito de alguna práctica, programa o acontecimiento.

La eficacia de estos estudios estriba en la capacidad del investigador para utilizar la información disponible para emitir juicios.

Una de las principales ventajas del estudio de casos es que puede ser fructífero en la formulación de nuevas ideas e hipótesis sobre áreas conflictivas, sobre todo en aquellas en las que no hay una estructura o modelo bien definidos (Thomas & Nelson, 2007). Por otro lado, la lectura de estudios de casos por parte de los docentes es una herramienta valiosa para desarrollar sus habilidades reflexivas (Shulman, 1987).

### 7.3. Diarios de clase

El diario de clase es una manera de registrar experiencias educativas con la intención de ser analizadas y compartidas (Smyth, 1991b). Para Zabalza Beraza (2008, p. 15), los diarios de clase *“son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases”*.

Se ha demostrado que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y que posibilita que los profesores profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje (Chacón Corzo & Chacón Contreras, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Surbeck, Han, & Moyer, 1991; Zabalza Beraza, 2008; Zeichner & Liston, 1999).

El diario tiene dos perspectivas: una sincrónica y puntual, ya que se centra en la narración de lo sucedido; y otra diacrónica, por cuanto presenta la evolución de los hechos que se narran, lo que permite observar el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo (Zabalza Beraza, 2008).

El diario de clases es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan; al anotar sobre el papel la experiencia vivida, *“ésta se objetiva, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, impidiendo que se diluyan en la memoria”* (Latorre Beltrán, 1992b, p. 231).

Puesto que el diario de clases es la técnica principal de recogida de datos utilizada en esta tesis doctoral, se detallarán sus características de manera particular en el capítulo de metodología.

#### 7.4. Historias de vida

Las historias de vida suponen un excelente instrumento para provocar procesos de reflexión sobre por qué uno piensa, siente y actúa de una manera determinada (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001; Devís Devís & Sparkes, 2004; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 1994a, 2004), pues son una manera de “poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos que considera más relevantes” (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009, p. 35).

La narración de las trayectorias profesionales de los docentes así como la importancia que cobran determinados aspectos permiten sacar a la luz:

*“Un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, da lugar al análisis de su propia vida, de las decisiones que toman, cómo realizan las tareas, con quiénes, por quiénes están condicionados, así se pueden percibir a sí mismos en la realidad de la que son partícipes, e identificar las condiciones de producción del trabajo, no como un marco, sino como parte constituyente de su identidad y su cultura” (Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006, p. 4).*

Esta estrategia de reflexión y toma de conciencia de las creencias implícitas del docente fue cobrando mayor importancia en el campo de las Ciencias Sociales a finales del siglo pasado (Delgado & Gutiérrez, 1999), constituyéndose hoy día en un planteamiento primordial en la investigación educativa. Trabajar con esta herramienta es un ejercicio indispensable y conveniente para el conjunto de investigadores del ámbito educativo y para el conjunto de la comunidad científica española, que está comenzando a producir una cantidad de estudios cualitativa admirable si se tiene en cuenta los pocos años de tradición investigadora que lleva acumulada (Devís Devís & Sparkes, 2004). En definitiva, “es un marco adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores” (López López, 2002, p. 10).

Puesto que la historia de vida es otra de las técnicas fundamentales de recogida de datos empleada en la presente tesis doctoral, se detallará en mayor medida en el apartado referido a la metodología de la investigación.

#### 7.5. Fórum de profesores

El fórum docente tiene como finalidad crear una red común en la que el profesorado pueda llevar a cabo una gestión y desarrollo del conocimiento educativo (González Gallego, 2005),

ayudándoles a comprender mejor su enseñanza y a prestar atención a las necesidades de los docentes para una investigación accesible e informativa (Latorre Beltrán, 1992b).

La estructura del fórum docente, de acuerdo con Latorre Beltrán (1992b), suele ser la siguiente:

- a. Semanalmente se mantienen reuniones con el coordinador del fórum.
- b. Varias personas (entre cuatro o cinco) presentan su investigación al resto del grupo.
- c. El resto de personas actúan como consejeros, ayudando a presentar cada fase del trabajo, seleccionar el tópico, explicar qué conocen o pretenden conocer en relación al tópico, revisar la manera de reunir más información y dar sentido a lo que están aprendiendo.
- d. Los profesores editan y preparan, para presentar los programas de formación en servicio, cursos en las escuelas universitarias y reuniones de investigación.

El fórum de profesores no asume que se necesite mejorar o cambiar la práctica, sino que más bien se concibe como un compromiso del docente con la calidad educativa (González Gallego, 2005).

## 7.6. Enseñanza estratégica metacognitiva

Afirma Main (1985, en Monereo Font, 1990, p. 12) que los métodos más productivos son aquellos en los que los estudiantes *“reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas en vez de seguir prescripciones de “buenas” prácticas de aprendizaje”*. Esta idea recoge la necesidad de ofrecer a los docentes una enseñanza basada en la promoción de las habilidades metacognitivas que permitan ser conscientes de los procesos y los productos que elaboramos en nuestra mente. Tal es el caso de la enseñanza estratégica, definida ésta como:

*“Un proceso de transferencia progresiva de los interrogantes y decisiones que deberían generar los alumnos para lograr autorregular su proceso de aprendizaje y ejecutar acciones más eficaces con el fin de lograr la meta perseguida, siempre respetuosos con las condiciones relevantes del contexto en el que se produzca” (Badía Garganté & Monereo Font, 2004, p. 51).*

Esta modalidad de enseñanza contempla tres fases que transitan desde un control externo y centrado en el docente, hasta una autorregulación interna de la estrategia, centrada en el alumno. En cada una de estas fases se detallan los métodos didácticos específicos que favorecen el desarrollo de la capacidad reflexiva, como son el modelamiento metacognitivo, la interrogación y autointerrogación metacognitiva y la elaboración de autoinformes para la

evaluación de la actuación estratégica (Monereo Font, 1990, 1999, 2006). Se abordan a continuación estas tres fases desde la perspectiva del estudiante en formación inicial:

1. Fase I. Presentación de la estrategia (modelamiento metacognitivo): En esta fase el profesor, en calidad de experto, ofrece al alumnado un modelo de estrategia para resolver una tarea o problema típico de su disciplina. De esta manera, se hace explícito el conjunto de cuestiones y decisiones que guiarán el proceso de aprendizaje-resolución, desde que se percibe la demanda hasta que se finaliza la tarea, para que los estudiantes puedan empezar, de forma gradual, a integrarlos en su propio mundo de saberes, significados y sentidos. Esta fase se puede desarrollar a través de diferentes métodos de enseñanza, siendo el más común y reconocido el modelamiento metacognitivo, pues resulta adecuado para cualquier materia y adaptable a todos los niveles educativos. Consiste, fundamentalmente, en que alguien considerado competente en la ejecución de una tarea (el profesor, un experto invitado, un alumno aventajado, etc.) actúe como modelo explicando y justificando, paso por paso y en voz alta, la estrategia que pone en marcha, esto es, todo lo que piensa y hace, y por qué lo piensa y lo hace (Monereo Font, 1999, 2006; Monereo Font & Castelló Badia, 1997). La característica más distintiva de este programa es su cualidad de metacognitivo, *“por cuanto el profesor no sólo debe exponer su proceso mental sino también ha de hacer consciente las razones por las que tomó unas decisiones y no otras”* (Monereo Font, 1999, p. 82), explicitando antes, durante y después de la tarea a resolver los siguientes aspectos (Liesa Hernández, 2007):
  - a. Qué procedimientos son los más apropiados para resolver la tarea y por qué.
  - b. Cómo soluciona los problemas, ofreciendo diferentes ejemplos acerca del modo de resolverlos.
  - c. Qué decisiones va tomando y por qué.

En ocasiones se asimila esta práctica a un enfoque conductista; sin embargo, existen notables diferencias entre un modelado conductual y un modelado metacognitivo. Así, mientras que el primero lo que modela básicamente son conductas motrices y verbales para que el sujeto las imite y repita hasta automatizarlas, en el modelado metacognitivo se trata precisamente de evitar que el escolar imite exactamente el modelo y *“aportar una guía por la que transcurren interrogantes básicos, en momentos críticos del proceso, para que se tomen decisiones acordes con cada tarea en cada contexto de aprendizaje”* (Monereo Font, 2006, p. 19). Se trata, por tanto, de

favorecer la toma de conciencia de los procedimientos que el estudiante ha de emplear cuando se enfrenta a una tarea determinada, proporcionándole los conocimientos y los recursos necesarios para resolverla. En síntesis, el modelado metacognitivo es una técnica que consiste en enseñar a reflexionar al alumno sobre el pensamiento propio, evaluarlo y autorregularlo mediante un proceso de toma de decisiones en el que ha de barajar diversas opciones, es decir, no sólo mostrando los pasos que es preciso seguir, sino reflexionando sobre el por qué de unas decisiones y no de otras, o qué variables hay que considerar para decidir en un sentido determinado y no en otro, qué consecuencias puede tener ésta u otra decisión, etc. (Pozo Municio, Monereo Font, & Castelló Badia, 2005). Schön (Schön, 2002) considera el modelado como una estrategia importante que lleva a la imitación eficaz y compromete al novel con la acción, permitiendo así que comience a entender lo que hace y reflexione acerca de ello.

2. Fase II. Práctica guiada de la estrategia (interrogación y autointerrogación metacognitiva): En esta fase el futuro docente tiene la posibilidad de poner en práctica la estrategia introducida en la etapa anterior. Esta práctica se caracteriza por el control que debe seguir ejerciendo el profesor, en especial en los primeros intentos de aplicación. Es recomendable que las primeras actividades que se presenten a los estudiantes sean similares a las que originariamente se emplearon para presentar la estrategia, y gradualmente se vayan produciendo cambios en las propuestas que exijan de los alumnos empezar a matizar sus decisiones, plantear decididamente cambios en la estrategia y dejar paulatinamente a un lado las pautas ofrecidas por el profesor. Las fórmulas metodológicas más apropiadas para favorecer la práctica de las estrategias por parte de los alumnos y su progresiva asimilación son la interrogación y la autointerrogación metacognitivas. Éstas suelen adoptar la forma de hoja escrita en la que se recopilan los interrogantes más relevantes para que posteriormente el alumno se los formule y, a través de sus decisiones, alcance el objetivo buscado. Se habla de interrogación cuando es el profesor u otro compañero quien guía la actividad a través de preguntas, y autointerrogación cuando la hoja escrita está diseñada para que el alumno se la autoadministre. Para que estas pautas u hojas de interrogación tengan todo su sentido y no se entiendan como *“recetas o fórmulas que deben aplicarse automáticamente”* (Monereo Font, 2006, p. 21), el docente, a partir de la presentación de la estrategia, tratará de negociar y consensuar las cuestiones que servirán de guía en la aplicación de la estrategia.

3. Fase III. Práctica autónoma (elaboración de autoinformes para la evaluación de la actuación estratégica): En esta fase se espera del estudiante en formación inicial un dominio cada vez más independiente de la técnica aprendida. Es la última etapa de la enseñanza estratégica, en la que el futuro docente ha interiorizado la estrategia, tiene el control sobre los interrogantes que han de guiar su actuación en el futuro, y la domina en situaciones de aprendizaje similares. Dentro de esta fase destaca, como herramienta metodológica, la elaboración de autoinformes para evaluar la actuación. Estos se basan en descripciones (verbales o escritas) que puede llevar a cabo el alumno sobre la toma de decisiones mentales que realiza ante una tarea de aprendizaje específica. Pueden realizarse antes de empezar la tarea, explicando lo que se hará a continuación; mientras se está realizando la tarea, explicando las razones de cada operación; o una vez finalizada, recordando el proceso de pensamiento seguido. Es una forma viable para que el docente reflexione acerca de sus dificultades de comprensión, de concentración, de motivación, etc. Su principal limitación reside en la dificultad de interpretar los informes, tanto en lo que se refiere a puntuar con objetividad la gran multiplicidad de respuestas que pueden recogerse, como en la necesidad de tener que explicar la ausencia de respuestas significativas debido a una falta de motivación y/o de comprensión de lo que se pedía, entre otras. Contar con la crítica amistosa (Biggs, 2005; Day, 2005) puede ayudar a eliminar estos sesgos del autoinforme.

En síntesis, la enseñanza estratégica pretende que los docentes sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender. Implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y de la manera de superar esas dificultades (Monereo Font, 2006).

Tras definir el marco teórico y plantear las principales características y modelos de la enseñanza reflexiva, en el siguiente capítulo se explica el enfoque metodológico de nuestra investigación.

***TERCERA PARTE: EL PROCESO DE “CAPTURA” Y  
NARRADO DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN***



## **CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

*“No podía aprender de la investigación si el producto final de mi escritura era incoherente con el proceso humano que había vivenciado, si no encontraba las formas y las palabras adecuadas para expresar lo que había estado observando y leyendo. Así que, ¿cómo representar la historia vivida?”  
(Sicilia Camacho, 2004b, p. 70).*



## 1. Introducción

La finalidad principal del capítulo que aquí se presenta no es tanto discutir ni comparar las diferentes perspectivas de investigación cualitativa existentes. Se trata, más bien, de explicar las características básicas de la metodología adoptada, por qué se considera idónea para un estudio de estas características y de qué manera se contextualiza en el mismo.

Puesto que el tema principal de la investigación se centra en conocer el modo en que se va desarrollando y evolucionando la identidad profesional de un docente novel en sus primeros años de profesión así como la influencia que tienen su historia de vida y sus teorías implícitas en este desarrollo, se ha optado por un método cualitativo. La razón de ser de esta elección se justifica en cuanto que lo que interesa es llegar a la comprensión profunda de las motivaciones, sensaciones, impresiones, expectativas, temores, creencias, percepciones, etc., de las que es portador el protagonista del estudio. En definitiva, se trata de comprender “mi ser maestro novel”.

Por otra parte, el hecho de que el sujeto investigado sea, al mismo tiempo, el autor de este trabajo, permite una exploración más profunda de determinados aspectos de la investigación de corte (auto)biográfico. Valoramos como una gran oportunidad el poder llevar a cabo una investigación de estas características mientras se sigue, simultáneamente, un proceso de formación sobre el método empleado. De este modo se favorece la toma de conciencia de las ideas, conductas, creencias y saberes del propio investigador, que facilitan una reflexión profunda sobre cuestiones tales como la ética, la empatía y la comprensión de procesos similares que puedan influir futuros estudios de otras personas.

Por otra parte, creemos que hablar y escribir acerca de la experiencia propia es una forma de compartir conocimiento y, por tanto, una manera de construir de forma conjunta un nuevo y mayor conocimiento.

Para ello, dedicamos el siguiente apartado del capítulo a realizar una descripción general del método de investigación seleccionado, explicando las principales características de la investigación cualitativa y educativa.

En un tercer apartado se detallan los modelos de investigación cualitativa que se han empleado para llevar a cabo el estudio: la investigación biográfica-narrativa y la autoetnografía.

A continuación nos centramos de manera especial en las técnicas e instrumentos de recogida de información, detallando sus características más destacadas, el por qué se adecúan

al contexto de nuestra investigación y la experiencia previa del investigador con estas herramientas.

En el quinto apartado, de vital importancia, nos detenemos a explicitar el proceso de organización y análisis de datos desarrollado en torno a tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y obtención y verificación de las conclusiones.

El sexto apartado describe las consideraciones éticas y de salvaguarda del anonimato que se han tenido en cuenta.

Por último, el séptimo apartado esclarece las estrategias y procedimientos llevados a cabo para dotar de rigor científico a la tesis doctoral.

## **2. Justificación del método de investigación adoptado: la metodología cualitativa**

En el momento en que decidimos emprender este proceso de investigación, comprendimos que lo primero era situarnos en el paradigma que más se ajustara a los intereses y características del mismo. La dualidad entre investigación de corte cuantitativo o cualitativo indican diferentes modalidades de aproximación a la investigación. Para McMillan y Schumacher (2005), son dos las diferencias principales entre una y otra modalidad de estudio: por un lado, la referida a la naturaleza del conocimiento (de qué manera comprende el investigador el mundo y, por consiguiente, de qué manera comprende el objetivo de la investigación); por otra parte, la referida a la metodología de la investigación (cuáles son los métodos de recogida y análisis de los datos).

Thomas y Nelson (2007), por su parte, establecen una comparativa entre las características de la metodología cualitativa y cuantitativa que se resumen en la siguiente tabla (ver tabla 5):

Tabla 5. Comparación de las características de las investigaciones cualitativa y cuantitativa (Thomas & Nelson, 2007).

Componente de la investigación	Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Hipótesis	Inductiva	Deductiva
Muestra	De propósito, pequeña	Aleatoria, grande
Emplazamiento	Natural, mundo real	Laboratorio
Obtención de datos	El propio investigador es el instrumento principal	Instrumentación objetiva
Diseño	Flexible, sujeto a cambio	Determinado de antemano
Análisis de datos	Descriptivo, interpretación	Métodos estadísticos

De manera general, la investigación cuantitativa tiende a centrarse en el análisis (por ejemplo, obtener una muestra y analizar los componentes del fenómeno), mientras que la investigación cualitativa intenta comprender el significado de una experiencia de los participantes en un marco concreto y cómo se estructuran los componentes (Thomas & Nelson, 2007).

Se considera que la metodología cualitativa es:

*“Una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida de datos [...] posibilite un análisis que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con la suficiente potencia explicativa” (Anguera Argilaga, 1995, p. 514).*

Sandín Esteban, por su parte, se refiere a la metodología cualitativa de naturaleza educativa como:

*“Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín Esteban, 2003, p. 123).*

Puesto que el tema principal de la investigación tiene por objeto responder a la pregunta ***¿de qué manera se va desarrollando la identidad profesional de un docente novel y qué papel juega la práctica reflexiva en este proceso?***, orientado hacia la búsqueda de significados desde la perspectiva del educador, la elección de la metodología cualitativa se justifica, entonces, en la orientación que tiene nuestro estudio hacia la comprensión y búsqueda de significados desde la perspectiva personal del docente novel. Esta situación requiere del observador-investigador un posicionamiento concreto ante los problemas y la búsqueda de problemas (Taylor & Bogdan, 1998). En nuestro caso supone, además:

*“Un dilema importante al tener que presentar un trabajo que cubra las expectativas de objetividad de una comunidad científica, pero al mismo tiempo no apague las vivencias que son ya parte del investigador” (Sicilia Camacho, 2004b, p. 62).*

De cualquier modo, coincidimos con Stenhouse (1987) en que lo verdaderamente importante en la investigación educativa es la experiencia vivida, por encima de la metodología empleada.

## **2.1. Características principales de la investigación cualitativa y educativa**

La investigación de corte cualitativo aplicada al campo de la educación viene determinada por la propia complejidad del modelo de enseñanza, lo que supone fijar unas perspectivas concretas que precisen su objeto de estudio en función de un conjunto de variables, dando lugar a diferentes enfoques de la investigación en este ámbito (Pérez Gómez, 1989b).

Es a partir de la década de los años ochenta del pasado siglo, cuando se comienza a sistematizar el concepto de *investigación educativa* entre los profesionales de nuestro campo. Dicha investigación se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, las cuales a su vez forman parte de las Ciencias Humanas y Sociales, pues ambas comparten objeto de estudio: el ser humano en sus distintas dimensiones personales (Sandín Esteban, 2003). Debemos señalar, en todo caso, que son varios los autores que rechazan considerar a las Ciencias Humanas y Sociales como tales, pues opinan que definen la ciencia en términos de contenido y no tanto de metodología. Como el método científico se empleó primero en la investigación de los fenómenos físicos y biológicos, se ha relacionado tradicionalmente la ciencia con estos campos (Best, 1982).

Para este autor (Ibíd., p. 25), la investigación es *“el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico”*, y establece que ha de cumplir con las siguientes características:

1. La investigación supone una recogida de nuevos datos o la utilización de los ya existentes desde fuentes primarias para un nuevo propósito.
2. La investigación ha de dirigirse a la solución de un problema.
3. Se caracteriza por emplear un procedimiento sistemático en el que se aplica un análisis lógico riguroso.
4. La investigación sitúa el énfasis en el desarrollo de teorías válidas o en el descubrimiento de principios generales que serán útiles para predecir ocurrencias futuras.
5. El investigador ha de ser un experto en el objeto de estudio.
6. La investigación supone observación y descripción, cuidadosas y precisas.
7. La investigación es lógica y objetiva.
8. Se caracteriza por la actividad paciente y medida del investigador.
9. El investigador debe tener una gran voluntad para continuar con sus procedimientos hasta llegar a las conclusiones del estudio.
10. La investigación es registrada e informada cuidadosamente. Cada término importante se define con rigor, se reconocen los factores limitantes, se describen con detalle los procedimientos, se detallan las referencias, se registran los resultados de modo correcto, y las conclusiones son presentadas con cautela y moderación académicas.

Por lo que se refiere a la investigación cualitativa en particular, Hayman (1991, p. 12) la define como *“una parte de las ciencias de la conducta en la cual el propósito consiste en comprender, explicar, predecir y, en cierta medida, controlar la conducta humana”*.

Taylor y Bogdan (1998), al referirse a la investigación cualitativa, aprecian que ésta cumple con las siguientes características:

1. La investigación cualitativa tiene un carácter inductivo. Los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos, no recogiendo información para evaluar y formular modelos e hipótesis.
2. El investigador tiene en cuenta el contexto y las personas investigadas desde una perspectiva holística, siendo considerados como un todo. Así, el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.

3. El investigador es sensible a los efectos que ocasionan sobre los casos que forman parte de su estudio, interactuando con ellos de un modo natural y no intrusivo.
4. El investigador cualitativo procura comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, de modo que se pretende comprender la manera como ven las cosas.
5. El investigador cualitativo no da nada por sobreentendido ni prejuzga, sino que aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. El investigador cualitativo considera que todas las perspectivas son valiosas, tratando de dar voz a todas las personas.
7. Los métodos que emplea la metodología cualitativa tienen un carácter humanista. Es en la comprensión de los sentimientos cotidianos, donde se aprende sobre la vida interior del individuo.
8. Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace, lo que permite que el investigador obtenga un conocimiento directo de la vida social.
9. Para el investigador cualitativo, todos los contextos y personas son dignos de estudio, pues considera que todos los aspectos de la vida social son lo suficientemente importantes como para ser objeto de investigación.
10. La investigación cualitativa es un arte. No se ha refinado ni homogeneizado y, si bien es cierto que sigue directrices que la conducen y orientan, en ningún caso se puede considerar al investigador como alguien subyugado a una determinada técnica.

Por lo tanto, la investigación cualitativa es un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo, en el que el investigador analiza cuestiones en su ambiente natural, buscando significados e interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin & Lincoln, 2012). Esto es, busca la comprensión de los fenómenos que se observan, mediante la interpretación de los mismos. Según Woods (1998, p. 23), *“saber cómo piensan las personas, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo forman significados, son elementos integrales para este enfoque”*.

Considerando todas estas particularidades, la investigación cualitativa en el campo de la enseñanza no será otra cosa que:

*“El estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 1999, p. 3).*

En síntesis, estimamos que “*la investigación es educativa en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación*” (Stenhouse, 1987, p. 42).

Sin entrar de nuevo a diferenciar entre *investigación en educación* e *investigación sobre educación*, aspecto que se ha abordado en el capítulo anterior, recordemos que ésta que aquí se presenta es una *investigación en educación* en la medida que pretende analizar situaciones educativas, formularlas, interpretarlas y comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativas y su repercusión en el ámbito social (Imbernón Muñoz, 2002).

### 3. Modelos de investigación cualitativa empleados

Descritas las razones por las que hemos optado por seguir un enfoque cualitativo dentro de la investigación, dentro de ésta consideramos que los modelos más apropiados para comprender nuestro objeto de estudio, así como sus particulares características, son la investigación (auto)biográfica-narrativa y la autoetnografía.

Detallamos a continuación estos métodos, enfatizando las razones por las que nos han resultado útiles en la elaboración de nuestro estudio.

#### 3.1. Investigación biográfica-narrativa

En primer lugar consideramos conveniente delimitar conceptualmente el término “narrativa”. Para Conelly y Clandinin (1995, p. 11), la narrativa se constituye en *“el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”*.

Bruner (2003, p. 130), por su parte, piensa que a través de la narrativa *“construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”*.

Sparkes y Devís Devís (2007, p. 51) entienden este concepto como *“un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros”*.

De acuerdo con Conelly y Clandinin (1995), la narrativa se puede emplear en un triple sentido:

1. El fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado).
2. El método de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar).
3. El uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (como estrategia de reflexión, de cambio, de innovación, de mejora, de educación moral, etc.).

Así, *“la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación”* (Ibíd., p. 12).

Por lo que respecta a la investigación biográfica-narrativa, Bolívar Botía et al. (1998) prefieren emplear este término y no el de método biográfico narrativo, pues entienden que *“actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo, la entrevista), ha*

*llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica”* (Ibíd., p. 18). La investigación biográfica-narrativa es, entonces y de manera general, *“el trabajo que usa las historias o relatos individuales y otros materiales personales para comprender la vida de las personas dentro de su contexto social”* (López-Barajas Zayas, 2006, p. 470). Es una metodología de investigación que permite:

*“Significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado”* (Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006, p. 11).

En el campo de la educación la narrativa cobra especial sentido, puesto que *“cada profesor es único, y sólo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual”* (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001, p. 45).

La investigación biográfica-narrativa, en definitiva, permite investigar, entender e interpretar el mundo subjetivo. Es un modelo de investigación que posibilita, a los componentes de los diferentes grupos culturales, exponer su modo de comprender y conocer del sujeto (Buendía Eisman, 2010).

De acuerdo con Bolívar Botía et al. (1998), este método comprende la autobiografía (la narración de la vida narrada por la propia persona que la vive), biografía (un investigador narra la vida de una persona determinada), historia oral, historias de vida, diarios, entrevistas y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal.

En el contexto de este estudio, la narrativa biográfica nos resulta apropiada por su gran potencial a la hora de explorar las identidades, las subjetividades y las emociones (Sparkes & Devís Devís, 2007), aspectos clave de la naturaleza humana que se constituyen en nuestro objeto de estudio.

En esta tesis empleamos la historia de vida y la entrevista biográfica como elementos de recogida de datos de la investigación biográfica-narrativa, como se explicará más adelante.

### **3.2. Autoetnografía**

Desde una aproximación general, la etnografía es un método de investigación social en el que se lleva a cabo una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & LeCompte, 1988). Es decir, es una manera de estudiar y describir la cultura humana, entendiendo por cultura *“todo aquello que ha sido aprendido o producido por un grupo de personas en un contexto determinado”* (Buendía Eisman, 2010, p. 26).

Su principal característica es que el investigador participa, abiertamente o de manera encubierta, en la cotidianeidad de las personas durante un periodo de tiempo:

*“Observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 15).*

Dentro del contexto que aquí interesa, la etnografía educativa se puede definir, de acuerdo con Goetz y Lecompte, como la aportación de:

*“Valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 41).*

Para Velasco Maillo y Díaz de Rada (2004, p. 10), la etnografía educativa *“no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”*. Esta segunda definición nos interesa dentro de nuestro objeto de estudio en tanto que requiere de una reflexión antropológica, esto es, implica llevar a cabo una práctica reflexiva personal en el contexto escolar en que se desarrolla la profesión.

La etnografía, en el ámbito educativo, aparece como alternativa a los enfoques de investigación de corte positivista. En palabras de Fernández Enguita:

*“Lo que persigue la observación etnográfica es poner la visión e interpretación de los procesos vivos donde antes sólo había un recuento de entradas y salidas, una especie de contabilidad de lo que entra y sale de la escuela. Con ello no pretendemos negar el pan y la sal a los estudios demográficos, las encuestas, etc. [...]. Pretendemos, tan sólo, romper una lanza, o lo que sea, a favor de la investigación cualitativa, que tiene sus propios métodos y sus propios resultados, siempre intrasferibles” (Fernández Enguita, 1985, p. 87).*

Esta alternativa a la metodología positivista ofrecida por la etnografía educativa es reconocida como muy útil y valiosa para el educador (Álvarez Álvarez, 2008; Barba Martín, 2001; Fernández Enguita, 1985; Goetz & LeCompte, 1988; Pallma & Sinisi, 2004; Rockwell, 2009; Woods, 1998) ya que, como explica San Fabián Maroto (1992, en Álvarez Álvarez, 2008, p. 1), *“al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”*. De esta manera, el investigador del campo de la educación tiene a su disposición una excelente alternativa para la *“descripción, interpretación y*

*explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él”* (Goetz & LeCompte, 1988, p. 54).

Las características más importantes de la etnografía escolar, de acuerdo con Álvarez Álvarez (2008), son cuatro:

1. La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de los “nativos”: Se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y los significados que se construyen. Esta participación prolongada, además, permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de datos fiables que, de otra manera, serían complicados de lograr y de comprender.
2. La observación participante del investigador como “nativo marginal”: Hace referencia al hecho de que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero debe intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación.
3. La descripción reflexiva con carácter holista: Supone, para el etnógrafo, la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno social, económico, físico y simbólico de manera global.

Las particulares características de nuestra investigación, en la que investigador e investigado son la misma persona, llevan a que la observación participante no se haya realizado guardando cierta distancia con aquello que se observaba. Debido a que el instrumento empleado para llevar a cabo la etnografía (el diario de clases, como se explicará más adelante) no nació con la intención de realizar una tesis doctoral, reconocemos la posibilidad de que exista un sesgo en el empleo de este método. Dicho sesgo se debe a que, siendo lo ideal tratar de interferir lo menos posible en los fenómenos educativos que acontecen en el aula, mi condición de educador por encima de mi condición como investigador hizo que fueran inevitables ciertas injerencias.

Por esta razón, debemos hablar de autoetnografía más que de etnografía, pues investigador e investigado se funden en la misma persona. Ambas comparten las mismas características anteriormente descritas, con la salvedad de que, en la autoetnografía, la frontera entre lo social y lo personal se diluye (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007). En este sentido, Ellis y Bochner (2000, en Sparkes, 2004, p. 54) consideran que *“la autoetnografía es un género autobiográfico de escritura e investigación que despliega múltiples capas de consciencia, conectando lo personal con lo cultural”*.

Dada la posibilidad de que la presente tesis doctoral pueda servir como referente a otros docentes noveles que se enfrentan a sus primeros años de profesión, la autoetnografía resulta útil en dos sentidos. El primero de ellos es que, con este modelo de escritura, los autores permiten *“tomar parte en una experiencia que puede revelarnos no sólo cómo fue para los autores, sino cómo podría ser, o cómo fue para nosotros como lectores”* (Sparkes, 2004, p. 56). El segundo se justifica en la medida en que, como explica Feliu i Samuel-Lajeunesse:

*“Son fáciles de leer. [...]. La retórica científicista es un instrumento que no solamente sirve para hablar con propiedad y exactitud, sino sobre todo para alejar al lector profano [...]. En la autoetnografía la narración del viaje permite la comprensión del proceso narrado, así el énfasis no se encuentra en el destino final, no se halla en la explicación, no se trata de resolver un misterio, sino de dar claves para la empatía, y por lo tanto pasar de la superioridad del autor a la igualdad con el lector”* (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 268).

## 4. Instrumentos de recogida de información

La recogida de la información que sustenta la investigación es un proceso que se inició en el año 2005, durante la primera incursión al mundo de la enseñanza dentro de la fase de prácticas de la formación inicial como maestro de Educación Física. A lo largo de todo este tiempo se ha seguido investigando y recogiendo datos, empleando para ello principalmente tres instrumentos habituales dentro de la investigación cualitativa:

1. La historia de vida del docente novel-investigador.
2. Los diarios de clase elaborados por el docente novel-investigador.
3. Las entrevistas o diálogos mantenidas con otros profesionales del ámbito de la educación a lo largo de este tiempo.

En los siguientes apartados se explican las características fundamentales de estos instrumentos con mayor detalle.

### 4.1. Historia de vida

Parece conveniente comenzar haciendo una aclaración terminológica acerca del término historia de vida dado que, en el ámbito de la investigación narrativa, el carácter multifacético de esta metodología y la enorme diversidad de métodos y técnicas empleadas dificulta la definición y clasificación del material biográfico y autobiográfico (Bolívar Botía & Domingo Segovia, 2006; Sandín Esteban, 2003).

De esta manera, y tras un largo periodo de fluctuación terminológica, Denzin (1970, en Bertaux, 1993) propuso una distinción entre los términos *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). El primero de ellos designa la historia de una vida tal y como la cuenta la persona que la ha vivido; en cuanto al segundo, Denzin propone reservarlo para los estudios de caso que se refieren a una persona en concreto, e incluyen no sólo su propio relato de vida, sino también otro tipo de documentos (informes médicos, informes judiciales, test psicológicos, etc.). La historia de vida sería, por lo tanto, “*el conjunto del relato de vida y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc., que permiten validar esta narración y/o historia*” (Bolívar Botía & Domingo Segovia, 2006, p. 6).

Esta distinción es importante metodológicamente, pues como indica Goodson (1996, en Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998, p. 19), “*si la ‘life-story’ individualiza y personaliza, la ‘life-history’ contextualiza y politiza*”.

En el contexto de esta investigación empleamos ambos términos (relato de vida e historia de vida) indistintamente ya que, si bien la redacción de los escritos narra mi biografía tal y como la he vivido, en determinados momentos estos relatos han sido contextualizados y profundizados a partir de preguntas, testimonios de otras personas, lecturas, etc., con la intención de comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998). En este sentido nos parece adecuada la definición de historia de vida propuesta por Pujadas Muñoz, quien la define como:

*“Un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es 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” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 47).*

Son relatos, por tanto, que se centran en las vidas de los individuos, tienen un carácter más personal que otros modelos de investigación cualitativa, una orientación práctica y ponen el acento en la subjetividad (Hatch & Wisniewski, 1995, en Pascual Baños, 2003).

El estudio de Phil Jackson titulado *Life in classrooms* y editado en 1968 (véase Jackson, 2010) se puede considerar un punto de partida para la literatura acerca de las historias de vida del profesorado. También se han de destacar las investigaciones sobre las historias de vida realizadas por Ivor Goodson (véase Goodson, 1988; Goodson, 2003, 2004; Goodson & Sikes, 2001).

Dignas de señalar son también las autonarrativas de McLaren (1995, 2005), quien describe su paso por un centro conflictivo a lo largo de los años 80, y en las que se plantea la dicotomía de una autobiografía ya sea como proceso personal de aprendizaje, o puesto en relación con la realidad contextual vivida; o el relato de Pennac (2009), quien reconstruye su propia biografía en relación a la docencia desde el punto de vista de su condición y su pasado como mal estudiante.

Aunque parece más sencillo acceder a literatura que emplee esta metodología en lengua inglesa, lo cierto es que la historia de vida empieza a cobrar verdadera importancia en nuestro país dentro del campo de las Ciencias Sociales a finales del siglo pasado (Delgado & Gutiérrez, 1999), erigiéndose en la actualidad como un planteamiento propio que entendemos primordial en la investigación educativa.

En esta línea se encuentra el libro coordinado por Imbernón Muñoz (2005), en el que catorce maestros toman la palabra y narran sus vivencias en primera persona respecto a determinados aspectos de la vida del aula, lo que da una percepción amplia y personal de qué es ser y sentirse maestro.

Otros trabajos autobiográficos en nuestro país abarcan diferentes aspectos de la docencia, como es el Prácticum (Barba Martín, 2001; Gil Sáenz-Hermúa, 2001), el ser maestro en un contexto no estandarizado como es la escuela rural (Barba Martín, 2006), las vivencias en un curso académico (Sala Isem, 2002), las experiencias docentes a través de cartas (Cela i Ollé, 2005), o el repaso novelado de toda una trayectoria profesional (McCourt, 2009; Resina Martín, 2010).

Debemos destacar, asimismo, que recientemente se han defendido varias tesis doctorales relacionadas con el ámbito de la educación que han empleado esta metodología (véase por ejemplo Arribas Cubero, 2008; Barba Martín, 2011; Chárriez Cordero, 2008; Leite Méndez, 2011).

Por lo que respecta al campo específico de la Educación Física, también son varios los trabajos publicados en español que han empleado historias de vida en la formación del profesorado especialista de esta materia (Blasco Mira, 2003; Devís Devís & Sparkes, 2004; González Calvo & Martínez Álvarez, 2009; Martínez Álvarez, 2005a; Martínez Álvarez, García Monge, & Bores Calle, 2005; Sicilia Camacho & Fernández Balboa, 2005; Silvennoinen, 1994, 2001; Sparkes, 1996; Sparkes & Devís Devís, 2001; Tinning, 1992).

Es posible que la relevancia que ha ido cobrando la investigación con historias de vida sea debida a la razón explicada por Conelly y Clandinin:

*“Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11).*

Además de ésta, se pueden añadir otras razones que justifican el interés que las historias de vida tienen en la actualidad y los motivos por los que nos hemos decantado por este instrumento de recogida de información (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000):

1. La historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer una trayectoria

profesional permite conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Esto es, si cabe, más relevante en los tiempos que vivimos, donde son frecuentes los reajustes y las reestructuraciones profesionales.

2. En tanto que el profesorado dedica cada vez más tiempo de su vida a la enseñanza<sup>7</sup>, parece necesario llevar a cabo un seguimiento de lo ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias futuras.
3. La necesidad de dar voz y de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes.
4. El convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso docente a lo largo de su carrera profesional hace necesario conocer en qué punto se encuentra para, así, poder saber qué se puede esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación.

Sea cual sea la razón o razones que muevan a utilizar las historias de vida como instrumento de investigación cualitativa, lo que parece claro es que trabajar con ellas, como afirman Devís Devís y Sparkes:

*“Es un ejercicio necesario y saludable para la comunidad de científicos sociales de la Educación Física y el deporte, especialmente la española, que está comenzando a producir una cantidad de estudios cualitativos nada despreciable para los pocos años de tradición investigadora que llevamos acumulada” (Devís Devís & Sparkes, 2004, p. 106).*

En el contexto de esta tesis doctoral, la historia de vida es un instrumento que posibilita procesos de reflexión sobre por qué uno piensa, siente y actúa de una manera determinada (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 1998, 2001; Bolívar Botía & Gijón Puerta, 2008; Devís Devís & Sparkes, 2004; Silvennoinen, 2001; Smith & Sparkes, 2008; Sparkes, 1994a, 2004; Woods, 1987). De esta manera, la reconstrucción biográfica que hace el sujeto ofrece la posibilidad de significar y dar sentido a sus ideas, acciones y decisiones. Son una manera de poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos más relevantes (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009). Puesto que en esta investigación lo que interesa conocer es el modo en que la identidad profesional del docente novel va evolucionando, el empleo de la historia de vida como recurso metodológico resulta idóneo, ya que como explica Bolívar Botía:

---

<sup>7</sup> Hernández Hernández (2004) explicaba hace ya ocho años que la media de edad en España está en torno a los 45 años, lo que implica que la mayoría llevan por lo menos veinte años en la profesión y les quedan otros tantos.

*“La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos” (Bolívar Botía, 2006b, p. 16).*

En este sentido, narrar las trayectorias personales y profesionales y la importancia que cobran determinados contenidos para el docente permiten sacar a la luz un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, hacer un análisis de su propia vida, de las decisiones adoptadas, cómo y con quién se llevan a cabo, por quiénes están influidos, de manera que se pueden percibir a sí mismos en la realidad de la que son partícipes e identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y su cultura (Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006). Por lo tanto, emplear la historia de vida en el ámbito de la investigación educativa permite reconocer la razón de ser de determinadas situaciones mediante el relato que de ellas hacen sus protagonistas lo que, a su vez, requiere hacer uso de la práctica reflexiva, ya que es necesario recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que han marcado el desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente (edad, valores y creencias actuales, conocimientos, perspectivas y expectativas, etc.).

#### **4.1.1. Experiencia previa del docente novel con la historia de vida**

Mi primer acercamiento al mundo de las narrativas de vida viene de la mano de Lucio Martínez Álvarez, gracias a haber cursado en el año 2005 una asignatura dedicada a la investigación cualitativa dentro de mi formación inicial como maestro.

Una de las primeras tareas que tuve que realizar dentro de la mencionada asignatura fue redactar mi propia historia de vida, algo que no sabía muy bien cómo hacer, y a la que no terminaba de encontrar una finalidad clara.

Paulatinamente, y gracias a la literatura existente sobre este tipo de metodología de investigación (los relatos sobre deporte e identidad de Marti Silvennoinen, las narraciones del cuerpo de Andrew Sparkes, y la crisis de identidad de un estudiante universitario narradas por José Devís Devís y Andrew Sparkes fueron algunas de mis primeras y determinantes lecturas

sobre el tema), fui descubriendo que las historias de vida son un buen recurso para comprender por qué uno es de una determinada manera y no de otra.

Un año más tarde, y gracias a una beca de colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Valladolid, pude profundizar más en este instrumento de investigación. Participé así en la recogida de datos, procesado y categorización de relatos de vida de estudiantes de primer curso de la diplomatura de Educación Física, dentro de una investigación que tenía como objetivo principal conocer cómo afectaban al desarrollo del plan de estudios de la diplomatura de Educación Física las diferentes trayectorias vitales de los alumnos que decidieron optar por esta titulación.

Ya más experimentado con esta estrategia, Lucio me propuso escribir acerca de qué supuso para mí, como futuro docente de Educación Física, haber sufrido una lesión y cómo ésta tuvo una influencia determinante en la ruptura de mis proyectos de vida hasta entonces dominantes. Esta propuesta vio la luz en forma de publicación (véase González Calvo & Martínez Álvarez, 2009).

Echando la vista atrás, desde una perspectiva profesional, la redacción de este escrito supuso una herramienta útil para reflexionar, profundizar en mis pensamientos, recapacitar sobre los aspectos éticos de este tipo de metodologías y entender, en definitiva, que la elaboración de una historia de vida afecta directamente a aquél que la escribe, lo que explica la dificultad para hacer públicas cuestiones que se consideran íntimas. Desde una perspectiva personal, reconozco que fue complicado escribirlo, despertándose en mí en muchos momentos mi lado más melancólico.

A raíz de la decisión de emprender esta tesis doctoral decidimos que redactar de nuevo una historia de vida, esta vez más extensa en cuanto a volumen de recuerdos y vivencias, permitiría ahondar en determinados pensamientos para abordarlos desde un punto de vista distinto y conocer mejor mis motivaciones, mis expectativas y los caminos que ante mí se han ido abriendo. Queremos aclarar que estos relatos de vida no tienen un trasfondo de confesión sino que, en la línea que propone Richardson (1994, en Armour, 2004, p. 127), *“escribo porque quiero descubrir algo. Escribo para aprender algo que no sabía antes de escribirlo”*.

Por último, personalmente quiero destacar también que ser el investigador y el sujeto investigado al mismo tiempo ha hecho que la redacción de la historia de vida se haya convertido, por momentos, en una especie de “psicoterapia”, pues he comprobado que dedicar un tiempo a escribir acerca de mis experiencias pasadas ha ayudado a mejorar mi estado de ánimo.

## 4.2. Diario de clases

De acuerdo con Surbeck et al. (1991), dedicar tiempo a escribir un diario de clases implica dedicar parte del tiempo a reflexionar, a ampliar el pensamiento sobre lo sucedido en el aula. En una perspectiva similar se sitúa Smyth (1991b), quien opina que los diarios de clase son una excelente manera para registrar las experiencias que acontecen al profesor, analizarlas y compartirlas.

Por estas razones se explica que el diario de clases sea una de las herramientas más utilizadas para promover la práctica reflexiva entre el profesorado en formación inicial, en formación permanente, tutores y supervisores de prácticas, etc. Pensar y plasmar por escrito lo que el docente hace o ha hecho en clase permite crear un espacio para recapacitar sobre el significado y propósito de su trabajo y para facilitar el análisis autocrítico de su propia socialización (Zabalza Beraza, 2008). Para este autor, los diarios de clase *“son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”* (Ibíd., p. 15), teniendo en cuenta que éstos:

1. No tienen por qué ser una actividad diaria, pero sí han de mantener una cierta línea de continuidad en la recogida y redacción de las narraciones.
2. Constituyen narraciones realizadas por los profesores, tanto en activo como en formación.
3. El contenido de los diarios puede ser cualquier aspecto que, en opinión de quien lo escribe, resulte destacable.
4. El marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase, pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario.

Los diarios expresan el estilo personal del profesor, pudiendo diferenciar tres tipos (Zabalza Beraza, 2008):

1. El diario como organizador estructural de la clase: Son diarios planteados como mera especificación del horario o de la organización y secuencia de las actividades que se van a realizar durante la sesión. Es poco interesante, aportando poca riqueza informativa.
2. El diario como descripción de las tareas: Son diarios en los que el foco principal de atención se centra en las tareas que tanto profesores como alumnos realizan en clase. Permite acceder de manera interesante a lo que es la dinámica instructiva y académica de las sesiones.

3. El diario como expresión de las características de los alumnos y de los propios profesores (diarios expresivos y autoexpresivos): Son diarios que centran su atención en los sujetos que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El diario es una constante referencia a nombres de alumnos, a lo que cada uno de ellos hace, a cómo van evolucionando, cómo los ve el profesor, etc. Con frecuencia incluyen referencias al propio profesor, a cómo se siente, cómo actúa. El factor personal predomina sobre el factor tarea. El diario empleado en la elaboración de la presente tesis doctoral se encuadra dentro de este tercer tipo.

Disponer de un diario de clases permite profundizar en la docencia, detectar los puntos débiles de la actuación del profesor y, así, reorientar la enseñanza a partir de la observación y el análisis llevado a cabo. Éste es el propósito que plantean Zeichner y Liston (1999) al solicitar a los alumnos en formación inicial que escriban un diario de acuerdo a un conjunto de directrices establecidas por sus supervisores de prácticas. Estos diarios registran el desarrollo de los alumnos a lo largo del semestre y son compartidos con los supervisores, quienes obtienen información sobre las formas en que los futuros profesores piensan sobre su enseñanza y sobre su desarrollo como docentes. Asimismo, el diario pretende posibilitar a los estudiantes en formación inicial un recurso para la reflexión sistemática sobre sus acciones en la clase y los contextos en que las llevan a cabo (Ibíd.).

Por su parte, Surbeck et al. (1991), con la intención de conocer la manera en que los estudiantes en formación inicial organizan su conocimiento e incitarlos a llevar a cabo una práctica reflexiva, les pidieron realizar dos registros semanales en un diario durante su fase de prácticas. En éste debían apuntar aspectos relativos a las siguientes cuatro categorías:

1. Sus creencias y conocimientos acerca de la enseñanza.
2. Cómo eran capaces de aplicar la información que poseían a otros ámbitos o clases diferentes.
3. De qué manera respondían los escolares a los métodos de enseñanza que experimentaban en las clases.
4. Sus reflexiones y sentimientos personales acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto en la escuela en la que desarrollaban las prácticas como en la formación inicial.

Para Zabalza Beraza (2008), a través de los diarios el docente puede seguir un proceso de aprendizaje cíclico que comprende cinco etapas:

1. El profesor se hace cada vez más consciente de sus actos, mejora su capacidad de “ver” lo que sucede en el aula.
2. Se lleva a cabo una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario, pues ofrecen una perspectiva más completa de lo que sucede en el aula.
3. Se profundiza en la comprensión del significado de las acciones.
4. Se posibilita la toma de decisiones y la puesta en marcha de iniciativas de mejora.
5. Se reinicia un nuevo ciclo de actuación profesional.

Al igual que Elliot (2010b), consideramos que el diario es un instrumento de formación, pero también de investigación, pues permite la recogida de datos significativos, la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. Destacamos, en este sentido, la reciente tesis doctoral presentada por José Juan Barba Martín (2011), en la que se presenta un estudio autobiográfico empleando como instrumento de recogida de datos el diario de clases de un maestro de la escuela rural.

#### **4.2.1. Experiencia previa del docente novel con el diario de clases**

La primera experiencia con la utilización del diario de clases surge a raíz de realizar las prácticas como especialista en Educación Física durante mi etapa de formación inicial. En la asignatura del Prácticum se sugería redactar un informe diario acerca de lo que acontecía en las sesiones.

Desde el principio el propósito que me planteé con estos diarios fue reflexionar acerca de mi práctica docente e ir desarrollando una actitud crítica que me permitiera una mejora de la misma. En ellos llevaba (y llevo) a cabo, asimismo, un proceso de retrospectión, en el sentido de que se establecen relaciones entre mi historia de vida y mi historia profesional, o dicho de otra manera, entre mis vivencias como escolar y mis vivencias como docente.

Lo que procuro con el empleo de esta herramienta es, en definitiva, ayudar a dar sentido a mi vida como profesional de la enseñanza y a los sucesos que me van sucediendo a lo largo de la misma y que me van moldeando de una determinada manera. Llevar a cabo un proceso narrativo, desde este punto de vista, no sólo es una excelente herramienta de desarrollo profesional, sino también personal.

Desde mi punto de vista, entiendo que estos diarios cada vez son más ricos en información. Si bien en sus inicios constituían principalmente un espacio en el que anotar la organización estructural de la clase, poco a poco se fueron convirtiendo en una herramienta de

carácter autoexpresivo. De las lecturas de los mismos extraigo la convicción de que, como educador, cada vez presto mayor atención a lo personal de los alumnos y a mis preocupaciones como docente y como persona, y menos a lo curricular. De esta manera, el diario de clase es una excelente herramienta al servicio del modelo de investigación (auto)etnográfico anteriormente descrito, pues en mis escritos y narraciones se toman en consideración los elementos de la situación en que se han producido los eventos narrados (Zabalza Beraza, 2008) desde un punto de vista en el que se articula lo social con lo personal.

Ya que la elaboración de estos diarios es previa a la intención de realizar con ellos una tesis doctoral, conviene destacar una serie de aspectos que pueden ayudar a comprender y dar sentido a algunas de las vivencias y situaciones que se presentarán en los capítulos siguientes:

1. La recogida de datos es individual, diaria y “manual”, lo que supone un trabajo considerable y una dedicación temporal para reflexionar sobre los aspectos más relevantes acontecidos en el centro escolar. En todo caso, que la recogida de datos sea individual, no implica que el análisis de los mismos siempre lo sea, puesto que procuro dedicar un tiempo a comentarlos y discutirlos con otras personas (estén o no vinculadas al ámbito de la docencia).
2. Los datos tienen un carácter subjetivo, están impregnados de mi ideología como autor de los mismos, de manera que no son generalizables ni tampoco extensibles a otras situaciones. Sin embargo, entendemos que sí pueden proporcionar indicios de mejora sobre todo al docente que se inicia en el mundo profesional de la enseñanza, ya sea mediante la reflexión de algunos de los temas que aquí se tratan, la similitud contextual en que se encuentra o, simplemente, sugiriendo lecturas que pueden resultar significativas para el educador y/o el futuro educador.
3. Los datos se recogieron en un primer momento para quedar dentro de un ámbito principalmente “privado”, pues carecía de la inquietud y del entendimiento de que con ellos se pudiera iniciar un proceso de investigación educativa. Hacer públicos los datos lleva en ocasiones a un sentimiento de “fiscalización” del propio trabajo, *“una forma sutil de control sobre el profesor, en la medida en que se entra en la reconstrucción del espacio íntimo de su autobiografía”* (Hernández Hernández, 2004, p. 13). Aún así, desde el comienzo tuvimos claro que se presentarían los resultados de la investigación dejando constancia de las cosas tal y como se han vivido. No pretendemos, en ningún momento, aparentar que en mi práctica docente todo cuadra y acaba bien, corriendo el riesgo señalado por Connelly y Clandinin (1995, p. 43) de que *“la falsedad puede sustituir al*

*significado y a la verdad narrativa*". Todo lo contrario: aquí se descubrirán ocasiones y momentos en los que las cosas parecen salir bien, pero también otras en las que nada parece encajar.

### **4.3. Entrevistas**

De manera general se considera que una entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado o informante) con la intención de obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999).

Son muchas las maneras de clasificar la entrevista como estrategia cualitativa de investigación. Resulta útil, en este sentido, la clasificación realizada por Pulido Rodríguez et al. (2007), quienes diferencian entre dos tipos de entrevistas en función de si las preguntas de la misma están preparadas de antemano, pudiendo ser:

1. Entrevista formal: Se realiza teniendo como base un formulario de preguntas, previa y estrictamente preparado con anterioridad. A su vez, este tipo de conversación puede ser de tres tipos:
  - a. Entrevista formal estructurada: El guión elaborado se debe mantener fielmente a lo largo del diálogo.
  - b. Entrevista formal semiestructurada: Tiene un carácter flexible y dependiente de las respuestas que vaya dando el entrevistado, profundizando en los aspectos que éste desee, de manera que las preguntas se pueden ir modificando a medida que transcurre el diálogo.
  - c. Entrevista formal abierta: No existe un cuestionario previo, sino que se comienza por cualquier tema de conversación y, a partir del mismo, van surgiendo las preguntas.
2. Entrevista informal o no estructurada: Deja una mayor libertad tanto al entrevistador como al entrevistado, pues no hay una formalidad en las preguntas, siendo éstas abiertas. A su vez, también puede ser de tres tipos:
  - a. Entrevista informal focalizada: Se centra en sondear y esclarecer un problema, sin estar sujetos a una estructura rígida.
  - b. Entrevista informal clínica: Semejante a la anterior, diferenciándose en que el tema de conversación se dirige a analizar las motivaciones, actitudes y sentimientos de las personas acerca de una situación precisa.

- c. Entrevista informal no dirigida: El entrevistado expresa sus opiniones, comenzando por lo que considere más oportuno y de forma completamente libre. El entrevistador, por su parte, debe ocuparse de animar e invitar al entrevistado a hablar sobre la cuestión planteada.

En la investigación cualitativa, las entrevistas más utilizadas son las de tipo informal o no estructurado, conociéndose las como entrevistas cualitativas. Dado que éste es el enfoque de nuestra investigación, consideramos que la entrevista cualitativa (también llamada abierta o en profundidad), por su carácter no directivo, no estructurado, no estandarizado y abierto (Taylor & Bogdan, 1998), es la que más se ajusta a nuestros intereses. Ésta se puede definir, de acuerdo con Taylor y Bogdan, como:

*“Los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1998, p. 101).*

Por otra parte, y puesto que lo que interesa en nuestra investigación es interpretar cómo el docente novel actúa y va reconstruyendo su identidad profesional como resultado de sus experiencias pasadas y presentes y el sentido que le atribuye a éstas, únicamente comprensibles de una manera histórica y dinámica, la entrevista tendrá una orientación biográfica. De esta manera, lo que pretendemos con la entrevista es que el docente novel sea capaz de:

*“Reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción” (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001, p. 159).*

Las entrevistas, dentro de nuestra investigación, han tenido un carácter informal, sin seguir un guión previo y donde tanto las preguntas como las respuestas eran abiertas y libres. Aunque a efectos metodológicos las consideramos entrevistas, lo cierto es que quizá sería más apropiado denominarlas “reflexiones compartidas”, puesto que la idea no fue de búsqueda, sino de encuentro, de comprensión, de escucha, de conocer más del otro, en un tono afable y cercano en el que resultaba sencillo sincerarse a la hora de hablar sobre cuestiones personales y profesionales. Además, los roles de entrevistador y entrevistado no estaban definidos, sino que se trataba de charlar sobre un determinado tema exponiendo los puntos de vista de cada

persona participante en la charla. Sobre este particular, comentar que han sido un total de cuatro personas, todas ellas vinculadas a la docencia (bien en el ámbito universitario, bien en la Enseñanza Secundaria Obligatoria), las que han participado en las conversaciones, quienes en todo momento han cooperado *“sintiéndose felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo”* (Stake, 2007, p. 58).

Los contenidos de las entrevistas, si bien iban surgiendo de manera espontánea, tenían siempre presentes los objetivos que guiaban la investigación y que eran conocidos por todas las personas participantes en el diálogo. Así, los contenidos se centraban en torno a aspectos educativos (disciplina, motivación, estatus de la profesión de educador, razones por las que accedió a la enseñanza en general y/o a la enseñanza de la Educación Física en particular, nivel de satisfacción con la profesión elegida, entre otros). Como se puede apreciar, aparecían con cierta frecuencia temas más personales. De esta manera, en ocasiones hacíamos un pequeño repaso de nuestras trayectorias vitales, resaltando los sucesos más relevantes y cómo éstos se relacionan con nuestra manera de entender y abordar la profesión.

Es importante señalar, por último, que siendo ésta una tesis acerca de la identidad personal y profesional, creímos conveniente resaltar el aspecto humano y primar la confianza sobre la confidencialidad. Tanto es así, que decidimos que los nombres de las personas con las que se establecía el diálogo no debían ser silenciados, estando todas ellas de acuerdo en que no era necesario salvaguardar el anonimato.

#### **4.3.1. Consideraciones que se han tenido en cuenta a la hora de realizar las entrevistas**

A la hora de realizar las entrevistas se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones, nacidas a partir de lo que se sugiere en la literatura referida a la investigación cualitativa y también por las sugerencias de investigadores experimentados con esta herramienta de investigación. Asimismo, y dado el carácter distendido y amistoso de estos encuentros, algunas de las consideraciones que aquí se exponen surgieron durante el transcurso de la propia entrevista. Destacamos a continuación las apreciaciones adoptadas más relevantes:

1. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas y enviadas a los participantes. Éstos podían decidir, una vez con la transcripción en su poder, si querían que el contenido de la entrevista formara parte o no de la investigación o si consideraban necesario realizar alguna aclaración o corrección sobre lo que allí se había hablado.

2. Se puso especial interés en que la transcripción de las entrevistas se llevara a cabo una vez finalizadas éstas, con la intención de mantener el sentido y la frescura originales de los diálogos.
3. En todo momento se buscaba la máxima adaptación a los intereses de los participantes, fundamentalmente en lo que a día, hora y lugar de realización de las charlas se refiere.
4. No existió en ningún momento una relación jerárquica ni desigualdad entre investigador y participantes. Ni el uno, ni los otros, se situaron por encima o por delante de los demás. Los datos, las verdades, las confidencias, eran compartidos, conocidos y aprobados por todos en un clima de franqueza y sinceridad. Por tanto, la confianza, el acercamiento, la empatía, la naturalidad y el respeto mutuos fueron los pilares sobre los que se sustentaban las charlas, algo imprescindible en las entrevistas de corte cualitativo (Taylor & Bogdan, 1998).
5. Aún teniendo un carácter abierto e informal, los participantes conocían de antemano el tema que revestía un especial interés para la investigación y sobre el que era conveniente centrar la atención. La intención era, como explica Santos Guerra (1990b, p. 81), seguir una estructura en la que *“no exista una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas”*. De igual manera, conocían cuál sería el futuro de las grabaciones, quiénes serían los potenciales oyentes de las mismas y quién dispondría de ellas si daban su consentimiento para que formaran parte de la investigación.
6. Como se explicó anteriormente, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que no era necesario garantizar su anonimato ni salvaguardar su identidad mediante el empleo de pseudónimos.
7. Las entrevistas partían con la intención de ser graduales y progresivas, procurando que no se extendieran demasiado en el tiempo. No obstante, y debido al carácter distendido de las mismas, hubo ocasiones en que éstas se prolongaron hasta más allá de las tres horas de duración.

## 5. Análisis de datos

La metodología cualitativa está caracterizada por la importancia que cobra la interpretación de los significados y el análisis de la estructura social en que éstos tienen lugar (Goetz & LeCompte, 1988; Hammersley & Atkinson, 1994; Rockwell, 2009; Woods, 1987). Es ésta una fase no exenta de dificultad, pues:

*“El carácter polisémico de los datos, [...], su irrepitibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad”*  
(Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, p. 201).

Aún reconociendo la complicación de esta parte del proceso investigador, desde el inicio de la investigación creímos que merecía la pena hacer un análisis de los datos de forma exhaustiva, clara, comprensible y atractiva para el lector, con independencia de su nivel académico o volumen de lecturas que éste domine. Esto es así porque opinamos que quien más provecho puede sacar de lo que aquí se presenta es el docente que se encuentra en sus primeros años de profesión o aquél que aspira a serlo, alguien que quizá comparte puntos de vista, problemas, inquietudes y expectativas como las aquí descritas.

Por lo tanto, nuestros primeros criterios a la hora de emprender el análisis de los datos fueron la practicidad y la comprensibilidad, procurando dejar de lado la opacidad y el oscurantismo. Haciéndolo así, creemos estar colaborando en que tenga lugar un acercamiento entre el lenguaje altamente formalizado y académico y la realidad de los problemas escolares reales y cotidianos (Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009).

Antes de detallar las fases que hemos seguido en el análisis de los datos, debemos aclarar ciertas cuestiones al respecto:

1. El análisis de la información se ha llevado paralelamente al proceso investigador, no una vez finalizado éste. En este sentido, a lo largo del tiempo se han ido recogiendo diferentes datos, escritos, opiniones, narraciones, que han facilitado el poder profundizar en lo vivido y acontecido por el docente novel. Ésta es una práctica habitual en la investigación cualitativa (Devís Devís & Sparkes, 2004), en la que *“el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso [...] La recolección y el análisis de los datos van de la mano”* (Taylor & Bogdan, 1998, p. 158).
2. Dada la naturaleza cualitativa de los datos, su análisis se ha realizado de manera textual. Una vez escritos los relatos y/o transcritas las entrevistas, procedíamos a su

lectura repetidas veces con la intención comprender los intereses que reflejaban en su contexto particular.

3. El estilo narrativo que se presenta en la tesis doctoral combina diferentes tipos de textos. De esta forma, cuando se habla en formato normal, en primera persona del singular, intentamos plasmar que el docente novel habla de sí mismo. En los textos literales se reflejan las citas del diario de clases, los relatos de vida o las entrevistas mantenidas con otras personas. Este estilo narrativo lo habíamos experimentado con anterioridad (véase González Calvo & Martínez Álvarez, 2009), y estimamos que facilita y hace más comprensible la lectura.
4. El extenso volumen de las narrativas y transcripciones hubiera justificado, *per sé*, la utilización de un programa informático para facilitar la categorización de las mismas. No obstante, dicha categorización se ha llevado a cabo de manera “manual” sobre el papel, asignando colores de resaltado del texto diferentes para cada categoría. Nuestra elección se apoya en diferentes razones. En primer lugar, teníamos experiencia previa en el análisis del diario de clases y de historias de vida sin soporte informático (en la redacción de artículos científicos, en la fase de categorización de historias de vida llevada a cabo durante el periodo como becario investigador, etc.) y, por tanto, ya sabíamos que resultaría un proceso minucioso, detenido y efectivo (Tójar Hurtado, 2006); en segundo lugar, y paradójicamente por obtener mayor “comodidad”, la lectura sobre el papel favorecía una lectura repetida y continuada de los textos, más que si se hubiera efectuado sobre el ordenador; y, tercero, y con un cierto toque nostálgico, pensamos que si era el ordenador el encargado de guiar un proceso tan personal, “*esto iría en contra de la propia esencia de la investigación cualitativa*” (Ibíd. , p. 209).

El proceso general que se ha llevado a cabo para el análisis de datos está configurado por tres etapas (Miles & Huberman, 1994; Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999; Tójar Hurtado, 2006): a) reducción de datos; b) disposición y transformación de los datos; c) obtención y verificación de las conclusiones.

Se explican a continuación cada una de estas etapas.

### **5.1. Reducción de datos**

Puesto que el volumen de narraciones y transcripciones con el que contábamos era muy elevado, se hacía imprescindible separar lo relevante de lo que lo era menos. Reducir los datos,

pues, no es otra cosa que prescindir de parte del material. Para ello, y guiándonos por los intereses de nuestro estudio, llevamos a cabo las siguientes tareas:

1. Partimos de unas ideas y, a partir de las mismas, fuimos profundizando en ellas, de manera que fueron apareciendo temas emergentes. En las primeras lecturas e interpretaciones de los escritos procedimos a archivar lo que nos parecía importante y desechar lo que se repetía o lo que no se ajustaba a los objetivos del estudio. Este archivado se realizaba teniendo en cuenta la temática a que se referían los datos y la estructura temporal (de más antiguos a más recientes).
2. En lecturas sucesivas intentábamos ir buscando temas comunes. Se trataba de realizar una segunda aproximación a los textos con la intención de dotar de sentido las ideas que iban apareciendo, interpretarlas, reflexionar acerca de ellas y conocer más acerca de las mismas, acudiendo para ello a la literatura científica.
3. Procedimos a unificar los datos bajo un mismo criterio, esto es, a realizar una categorización de la información (Tójar Hurtado, 2006). En este sentido, el establecimiento de categorías se realizó siguiendo un criterio mixto inductivo-deductivo: inductivo, pues la categorización se realizaba a medida que se examinaban los datos y determinadas categorías fueron aflorando a medida que se escribía el relato; deductivo, pues ya habíamos establecido previamente una serie de ideas sobre las que posteriormente se iba a llevar a cabo la categorización. De entre todas las categorías destacamos las siguientes, recordando previamente que la metodología de corte cualitativo acepta que no se cumplan rigurosamente el criterio de exhaustividad (englobar todas las posibilidades de clasificación de los datos) ni el que criterio de que las categorías sean mutuamente excluyentes (como se verá a continuación, algunas de las categorías corren el riesgo de solaparse entre sí). Por motivos prácticos, dividimos las categorías en función del instrumento de recogida de datos:
  - a. Categorías establecidas en la historia de vida:
    - a. Recuerdos sobre mi pasado como estudiante: Primeros recuerdos, personas relevantes del pasado académico, relaciones con los compañeros, puntos de inflexión (cambios y abandonos), facilitadores y dificultadores de mi paso como estudiante (familia, profesores).
    - b. Recuerdos sobre la Educación Física en particular: Estereotipos de género, sentimientos que afloraban, metodología empleada, contenidos de la materia, profesorado, nivel de capacidad dentro de las clases,

situación actual respecto a la práctica física y cómo ha influido mi pasado como estudiante (nivel y tipo de práctica, ejercicio físico como parte de mi identidad personal y profesional, sentimientos hacia la práctica deportiva, motivaciones para realizar ejercicio físico).

c. Recorrido académico previo a los estudios de Educación Física: Otras carreras universitarias estudiadas, resultados académicos obtenidos, motivos de elección de la carrera (influencias recibidas, expectativas de futuro, acceso a formación superior), experiencias pre-profesionales (becas e investigaciones realizadas durante la etapa de estudiante).

d. Relaciones con el *yo corporal*: Lesiones, adecuación del cuerpo a los cánones socialmente establecidos, salud corporal, sentimientos de competencia/incompetencia motriz, sentimientos de disponibilidad motriz.

e. Acceso al mundo de la enseñanza: Vocación hacia la docencia, vinculación de la Educación Física con el mundo de la salud, lesiones sufridas que rompen con otras trayectorias vitales, otras alternativas profesionales (becas, programas de investigación, programas de Doctorado), preparación para el sistema de acceso al cuerpo de maestros y profesores.

b. Categorías establecidas en el diario de clases:

a. Relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa: Con los padres de los alumnos, con el alumnado, con el resto del profesorado.

b. Autoestima y pensamientos del docente: Evolución del *yo docente*, temores y sentimientos de incompetencia como profesional, sentimientos de competencia profesional como educador según la perspectiva propia y la de los demás.

c. Motivaciones laborales: Sentimientos de compromiso o de desilusión hacia la profesión, relaciones entre la vida personal y profesional, falta de consideración hacia la profesión docente, estatus de la Educación Física, dilemas a los que me enfrento como docente.

d. Reajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje: Dificultades que surgen respecto a las tareas propuestas, condiciones particulares del espacio donde se llevan a cabo las sesiones, sentimientos de

incompetencia aprendida entre el alumnado, motivación hacia el aprendizaje, aspectos relacionados con la seguridad y las lesiones en la práctica, disciplina y castigos, pacto de las normas, establecimiento de compromisos didácticos con el alumnado.

e. Aspectos relacionados con la educación en valores: Coeducación, respeto por los demás, creación de un clima democrático dentro del aula, mejora de las relaciones entre los estudiantes, resolución de los conflictos de manera dialogada.

## **5.2. Disposición y transformación de los datos**

Esta fase implica organizar y reunir la información de manera que permita diseñar las conclusiones. Si además de lo anterior la disposición de la información conlleva un cambio en el lenguaje de la misma, entonces hablamos de transformación de datos (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999).

Los datos de la historia de vida, del diario de clases y de las entrevistas, como comentamos anteriormente, son literales, de modo que no han sido sometidos a transformación, aunque sí a una revisión exhaustiva para ofrecer un texto gramaticalmente correcto.

Además de esta preocupación, otra de nuestras intenciones en esta etapa fue cumplir con lo mencionado anteriormente: hacer comprensible la investigación a cualquier persona, versada o no, sobre aspectos educativos. Esto no quiere decir, desde luego, que en la tesis doctoral que aquí se presenta no exista un espacio para la erudición. Se trata, más bien, de que como educadores nos sentimos en la responsabilidad de ofrecer un lenguaje apropiado y accesible para lectores diversos. Coincidimos con Kincheloe (2008, p. 26) en que *“una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos”*.

## **5.3. Obtención y verificación de las conclusiones**

Rodríguez Gómez et al. (1999, p. 215) explican que las conclusiones *“son afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema investigado”*.

Llevar a cabo esta etapa implica interpretar y elaborar significados, utilizando comparaciones, contrastes y triangulación, esto es, comprobar la veracidad de nuestros

hallazgos. Sobre estos aspectos hablaremos en el apartado séptimo del presente capítulo, dedicado al análisis del rigor de la investigación.

Por lo que respecta a la obtención y verificación de las conclusiones de nuestro estudio, no podemos enmarcarlo en un momento preciso. A medida que se iban leyendo y revisando los documentos y el material con el que contábamos, surgían las primeras certezas que sirvieron de guía para la investigación.

Posteriormente, a partir del análisis minucioso realizado, nos íbamos preguntando en qué medida los datos obtenidos respondían a las preguntas y objetivos de nuestra tesis. Para ello, consideramos tres aspectos:

1. Tener presente cuál era el propósito fundamental de nuestra investigación a la hora de interpretar los datos.
2. Ser receptivos a las nuevas informaciones que iban apareciendo a lo largo del proceso y ver de qué manera influían y se relacionaban con los datos ya existentes.
3. Comprobar en qué medida se ajustaba el marco teórico a las conclusiones de la investigación y qué sentido aporta éste a nuestros hallazgos.

## 6. Consideraciones éticas y salvaguarda del anonimato

Abordar una investigación desde un enfoque cualitativo implica adentrarse en un complejo contexto de relaciones, reflexiones, lecturas, diálogos, colaboraciones, etc. Por esta razón, la metodología cualitativa se enfrenta a numerosos dilemas éticos que hacen necesario seguir escrupulosamente una serie de atenciones que surgen en torno a los objetivos del estudio, los resultados que se producen y los deseos y valores de las personas que son partícipes del mismo (Sandín Esteban, 2003).

Ya que esta investigación se fundamenta en los pensamientos y vivencias del docente novel, analizados desde su propia historia de vida, los registros del diario de clases y las entrevistas, dicha situación requiere enfrentarse a dos dilemas éticos fundamentalmente:

1. En primer lugar, la historia de vida y el diario de clases ofrecen mucha información acerca de las creencias, vivencias, pensamientos y anhelos del docente novel, lo que puede situarlo en una posición de vulnerabilidad. Actuar en esta investigación como investigador y sujeto investigado permite reflexionar sobre las cuestiones éticas y morales del estudio, de manera que hemos procurado en todo momento realizar una escritura honesta, coherente, crítica y, fundamentalmente, respetuosa, que permitiera comprender aspectos de una vida de manera cercana y personal. Por otra parte, actuar como investigador-investigado elimina el sesgo por el que el investigador pueda ser el único que obtenga ganancias o beneficios personales, existiendo un intercambio equilibrado y justo entre ambos (Sparkes, 1994b). De esta manera, como investigador he visto satisfecho mi interés por conocer, comprender, indagar, interpretar y analizar un determinado campo del saber; como sujeto investigado, además de las ventajas que se han ido mencionando a lo largo del capítulo, el beneficio personal se puede ver recompensado con la obtención del título de doctor. Las dos cuestiones, así, revierten sobre uno mismo, esperando que lo hagan igualmente en la comunidad científica y en el ámbito educativo.
2. En segundo lugar, la historia de vida, el diario de clases y las entrevistas recogen información e interpretaciones *de* y *sobre* otras personas. Es importante recordar que, en nuestra investigación, *“el conocimiento no tiene al otro como objeto”* (Measor & Sikes, 2004, p. 271), de manera que en todo momento hemos tenido claro que todas las personas acerca de las que se describen sentimientos, afectos, opiniones (afines o dispares), etc., debían y merecían ser tratadas desde el principio del respeto por el otro.

Y, para que esto fuera posible, de manera personal he procurado sumergirme en un proceso investigador honesto y, fundamentalmente, humilde, reconociendo que mi punto de vista no tiene por qué ser el único ni, desde luego, el correcto.

Sobre este segundo aspecto, Stake (2006) considera que es fundamental que el investigador muestre un elevado nivel de sensibilidad por las posibles repercusiones que su estudio pueda suponer para determinadas personas, de modo que decidimos que todas aquellas personas acerca de las que se escribía debían ver garantizada su confidencialidad. Así, a lo largo de todo el proceso investigador hemos respetado sus derechos e integridad asegurando su anonimato, con la excepción anteriormente mencionada de los participantes en las entrevistas, quienes dieron su consentimiento explícito para que su nombre pudiera ser hecho público.

Para garantizar la confidencialidad no hemos llevado a cabo una codificación de los relatos de vida ni de los diarios, por considerar que dificultan la lectura y despersonalizan el estudio que aquí se presenta. Simplemente nos referimos a todas esas otras personas utilizando palabras como “tutor”, “alumno”, “compañero”, “maestro”, “profesor” y términos similares que, en nuestra opinión, no sólo hacen posible una mayor conexión entre el lector y el escrito, sino que resaltan más su condición de persona que si hubiéramos optado por designarlos con un código alfanumérico.

Además, hemos intentado omitir aquellas informaciones que pudieran ser demasiado relevantes y que pudieran desvelar la identidad de estas personas. En este sentido, somos conocedores de la dificultad de ofrecer un anonimato impenetrable y completamente inescrutable, pues siempre cabe la posibilidad de que algunos de los detalles expuestos sean reconocidos por determinados lectores.

## 7. Análisis del rigor de la investigación

Puesto que la metodología cualitativa a menudo ha sido objeto de controversia por parte de las corrientes positivistas, que achacaban a ésta una supuesta falta de rigor, fue necesario establecer y justificar una terminología similar a la empleada por la metodología cuantitativa (Goetz & LeCompte, 1988), empleando conceptos como validez interna, validez externa, fiabilidad interna y fiabilidad externa<sup>8</sup>. Otros autores, como Guba (1983) o Erickson (1990), rechazan los vocablos positivistas tradicionales. Así, Guba (1983) desarrolla un sistema alternativo “naturalista” en el que propone que pueda emplearse el término de veracidad en lugar de validez interna, mientras que el término de transferibilidad puede emplearse para la validez externa.

Más allá de cuestiones terminológicas, lo cierto es que para garantizar el rigor científico de los datos cualitativos son varias las estrategias que se pueden emplear y que contribuyen a la validación de los mismos (Álvarez Álvarez, 2008; Goetz & LeCompte, 1988; Guba, 1983; Hammersley & Atkinson, 1994; Rockwell, 2009; Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999; Tójar Hurtado, 2006).

Tomando como referente la propuesta de Guba (1983), el rigor científico se establece sobre la base de cuatro dimensiones: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, y son interpretados y abordados desde distintas estrategias: “*credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad*” (Ibíd., p. 153). En la tabla 6 se detallan los criterios de credibilidad que ha de cumplir la investigación cualitativa:

---

<sup>8</sup> Guba (1983) propone que pueda emplearse el término de *veracidad* en lugar de validez interna, mientras que el término de *transferibilidad* puede emplearse para la validez externa.

Tabla 6. Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1983).

<b>Criterio de rigor científico</b>	<b>Término positivista</b>	<b>Término naturalista</b>
Valor de verdad (veracidad)	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Explicamos, a continuación, en qué medida se cumple el rigor científico de nuestra tesis doctoral en base a la clasificación naturalista propuesta por Guba (1983):

1. Credibilidad: Se refiere a la capacidad de poder demostrar que la información que se ha obtenido con la investigación es correcta y que los métodos utilizados han sido congruentes con las finalidades del estudio. Los procedimientos que hemos empleado para garantizar la credibilidad son los siguientes:
  - a. Recogida de datos a largo plazo y repetición de las observaciones: La recogida de información que forma parte de esta investigación se inició en el año 2005 y se ha seguido realizando de manera continuada desde entonces. Contamos, de esta manera, con tres diarios de clase pertenecientes a la etapa de formación inicial (dos de ellos dentro de los estudios conducentes a la diplomatura de Maestro en Educación Física, y uno concerniente a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), y con cuatro diarios de clase correspondientes a las diferentes etapas de inserción profesional (dos diarios como maestro de Educación Física en Educación Primaria, un diario como profesor de Educación Física en Enseñanza Secundaria y un diario como profesor asociado en la universidad). La recogida de datos se ha realizado de manera prácticamente diaria, lo que implica una observación continuada y persistente del objeto de estudio a analizar y sobre el que reflexionar.
  - b. Intercambio de opiniones con otros investigadores: Además de la ayuda y orientación proporcionada por el director de la tesis, otros profesores universitarios cuyos intereses profesionales están orientados hacia el ámbito de la didáctica y la pedagogía han llevado a cabo un estrecho seguimiento del

proceso investigador. Este intercambio a través de reuniones periódicas ha resultado imprescindible para poder definir el objeto de estudio, enmarcarlo dentro de un contexto teórico particular, determinar la metodología más apropiada para encarar el análisis de los datos y comprobar si la información obtenida era relevante y precisa a la hora de manifestar las conclusiones del estudio.

- c. Triangulación: Como se explicaba en el anterior apartado, la participación de otros investigadores en el estudio ha garantizado una *triangulación de investigadores expertos*, de modo que los mismos datos se interpretaban y se enriquecían con la puesta en común de los puntos de vista que iban surgiendo. También se ha llevado a cabo una *triangulación de datos* en tanto que se han utilizado diferentes fuentes para obtener la información: la historia de vida, el diario de clases, las entrevistas, las publicaciones y participaciones del autor de la tesis en congresos y cursos de formación del profesorado, los documentos elaborados por el alumnado (evaluaciones del alumnado al profesor, contratos didácticos, debates y opiniones compartidos con los estudiantes) y las programaciones didácticas como herramienta para cotejar si se cumplían las intenciones explicitadas en las mismas con los datos que iban apareciendo en los diarios, fundamentalmente.
- d. Juicio crítico con compañeros de profesión: Las informaciones y los resultados que iban apareciendo a lo largo del proceso investigador se comentaban y debatían con otros profesionales de la educación (compañeros del centro escolar y/o compañeros de los estudios de formación inicial, principalmente). En nuestras reuniones, normalmente con un carácter informal (aprovechando recreos, tiempos de viaje, encuentros, participaciones en congresos), llevábamos a cabo una especie de “juicios entre iguales” en los que se planteaban determinados aspectos de la investigación y surgían diferentes puntos de vista sobre los mismos.
- e. Comprobación con los participantes: El hecho de ser docente e investigador de manera simultánea ha sido una ventaja a la hora de poder contrastar e interpretar los datos con aquellos que constituyen las fuentes de éstos (alumnos, compañeros y familiares del alumnado, principalmente). Las relaciones fluidas y cercanas entre docente y estudiantes, las reuniones periódicas con el resto del profesorado (en claustros, Comisiones de Coordinación Pedagógica,

agrupamientos informales) y el horario de atención a los padres de los alumnos, garantizaban un intercambio de opiniones y perspectivas fluido y, aún no percibiendo las cosas siempre de la misma manera (o quizá precisamente por eso), también enriquecedor.

- f. Comprobación de la coherencia estructural: Con la intención de que entre los datos no existan contradicciones o incoherencias, hemos leído en numerosas ocasiones la información de que disponíamos. No obstante, y por las propias características de la investigación, en la que se va evolucionando como docente y se ejerce la profesión en contextos diferentes y con alumnado de diversas etapas educativas, se observa que el pensamiento, las inquietudes, las necesidades y las (in)seguridades van cambiando. Ésta es una de las características que aporta riqueza a nuestro estudio, en tanto que evidencia cómo va evolucionando la identidad profesional del docente novel. Por este motivo, hemos optado por justificar y explicar las “aparentes” contradicciones que aparecen en el análisis de datos y, en ningún caso, por presentar únicamente la información que es coherente entre sí.
2. Transferibilidad: Este criterio nos informa acerca de si los resultados obtenidos se pueden aplicar a otros contextos similares. Nuestra intención con esta tesis no es tanto establecer generalizaciones (algo, por otra parte, más propio del paradigma positivista) como ofrecer la posibilidad de que la persona interesada en leer el estudio pueda sacar sus propias conclusiones a partir de la información y las descripciones aquí ofrecidas, y si algunos de los resultados obtenidos podrían adaptarse a su contexto. Para comprobar la transferibilidad del estudio, hemos empleado dos estrategias metodológicas:
    - a. Descripción densa del contexto: Se ha descrito de manera precisa el contexto de la investigación, detallando las características del alumnado, del profesorado, de las instalaciones donde se desarrollan las sesiones de Educación Física. Además, se han pormenorizado las interrelaciones que se establecen entre todos éstos y el docente novel, de modo que se puedan establecer juicios de correlación. Dada la diversidad de contextos descritos (colegio rural, colegio urbano, instituto rural, ámbito universitario) así como las correspondientes particularidades de cada uno de ellos en cuanto a alumnado e instalaciones, la capacidad de transferir los resultados a otros contextos se ve incrementada.
    - b. Recogida de abundante información: Hemos recopilado información diversa que ofrece una idea detallada de los contextos en los que se han recogido los datos:

descripciones de los diarios de clase, programaciones didácticas de los cursos en los que se ha impartido docencia, fotografías y vídeos son algunos ejemplos de esta información que pueden ayudar al lector a comprobar el grado de correspondencia con su entorno particular.

3. Dependencia: Éste es un criterio de consistencia o estabilidad, esto es, en qué medida los resultados de la investigación volverían a repetirse al replicar el estudio con los mismos sujetos y en un contexto similar. En el marco de nuestra investigación es imprescindible cumplir con este grado de consistencia, si bien hay que aclarar que, puesto que el objeto de estudio es la evolución de la identidad profesional docente, ésta se ve sometida a un continuo cambio en tanto que es dependiente de los mundos personal y social del educador. En cualquier caso, hemos tratado de cumplir con la estabilidad de la información para que nuestros resultados puedan ser corroborados y/o sometidos a verificación, con el matiz de que las condiciones son variables puesto que el docente novel de hoy puede ser diferente en determinadas cuestiones al de ayer o al de mañana, tanto por el tiempo transcurrido como por el proceso de maduración del educador (Goetz & LeCompte, 1988). Los procedimientos que hemos seguido para cumplir con el criterio de dependencia han sido los siguientes:
  - a. Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos empleadas: A lo largo de este capítulo de metodología se ha ido explicitando el modo en que se realizó el proceso de recogida, interpretación y análisis de los datos, lo que ofrece una explicación progresiva que permite que otros investigadores puedan llevar a cabo un estudio similar con objeto de verificar los resultados.
  - b. Empleo de un volumen suficiente de fuentes bibliográficas: Consideramos que uno de los puntos fuertes de la investigación es el volumen de literatura científica consultado. Parte de esta literatura se fue leyendo y recopilando de forma previa a iniciar la tesis doctoral (durante la etapa como becario investigador del docente novel, fundamentalmente), lo que añadido a la cantidad de fuentes consultadas constituye cierta garantía de consistencia del estudio al poder contrastar y valorar la información que aquí se presenta.
  - c. Métodos solapados: Esta estrategia se explicó anteriormente cuando nos referimos, dentro del criterio de credibilidad, a la *triangulación de datos*. Con la intención de superar las insuficiencias de los métodos individuales de recogida de información, nos hemos valido de varias herramientas de recogida de datos

complementarias entre sí: historia de vida, diario de clases, entrevistas y análisis de documentos (elaborados por el alumnado y elaborados por el docente).

- d. Auditoría de dependencia: Además del director de tesis, la investigación ha sido examinada por un profesor de universidad con varios años de experiencia en la docencia de la investigación cualitativa y con varias publicaciones de carácter cualitativo, por un profesor universitario que recientemente ha publicado su tesis de investigación en la que ha empleado estrategias de recogida de datos similares a las nuestras (autoetnografía y diario de clases, principalmente), y por un profesor asociado de universidad y catedrático de Enseñanza Secundaria con más de veinte años de experiencia docente. Las aportaciones realizadas por los investigadores expertos, puesto que las consideramos valiosas y enriquecedoras, han sido incorporadas a la investigación.
4. Confirmabilidad: Se refiere a la objetividad, neutralidad o independencia del investigador para garantizar que los resultados del estudio son reflejo de los sujetos estudiados y de la propia investigación, no del juicio, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999). En una investigación cualitativa se parte de la aceptación de un cierto grado de subjetividad. No obstante, e incluso mostrando las propias creencias del docente novel en nuestra investigación, hemos tratado de evitar que los recelos y los convencionalismos pudieran falsear el análisis de datos y, en consecuencia, los resultados. Para garantizar la objetividad del análisis hemos aplicado los siguientes procedimientos:
- a. Triangulación: Tal y como se explicó al referirnos al criterio de credibilidad, se ha llevado a cabo un proceso de *triangulación de investigadores expertos* y de *triangulación de datos*, con lo que creemos haber controlado el sesgo personal del investigador al tiempo que se han cubierto las deficiencias de un mismo método de recogida de información.
  - b. Descriptores de baja inferencia: A lo largo de la tesis doctoral aparecen registros concretos y transcripciones textuales de los instrumentos utilizados para la recogida de datos.
  - c. Ejercicio de la reflexión: En nuestro estudio se revelan las teorías o supuestos epistemológicos que subyacen en el pensamiento del docente novel (la atención a la diversidad, la coeducación e igualdad de oportunidades, la sensibilidad hacia el reconocimiento del alumnado, la búsqueda de un clima democrático y respetuoso, por poner algunos ejemplos). Estos supuestos nos han llevado a

hacernos una serie de preguntas y a tratar de responderlas en función de la forma en que hemos desarrollado la investigación. Por otra parte, la práctica reflexiva está presente a lo largo de todo el estudio, gracias a que en el diario de clases se lleva un registro cotidiano en el que se van apuntando los pensamientos, vivencias y experiencias del investigador y se lleva a cabo un proceso introspectivo sobre éstos. Sobre este aspecto, estamos convencidos de que investigar sobre la identidad profesional del docente novel es una fuente constante de reflexión.

- d. Posibilidad de conocer los intereses y puntos de vista personales del investigador: A través de la historia de vida presentada al comienzo de la tesis y a lo largo de la misma en forma de relatos de vida se permite al lector conocer y comprender las perspectivas particulares del docente novel, lo que otorga neutralidad a la investigación.
- e. Revisión de la confirmabilidad: La revisión de confirmabilidad ha sido llevada a cabo por el director de la tesis y por los investigadores externos, de modo que se asegura una fidelidad hacia los resultados así como que las interpretaciones se han realizado de manera consistente con los datos disponibles.

Decidimos, asimismo, incluir un último criterio de rigor y que estimamos se ajustaba perfectamente a los intereses y objetivos de una *investigación educativa* como la nuestra, que no *sobre educación*. Se trata de la validez catalítica, referida “*al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla*” (Lather, 1986, en Anderson & Herr, 2007, p. 55). Es éste un criterio que nos da una idea de en qué medida nuestro estudio favorece que, tanto el investigador como los las personas que son partícipes de la tesis (especialmente el alumnado), son capaces de reorientar su comprensión de la realidad y mejorarla. Los resultados generados a partir de nuestra investigación gozarán de rigor científico, entonces, si ayudan al docente novel y a los escolares a actuar de un modo más inteligente, justo y democrático sobre los ámbitos personal y social. En este sentido coincidimos con Rivas Flores en que:

*“Dar voz a los participantes no es simplemente hacer que éstos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos. [...]. De alguna forma hay que llegar a una violencia epistémica que haga cuestionarse a los participantes sobre lo que ellos mismos dicen y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos” (Rivas Flores, 2009, p. 29).*

Opinamos que la validez catalítica se cumple en nuestra tesis por dos razones:

1. Actuar como docente e investigador al mismo tiempo nos da la garantía de que todo el conocimiento surgido a raíz de la investigación (e incluso antes de ser iniciada ésta, ya que el proceso de reflexión comenzado a partir de emplear el diario de clases como instrumento de recogida de datos) ha servido para la mejora de la práctica docente y, en consecuencia, también para las personas que son partícipes de la misma. En este proceso, el ciclo reflexivo –actuación, análisis, valoración y reconstrucción de la práctica teniendo en cuenta los aspectos anteriores- llevado a cabo de manera sistemática sobre las informaciones y evidencias que iban apareciendo ha desempeñado un papel primordial en este perfeccionamiento.
2. Como ya hemos ido señalando a lo largo del capítulo, una de nuestras intenciones a la hora de decidir llevar a cabo el estudio fue intentar servir de referente a otros educadores noveles que quizá se sientan identificados con algunos de los asuntos aquí tratados. Si cumplimos con esta pretensión, estaremos ayudando a otras personas a reorientar su forma de ver y comprender el mundo.

En los próximos dos capítulos nos centramos en el análisis de los datos. En el primero de ellos se aborda el estudio de las relaciones que se establecen entre el docente novel, el alumnado y la materia de Educación Física. En el segundo se analizan los vínculos entre el docente novel, la comunidad educativa y la enseñanza de dicha asignatura.



***CUARTA PARTE:* EL CAMINO POR EL QUE SE VAN  
CONSTRUYENDO LOS SIGNIFICADOS  
PEDAGÓGICOS DEL DOCENTE NOVEL A PARTIR  
DE SUS EXPERIENCIAS, RECORRIDOS Y  
CREENCIAS**



## **CAPÍTULO VI: LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL DOCENTE NOVEL, EL ALUMNADO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA**

*“Mañana del primer día de clase. Surgen algunos temores, como perder la autoridad o sentirse solo. Pero también emergen muchos retos: mantener una relación de equilibrio con los niños y niñas, entender la individualidad de cada uno, confiar en sus posibilidades, sacar provecho del error y, sobre todo, aprender a quererlos” (Cela i Ollé & Palou i Sangrà, 2010a, p. 61).*



## 1. Introducción

A lo largo del presente capítulo, estructurado en diferentes apartados, se estudia el modo en que el docente novel pretende conseguir un acercamiento entre el alumnado y la materia que imparte así como entre el alumnado y el propio educador, siendo éste consciente de que el verdadero compromiso por el aprendizaje parte de un interés personal, no de una obligación impuesta de fuera (Fernández Balboa, 2005).

1) En el primero de los apartados se analiza, en primer lugar, el interés por tener al alumnado implicado en su propia educación, interés que florece a raíz de las experiencias y vivencias pasadas como alumno preuniversitario, que van a servir para dotar de sentido al modo en que los principios éticos y la identidad personal condicionan y orientan el enfoque que se le da a la docencia. Se explicita, en segundo lugar, la necesidad del docente novel por reconocer el valor intrínseco de cada escolar y se explica el intento por buscar un equilibrio entre una enseñanza de carácter técnico y otra imbuida por los aspectos más afectivos, éticos y morales de los estudiantes que lleven a una inclusión eficaz y humanizadora dentro del aula. El tercer aspecto que se plantea dentro de este primer apartado tiene como eje central el replanteamiento de algunas situaciones que se producen dentro de las lecciones y que no favorecen la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como es el caso de las actividades competitivas. A continuación se explican algunas de las estrategias que aplica el docente en el aula con la intención de favorecer la relación positiva alumno-aprendizaje. Por último, se presta atención a los sentimientos de incompetencia motriz y baja autoestima que, con frecuencia, sufren algunos escolares cuando se enfrentan a los contenidos propios de la Educación Física así como el modo en que el educador intenta hacerles frente.

2) El segundo gran apartado se orienta, de manera más particular, hacia el tacto que muestra el educador en un intento por establecer unas relaciones auténticas con los escolares y fundamentadas en una consideración positiva del profesor hacia el alumno y a la inversa, de modo que el aula se convierta en un lugar *“seguro en el sentido físico y emocional”* (Fernández García, 2007, p. 183), es decir, que las clases de Educación Física sean un *“espacio libre de amenazas”* (Merieu, 2004, p. 37). Dentro de este segundo apartado se explica, primeramente, la importancia de (re)conocer al alumnado y la necesidad de desarrollar una sensibilidad hacia sus particularidades en una profesión eminentemente relacional como es la enseñanza y que ha de ir dirigida a la cabeza pero, también, a la persona completa (Van Manen, 2010). Posteriormente se evidencia la importancia de llamar al alumno por su nombre como señal constitutiva de la

identidad personal que nos define y nos reconoce como únicos. En tercer lugar se razona la importancia que tiene el control de la clase para el docente novel y las estrategias empleadas para una mejor gestión del mismo. En cuarto lugar se justifica la presencia del humor en el aula que permite una relación más cercana entre docente y discente, un proceso de enseñanza/aprendizaje más positivo y una superación de los sentimientos de miedo y tristeza que en ocasiones acompañan a los estudiantes. Por último, se habla de la empatía como manera de entender y compartir las situaciones por las que pasan y a las que se enfrentan tanto los escolares como el propio docente.

## 2. La importancia para el docente novel de la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Entiendo y comparto la idea de que el aprendizaje se ha de desarrollar dentro de un clima enriquecedor, libre y en el que el docente actúe como un guía del proceso de manera adecuada. Como explica Fernández Balboa:

*“Libertad para, y ganas de, aprender por parte del aprendiz + contenido significativo + ayuda apropiada y cariñosa, sin controlar, por parte del enseñante = aprendizaje enriquecedor y permanente” (Fernández Balboa, 2005, p. 141).*

Partiendo de esta fórmula, de la seguridad de que un clima positivo será determinante a la hora de desarrollar una adherencia y una actitud positiva respecto al ejercicio físico (Piéron, 2005) así como de la convicción de que la Educación Física es un área capaz de brindar excelentes oportunidades para desarrollar entre el alumnado unos hábitos relacionados con la responsabilidad personal y social (Coulson, Irwin, & Wright, 2012; DeBusk & Hellison, 1989; Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2005; Gordon, 2012; Hellison, 2000, 2003; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín et al., 2011; Wright, 2012), hábitos de vida activos y saludables (Berger & McInnam, 1993; Bouchard, Shepard, Sutton, & McPherson, 1990), y relaciones de cooperación, autosuperación y confianza en las propias posibilidades (Fox, 2000; Garcés de los Fayos, Jara, & Olmedilla, 2006; Guillén, 1997; Márquez, 1995; Marsh & Sonstroem, 1995; Strachan, Brawley, Spink, & Jung, 2009), brotan diferentes esfuerzos por intentar que las vivencias e interrelaciones entre escolar-materia sean positivas, dignas y educativas que se irán descubriendo y analizando a lo largo del presente apartado.

### 2.1. El interés por la motivación del alumnado a raíz de las experiencias vividas

A lo largo de mi trayectoria profesional me he enfrentado al siguiente dilema: si bien en la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria observo que los estudiantes están implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, fundamentalmente debido a su necesidad de juego y movimiento, al tiempo que les resulta un área atractiva y, en no pocas ocasiones, divertida, no es ésta la impresión que tengo a medida que desempeño mi labor en niveles educativos superiores, en los que los alumnos se alejan de los contenidos de la asignatura, no se sienten motivados y buen número de ellos se apartan de realizar la práctica física. Quizá, como alerta Asensio Aguilera (2010, p. 149), *“el niño está interesado por la vida y*

*el presente, mientras que la escuela tiende a ofrecerle un saber alejado de ella y de sus demandas actuales*”, siendo pues necesario despertar la motivación del escolar hacia su propio aprendizaje.

De acuerdo con Nuttin (1980, en Florence, 1991, p. 17), la motivación puede definirse como *“toda tensión afectiva, todo sentimiento susceptible de desencadenar y sostener una acción en la dirección de un fin”*. Por su parte, Núñez (2009, p. 43) la considera como *“un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”*. En la misma línea se encuentran Hervert y Govern (2006, p. 16), quienes definen motivación como *“las fuerzas que actúan sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta”*. Es decir, la motivación explica por qué el comportamiento se realiza en una situación, y no así en otra.

A partir de estas definiciones, en mi labor profesional considero la motivación como un objetivo prioritario de la educación que estimula la actividad del alumnado para alcanzar una determinada meta educativa, convencido de que cuanto más motivantes sean las actividades propuestas, más posibilidades de éxito tendrán las mismas, y a la inversa (Duda, 1995, 1999; Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992). A día de hoy, nadie parece discutir la relación entre motivación y rendimiento escolar, aunque esta idea no siempre ha estado presente entre el profesorado, y tampoco yo la he vivenciado durante mi escolaridad, quizá con la salvedad de los primeros cursos de Educación Primaria, como se muestra en el siguiente relato de vida:

“Los primeros cursos de Primaria los pasé en un colegio público de una localidad cercana a Valladolid. Recuerdo esos años como un niño feliz, donde acudía al centro con ilusión y ganas de aprender y jugar con los demás. En aquella época el colegio era algo que me gustaba, me agradaba. Incluso tengo el recuerdo de que las vacaciones de verano me parecían excesivamente largas, y no veía la hora de volver a estar con mis compañeros y amigos de clase. No recuerdo demasiado de mis maestros de entonces. Sí recuerdo en particular a una de mis maestras de Educación Primaria como alguien dulce, cercana, interesada por su alumnado. Y también recuerdo, echando la vista atrás, que nunca estaba sentada en su silla, sino que mostraba una gran disposición para ayudar y favorecer el aprendizaje de sus estudiantes” (Historia de vida).

La escuela deja huella en el alumnado, y no son pocas las ocasiones en que esta huella se torna negativa, adversa al aprendizaje (Pennac, 2009). La actitud del docente es determinante en la motivación del alumnado y, a su vez, esta motivación interviene de modo decisivo en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que los escolares ponen en práctica

una vez se enfrentan al reto de aprender (González Torres, 1997). La falta de motivación hacia el aprendizaje e, igualmente, el conflicto con la participación en el proceso de enseñanza como consecuencia de la poca implicación e interés por parte de los maestros de mi infancia, derivó en un sentimiento de desgana y una falta de curiosidad por saber, como se relata en mi historia de vida:

“A partir de los diez años me cambio de colegio. Dejo de acudir a uno público para entrar a formar parte de un centro privado-concertado. A veces, recordando tiempos pasados, juego a imaginarme cómo sería yo hoy si hubiera continuado en el mismo colegio de mi infancia. Este cambio trajo consigo, también, un desagrado por la educación recibida. Hasta entonces, aprender había sido algo que me gustaba, algo que hacía por el simple placer que suponía hacerlo. En el nuevo centro parecía que la curiosidad de un niño de diez años no era bien vista, quizá por considerarla una característica propia de la rebeldía. De esta época recuerdo el día que el maestro preguntó quién sabría decirle alguna característica de los mamíferos y, cuando yo respondí que, entre ellas, está la de *“que tienen la sangre caliente”*, me ridiculizó delante de todos mis compañeros. Yo no sabía qué significaba aquello de tener *“la sangre caliente”*, pero sí sabía que lo había leído en algún libro, y dado que pensaba que era imposible que el maestro estuviera equivocado, creí que era yo quien lo estaba. Sin duda, habría leído mal. Años después seguía pensando que los mamíferos, efectivamente, no tienen la sangre caliente. Ni siquiera sé si, a día de hoy, comprendo lo que eso significa. En aquel momento, murió gran parte de mi curiosidad. A mí, que hasta entonces me encantaba aprender, leer, comprender, ahora no le veía ningún sentido a lo que trataban de transmitirme en la escuela. He tardado muchos años en volver a recuperar mi carácter curioso” (Historia de vida).

En el relato anterior resulta asombroso comprobar, como afirma Ortega Torres (2006), lo hondas que pueden calar y lo bien que se pueden recordar las amenazas a la autoestima, más aún en una edad en la que la personalidad se está fraguando. Las experiencias vividas, conectadas estrechamente con mi actual profesión, me convencen de que existen, cuando menos, dos tipos de docentes completamente diferentes: los positivos, interesados por su alumnado, implicados en su profesión, empeñados en transmitir valores como el compañerismo, el respeto y la igualdad, empáticos y cercanos, obstinados en formar personas plenas y felices para el mañana y comprometidos por favorecer una actitud positiva y favorable hacia el aprendizaje; y los negativos, quienes en el mejor de los casos ven en esta profesión un medio para ganarse la vida y, en el peor de ellos, desbaratar las ilusiones de los escolares. Más aún, éstos últimos cometen el error de obviar que la desgana de los estudiantes es una de las

principales razones para su desmoralización como docente, corriendo el riesgo de caer en el conocido síndrome del *burn-out* (Krech, Kulinna, & Cothran, 2010; Yavuz, 2009).

Analizando mi propia experiencia escolar desde mi perspectiva actual como maestro soy consciente, de una forma quizás excesivamente crítica, de los errores en que el sistema educativo que me tocó vivir se cimentaba. No recuerdo que hubiera un clima que me predispusiera al aprendizaje, la curiosidad, la indagación, sino más bien uno en el que lo único importante era que el docente transmitiera conocimientos y el alumno los hiciera suyos de forma acrítica e irreflexiva y que trajeron consigo un sentimiento de desgana hacia el aprendizaje.

Este modelo negativo vivido como escolar ha resultado ser un configurador de la identidad profesional, un punto de partida que me han llevado a romper los esquemas de actuación de mis pasados profesores pues, de no hacerlo así, no sólo estaría perjudicando a mis escolares sino que, como afirma Esteve Zarazaga (2011), me estaría haciendo daño a mí mismo.

Esta superación de los modelos que viví antaño me lleva a un interés personal por descubrir la mejor manera de abordar las clases si lo que quiero es que el alumnado sea partícipe de las mismas, y condiciona la orientación que le doy a la enseñanza. No me basta con ser un profesional que domina a la perfección los contenidos de la materia. Tampoco pretendo desempeñar el papel de mero comunicador de conocimientos a los escolares. En este proceso de evolución y desarrollo profesional es mi intención mantener la ilusión por hacer de las clases un tiempo y un espacio en los que tener el anhelo de aprender y aprenderlo de una forma digna, humana y motivante sea posible.

## **2.2. La formación inicial revela al docente novel la importancia de la inclusión del alumnado**

Durante mi periodo de formación inicial como maestro surgió una inquietud por comprender algunos de los fenómenos que tienen una influencia sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y, más concretamente, sobre aquellos que permiten al alumnado ser partícipes del mismo. De este modo, el educador que se inicia en la profesión viene condicionado por la formación inicial que ha recibido (Russell, 1988). Asimismo, y debido a que como alumno no tuve la oportunidad de sentirme partícipe del proceso de aprendizaje, se confirma que nuestra historia personal se construye a partir de las influencias que recibimos de nuestro entorno (Martínez Álvarez, 2005a), y éstas condicionan la identidad profesional.

Estos fenómenos, como comprendí más tarde, están íntimamente ligados a las formas y pautas de interacción que tanto profesores como alumnos ponen en práctica (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Mi intención se centraba en actuar como un profesor eficaz, entendido éste como *“aquel que, desde la dimensión interpersonal, considera iguales y ayuda a sus alumnos”* (Guerrero Serón, 2005, p. 171).

La Educación Física puede tener consecuencias positivas o negativas de acuerdo con la interacción que se establece entre el alumnado, el profesorado y las situaciones sociales que se generan en el entorno escolar (García Ferrando, Puig, & Lagardera, 2002). Autores como Svodoba (1996, p. 116) ponen en duda el papel socializador e inclusivo de la materia, al entender que *“no disponemos de ninguna comprobación fiable en la que pueda afirmarse que la actividad física crea un ambiente que favorezca la socialización”*. En esta etapa como maestro en prácticas tuve la oportunidad de constatar que la Educación Física puede resultar, desafortunadamente, muy discriminatoria, y comencé a ser consciente de las implicaciones negativas que para el aprendizaje del escolar va a tener la actitud de abandono y alejamiento mostrada por el profesor, como se observa en los siguientes relatos de mi diario de prácticas:

“Mi tutora en el colegio considera que la asignatura ha de servir, exclusivamente, para que el alumnado se mueva, como medio de esparcimiento y, en ningún caso, para aprender contenidos, pues para eso ya existen otras muchas materias. Bajo esa concepción de que nuestra profesión se reduce a que los escolares se muevan, en cada una de sus sesiones dedica gran parte del tiempo a que el alumnado corra sin ningún otro objetivo que el movimiento por el movimiento. Sin embargo es curioso que, con un alumno con síndrome de Down, actúa justo de la manera contraria: como considera que no sabe hacer nada, ni siquiera correr, enseguida le aparta del resto y le pide que se quede sentado sin molestar” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

“Cuando acudimos al pabellón deportivo las clases de 45 minutos, ya cortas de por sí, se quedan en nada. Mi tutora manda correr diez vueltas al campo a los escolares y, después, les deja un tiempo de juego libre. Para ello, proporciona una pelota de espuma a cada alumno, excepto a dos: uno de ellos es un alumno gitano con evidentes dificultades para integrarse con los demás, y el otro tiene serios problemas de conducta. Me recuerda a la técnica que se utiliza en la cárcel y que nunca llega a convencerme: ¿es posible socializar excluyendo? Y, por lo que se refiere a la Educación Física, ¿qué tipo de relación van a establecer estos chicos con el ejercicio si, desde pequeños, se les excluye del mismo?, ¿van a desarrollar así un gusto por el mismo?” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

Los relatos mostrados evidencian que los educadores, en no pocas ocasiones, adolecen *de solicitud pedagógica* (Van Manen, 2008, 2010). Cuentan, a priori, con los conocimientos técnicos necesarios para impartir sus clases, pero son insensibles al modo como los niños experimentan las situaciones de aprendizaje. Mi preocupación por hacer partícipe a todo el alumnado se evidencia cuando llegó mi oportunidad de dar las primeras clases. Si bien era un docente completamente inexperto, creía tener la capacidad de discernir lo que era apropiado e inapropiado para los escolares. Como lo expresa Ortega Torres:

*“Hay ocasiones en las que el celo del profesor suple con creces su falta de conocimientos. Una persona que se prepare bien las clases y que ponga mucho empeño en que los alumnos participen y aprendan, aunque se le note que sabe lo justito, es preferible a un sabiendo que pase olímpicamente de la clase y se desentienda” (Ortega Torres, 2006, p. 37).*

Así se recoge en mi diario de prácticas mi primera clase como maestro:

“Es el primer día que he dado clase a mi grupo de control. Me he decantado por primero de Primaria no sólo por el cariño que estoy cogiendo a algunos de los alumnos sino, sobre todo, porque es donde está la niña con cierto retraso madurativo. Solamente por procurar que se sienta una más ya merece la pena haber elegido este curso. [...]. Después de explicarles lo que vamos a trabajar, les explico el primer juego que vamos a hacer. Es oír la palabra “juego” y ponerse contentísimos. La idea de diversión les atrae, sobre todo porque con su maestra habitual solamente juegan cuando, desde su punto de vista, se comportan bien, lo que al parecer no es muy a menudo. Aunque hay mucho descontrol, hago que todos jueguen, que todos participen” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

La preocupación por la integración de todo el alumnado en esta etapa me lleva incluso a una contraposición entre la idea de inclusión y aprendizaje:

“En la clase de hoy los alumnos no me han atendido apenas, han sido desobedientes en su mayoría pero, a pesar de todo, estoy contento. Lo que más me ha ilusionado y más ganas me da de seguir trabajando fue cuando mi compañero de prácticas, al finalizar la clase, me dijo que las dos alumnas con necesidades educativas habían participado muy bien durante la sesión. Mi primer objetivo se está cumpliendo y, aunque seguramente no haya sido una sesión muy provechosa desde el punto de vista del aprendizaje, quizá esto sea más importante” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

En mi primera experiencia como maestro se fue configurando la idea de implicar a todo el alumnado en las sesiones, no sólo como medio para buscar la motivación del mismo hacia la

tarea sino, fundamentalmente, porque comparto la imagen de McLaren (2005, p. 338) del “maestro como agente social y moral”. De ahí que ésta sea una de mis prioridades como educador, al entender que la escuela no es un lugar donde únicamente se vaya a aprender contenidos sino, fundamentalmente, ha de ser un espacio que cumpla con una función socializadora e inclusiva.

Martínez Criado (1998) explica que ver jugar a un grupo de niños puede ayudar a entender el clima social que se da en cada situación, la organización social del grupo, los diferentes roles que asumen los escolares y las interacciones que entre ellos se producen, lo que constato en el presente curso escolar. De este modo, en mi práctica diaria dedico tiempo en las lecciones iniciales de cada unidad didáctica y aprovecho los tiempos de recreo y de actividades extraescolares (en la actualidad imparto un taller de juegos y actividades deportivas para el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria) para ir siendo consciente del clima social en que se desenvuelve el alumnado y de las dificultades que van surgiendo en el proceso de inclusión de los escolares dentro de su clase, con la intención de reorientarlas hacia otras más positivas.

No son pocas las ocasiones en las que se confirma que la Educación Física puede favorecer o dificultar las relaciones que se establecen entre ésta y los estudiantes y, en consecuencia, obstaculizar o no su motivación hacia la materia (Navarro Adelantado, 2002). En este sentido, estoy experimentando situaciones en las que la influencia del contexto dificulta en gran medida la socialización de los escolares mediante las tareas que propongo, es decir, soy algo así como un preso de las redes influyentes del contexto escolar (Rodrigo López, 1994). El caso más evidente se centra en el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria: al estar el mundo del deporte en general y, por ende, la Educación Física en particular, sometidos a la influencia de diversas variables sociales y familiares, libro una batalla prácticamente diaria por procurar un acercamiento entre el alumnado gitano y payo. Tienden a agruparse, tanto unos como otros, en forma de guetos difíciles de romper, independientemente de la tipología de las tareas propuestas, lo que complica enormemente su implicación y participación dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

A medida que avanza el curso se van produciendo algunos avances positivos en torno a la socialización e inclusión de todo el alumnado dentro del grupo-clase, si bien es verdad que luchar contra esta influencia social y familiar resulta una tarea complicada pero a la que no debo renunciar. Tengo muy presente, como explican Ayuste et al. (1994, p. 50), que la persona va elaborando sus propios significados “a través de una reconstrucción activa y progresiva del

conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y con las personas que lo integran". Esto es, en la relación que establezca con los demás, el escolar aprenderá hábitos de tolerancia, diálogo, mejora de su estima personal y de la responsabilidad individual (Yus Ramos, 1996) y, con ello, va a ir comprendiendo el derecho de toda persona de poder ser (y mostrarse) diferente (Flecha García & Gómez Alonso, 1995). Por ello, presto especial atención al contacto con las familias e intento que acudan a las reuniones semanales que tengo, si bien es cierto que son muy pocos padres los que acuden a estos encuentros.

También tengo la oportunidad de mantener charlas puntuales con los voluntarios de secretariado gitano que acuden al colegio y, aunque el problema afecta a todos los escolares en general, éstas me ayudan a compartir puntos de vista sobre cuáles han de ser las estrategias a seguir para lograr un mayor acercamiento entre todos los estudiantes. Intento conseguir una mejor socialización de los escolares, pues estoy convencido de los beneficios que tiene a nivel personal pero, también, de las repercusiones positivas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, si mejoran sus relaciones interpersonales, mejoran sus habilidades lingüísticas, intelectuales, aspiraciones educativas y, en definitiva, el rendimiento académico (Báez de la Fé & Bethencourt Benítez, 1992).

Si tenemos en cuenta que la escuela, en muchas ocasiones, sirve para reforzar y crear estratos sociales que favorecen las relaciones de desigualdad entre el alumnado (Giroux, 2001; McLaren, 1995, 2005), mis esfuerzos se centran en intentar encontrar una educación más humana y socializante, una en la que todos formen parte del proceso. En este momento de mi profesión entiendo que ésta es una de las labores más importantes de mi tarea docente y que, como educador, he de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teórico-prácticos a los escolares (algo en lo que también pongo mucho empeño), colaborando en la creación de un sentimiento de dignidad en el que, como afirman Marina y de la Válgoma:

*"Reconocemos a todos y cada uno de los seres humanos un valor intrínseco, protegible, sin discriminación por edad, raza, sexo, nacionalidad, idioma, color, opinión política, o por cualquier otro rasgo, condición o circunstancia individual o social. [...]. La dignidad humana entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos" (Marina & de la Válgoma, 2000, p. 300).*

### **2.3. El replanteamiento de las actividades competitivas como medio de favorecer la implicación del alumnado**

Existen dos líneas fundamentales de pensamiento acerca de la competición argumentadas por Parlebás (1988). La primera de ellas pretende sacar el máximo partido a los valores positivos que se pueden obtener con la competición, mientras que la segunda se fija únicamente en los defectos de la competición sin tener en cuenta lo que aporta al practicante.

Estas dos líneas de pensamiento continúan a día de hoy, y el debate de si es oportuno o no introducir la competición en la escuela no está exento de controversias. Por una parte nos encontramos con quienes opinan que la competitividad es un recurso adecuado para utilizar en el ámbito escolar, que no importa que prevalezca en los juegos y en los deportes, puesto que la labor fundamental de la escuela es formar niños para insertarlos en la sociedad competitiva en la que vive; además, dicen, el colegio es ya de por sí cuna de competitividad, con sus exámenes, calificaciones y privilegios.

Por otro lado están aquellos que consideran la competición como algo nefasto. El niño está rodeado de competición en la sociedad y el colegio no debe avivarla, dado que afecta a los perdedores y es poco educativa.

Como explica Hernández Moreno (1989), la competición es, de por sí, una conducta humana que no ha de ser considerada buena o mala, sino que es el uso y la orientación que se le otorgue a la misma lo que le puede dar uno u otro carácter. En este sentido, adoptando una posición neutra y no exenta de cierta contradicción, Pérez Turpín (2002) entiende que la competición no ha de formar parte del currículo escolar por estar relacionada con elementos antipedagógicos, al tiempo que ésta debe formar parte de las clases de Educación Física debido a su alto componente motivacional y su relación con el desarrollo de cualidades personales como el espíritu de superación y el desarrollo de la condición física, entre otras.

La preocupación por desarrollar un tacto pedagógico (Van Manen, 2008, 2010) con el alumnado de la que anteriormente se hablaba me lleva a tener una especial consideración hacia las particularidades de cada estudiante, permaneciendo atento a las repercusiones que mi actuación y las tareas propuestas tienen sobre los alumnos. Pronto evidencio que algunas de las prácticas que propongo no favorecen la implicación y participación del alumnado dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Uno de estos aspectos lo constituyen los juegos de eliminación, tal y como se observa en el siguiente extracto del diario de maestro en prácticas:

“Les he planteado un juego en el que, los que vayan perdiendo, se van eliminando. Aunque les he comentado, antes de la actividad, que se trataba de cooperar con los otros e intentar salvar a los que se iban sentando, ha habido varios niños que han pasado mucho tiempo observando a los demás sin otra cosa que hacer. Conviene que, antes de plantear ciertas tareas, revise bien si éstas cumplen con el propósito que me he propuesto: que todos sean partícipes de las mismas” (Diario de prácticas. Marzo de 2005).

El componente motivacional de la competición entre el alumnado es algo que queda patente en el desarrollo de las sesiones que imparto. Desde edades bien tempranas los niños gustan de actividades competitivas, en las que puedan demostrar que son mejores que los demás, se encuentran en una fase en la que el afán de logro es uno de sus sentimientos predominantes (Erikson, 2009), como corroboro en mi periodo de formación inicial:

“Me estoy dando cuenta de lo mucho que les gusta a los escolares realizar actividades en las que haya ganadores y perdedores. Es más, prefieren aquellas en las que solamente una persona pueda ser la ganadora. Creo que la competición se convierte en un buen recurso para que los estudiantes participen en las clases con ánimo y compromiso. En estas edades les gusta y les atrae hasta tal punto que, cuando modificamos las reglas de algún juego para que no haya eliminados, se quejan y dicen que prefieren estar mirando sin jugar que sin la posibilidad de que haya un ganador claro” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

Se abre frente a mí el debate de si resulta oportuno buscar la implicación del escolar empleando la competición como estrategia, y ya en la formación inicial desarrollo un criterio en torno a la competición que me lleva a considerarla como un recurso poco educativo:

“La competición, bien enfocada y adaptada al alumno, no tiene por qué ser perjudicial. Puede llevar a la mejora personal, a la superación como reto. Pero también es un medio para tratar de demostrar que se es mejor que los demás, la manera de superar oponentes y adversarios y demostrar el predominio sobre el de los otros. Y esta idea no me parece apropiada, la escuela ha de fomentar otro tipo de valores, por lo que no voy a emplear actividades competitivas dentro de mis sesiones” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

La propia competición puede llevar asociada el incumplimiento de las normas de la actividad y la vulneración de los objetivos de aprendizaje que persigue la escuela. Como afirman Bay-Hinitz et al. (1994), la competición debilita las conductas prosociales al tiempo que favorece las conductas antisociales y los comportamientos agresivos. Esto es algo que corroboro en mi experiencia como maestro de Educación Primaria, en la que se evidencian algunos de los

efectos perniciosos que pueden llevar asociadas las tareas de corte competitivo, como se intuye en el siguiente relato:

“Hay un alumno que no destaca académicamente. Sin embargo, es bastante grande para su edad, y siempre alardea de ser el más fuerte de su clase, el más rápido y el que mejor lo hace, aunque normalmente no es así y es habitual que pierda el control y haga daño a alguno. Gusta de hacer actividades competitivas, quizá buscando sobresalir, destacar, ser mejor que el resto, y obtener así la admiración de los otros, compensando su mediocridad en las demás áreas. Suele quejarse cuando ve que mis actividades y mis juegos no buscan un ganador final; aunque trato, igual que con otros alumnos, que haga bien las cosas por motivación intrínseca, no por buscar un reconocimiento externo, me cuesta horrores hacérselo entender” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Experimento una situación muy similar como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Ahora que estamos trabajando contenidos de deportes, los estudiantes se quejan de que modifiqué las tareas con la intención de que todos puedan ser partícipes de las mismas, con independencia de su nivel de habilidad motriz. Cuando practicamos balonmano, por ejemplo, todos ellos han de lanzar a puerta al menos una vez antes de que se empiecen a contabilizar los goles. Les disgusta esta modificación, quieren poder tirar cuando quieran y quien quiera, pero eso lleva a que sean siempre los mismos los que gozan de oportunidades, mientras que los menos hábiles no tienen las condiciones apropiadas para mejorar su rendimiento. Además, cuando les observo en los recreos, pocas son las veces que no tienen pugnas, conflictos y enfrentamientos por empeñarse en darle al deporte un enfoque competitivo” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Blázquez (1995) considera que la naturaleza de la competición es una cuestión controvertida y, puesto que presupone derrota o victoria, hace que muchos docentes la excluyan de sus programaciones, lo que propicia un rechazo entre el alumnado. Es, en mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, en la que doy la oportunidad a los escolares de entablar un debate en el que tratamos la pertinencia de enfocar los deportes desde una perspectiva competitiva o no competitiva, haciéndoles partícipes de las decisiones que afectan a la asignatura e intentando no llegar a ese punto de rechazo. Empiezo a ser consciente, al mismo tiempo, de que mi enfoque reticente hacia la competición puede no ser justo con todos los estudiantes, sobre todo con aquéllos más dotados motrizmente, como recojo en mi diario de Enseñanza Secundaria:

“Hemos dedicado la clase de hoy a charlar sobre si tenemos que practicar deportes de tal modo que unos ganen y otros pierdan. Ellos han expuesto sus puntos de vista, diciendo que prefieren practicar deporte tal y como se practica de verdad. Sin embargo, les he explicado que hay determinadas prácticas deportivas que no tienen un componente competitivo y que permiten que todos tengamos oportunidad de participar, de mejorar y evitemos aspectos negativos como las agresiones y las disputas. Cuando les he preguntado si se frustran al no conseguir ganar en una actividad, la mayoría ha reconocido pasar por una pequeña decepción. Les pregunto si no será mejor enfocarlo desde un punto de vista lúdico y muchos han reconocido que sí. Los que más pegadas han puesto son los que más hábiles son motrizmente y, en cierto modo, también lo entiendo. Se saben buenos en esto del deporte y quieren destacar” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Tinning (1996) diferencia entre dos grandes discursos que orientan la docencia en nuestra materia: el discurso del rendimiento y el de la participación. El primero de ellos explica que los objetivos principales de la Educación Física han de ser el desarrollo de la condición física y el desarrollo de talentos deportivos entre los escolares; el segundo busca un desarrollo integral de la persona a través del movimiento, propiciar experiencias motrices positivas y hábitos de ejercicio físico y trabajar en la formación de personas libres y autónomas dentro de una sociedad democrática, entre otros. Desde esta óptica, el primer enfoque puede convertirse en un medio educativo perjudicial para el escolar si lo que llevamos a cabo en nuestras clases es imitar el modelo ofrecido por la alta competición (Giménez & Sáenz-López, 2000). El segundo enfoque es mucho más próximo al tipo de docencia que pretendo impartir, lo que explica las reticencias a emplear la competición como un recurso para la implicación de los escolares, al entender que empleándola como recurso se corre el riesgo de pasar de considerar el ejercicio físico y la práctica deportiva como algo saludable a un trabajo que genera presión y frustraciones entre los practicantes, lo que no favorece la motivación hacia el aprendizaje ni hacia la práctica física. Esta preocupación tiene su reflejo en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“La sociedad fomenta mucha agresividad en todo lo relativo al deporte. No en vano lo más importante es la victoria, cueste lo que cueste, sin importar qué se haga para conseguirla. Si enfocara las tareas de una forma competitiva y el enfoque no fuera adecuado, estaría actuando en contra de lo que dicta el currículo que ha de procurar la enseñanza de la Educación Física, esto es, liberarse de tensiones, realizar actividades desde un punto de vista lúdico y disfrutar del propio movimiento” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Durante esta etapa de Enseñanza Secundaria los recelos hacia la competición se vuelven aún mayores, en buena medida por las actitudes violentas que se despiertan entre los estudiantes de mayor edad cuando consideran que ganar es lo más importante de la tarea:

“Cuando les he propuesto terminar la clase jugando un pequeño partido de tres contra tres, uno de los alumnos, con un comportamiento excepcional hasta la fecha, se ha puesto muy agresivo y ha pegado un puñetazo a uno de sus rivales. Me ha costado tranquilizarle, estaba muy nervioso y no atendía a razones. Se ha puesto así simplemente porque su oponente le ha bloqueado un lanzamiento. No entiendo su reacción, me ha sorprendido mucho y me da miedo que, a estas alturas del curso, las cosas se tuerzan y todo lo que hasta ahora he procurado inculcarles de buen compañerismo, respeto, cooperación y ayuda a los demás no haya servido para nada. Creo que no sé enfocar la competición de una forma educativa, si es que esto es posible” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Como profesor universitario continuó observando los inconvenientes resultantes del comportamiento de los estudiantes en aquellas actividades con un marcado carácter competitivo debido a la necesidad de éstos por sentirse competentes. Este comportamiento responde a los estudios llevados a cabo por White (1959, en Durand, 1998), en los que se pone de manifiesto que las pretensiones de los niños y de los adultos que tienen que ver con una confrontación con el ambiente responden a la necesidad de sentirse capacitados para la actividad, y lo que corroboro en una de las sesiones prácticas planteadas en el ámbito universitario:

“La sesión de hoy la han propuesto dos alumnos. Se han centrado en un juego desarrollado en un espacio común, con adversarios, donde el ritmo viene impuesto por los otros y en el que la abundancia de material favorece el descontrol y la premura. Cabría pensar que los alumnos, dada su condición de universitarios y grado de madurez, comprenden perfectamente las reglas del juego, saben lo que significan y entienden que lo que debe primar es el aprendizaje y la manera de poder llevar a cabo este tipo de situaciones dentro de su futura experiencia profesional como docentes del área de Educación Física o como monitores de diferentes actividades de carácter deportivo. Sin embargo, muchos de ellos, una vez iniciado el juego, hacen trampas, no respetan las normas establecidas por el conjunto del equipo, no tienen en cuenta las consignas de seguridad fijadas por el profesor (*“nadie se hace daño, nadie hace daño a los demás, nadie se deja hacer daño”*) y buscan únicamente ganar el juego, ser mejores que los demás” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Actualmente sigo creyendo que la competición escolar, por su propia definición, debe tener fundamentalmente propósitos educativos, referidos tanto a la educación integral de nuestros

alumnos como a la propia Educación Física. En ningún caso se trata de formar a futuros campeones (algo cuando menos utópico, si tenemos en cuenta la escasa disponibilidad horaria de nuestra materia), sino de formar a personas con capacidad de superación, pero poniendo especial atención a la superación en el afecto y en el respeto hacia la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Se trata de que, gracias a la diversidad de contenidos de enseñanza y gracias también a la diversidad de intervenciones, se ofrezca la posibilidad a todos los alumnos de ser reconocidos como buenos en un momento dado en un contexto determinado y de lograr por sí mismos y con otros motivaciones, satisfacciones y adquisiciones que le sean propias, desarrollando así en ellos el deseo de seguir progresando y aprendiendo después y fuera de la escuela (Florence, Brunelle, & Carlier, 2000).

Entiendo que mi punto de vista acerca de la competición es muy reduccionista e, incluso, extremo. No debiera suponer que únicamente se asocia a campeonatos, medallas, éxitos deportivos y conflictos, sino que también implica un deseo de mejorar, de conocer las capacidades y limitaciones de uno mismo, de saber enfrentarse a un adversario. Como afirma Barbero González (1996, p. 36), la competición *“glorifica la fe en el progreso, el éxito y la superación (el récord) mediante el trabajo y el esfuerzo individual”*.

Pese a ello, puede más el pensar que el empleo de la competición como modo de implicar al alumnado en la tarea puede traer consigo respuestas no deseables para el docente que se enmarcan dentro del currículum oculto (Kirk, 1990). En este sentido, la competición puede favorecer la discriminación o *“elitismo deportivo”* (Siedentop, 1998, p. 194) que, en nuestras clases, suele hacerse a favor de personas muy hábiles respecto a las menos dotadas.

Así, las experiencias como maestro en el presente curso escolar me avisan de la intolerancia del alumnado respecto a los sentimientos de derrota y los problemas personales y sociales derivados de ella, y siguen sin gustarme los recursos competitivos por entender que siempre salen beneficiados los mismos, aunque también se abre en mí la sensación de que quizá no esté siendo del todo justo con todos los escolares, preocupación que ya se vislumbra en mi anterior etapa como profesor de Enseñanza Secundaria. Si Dweck (1986) afirma que los niños con perspectivas de objetivos competitivos se sienten preocupados por demostrar su capacidad de respeto a los demás, ¿qué pasa con los más dotados motrizmente y que quieren destacar?, ¿es justo que les prive de esta oportunidad?

Sé que tiendo a ponerme más de lado de los motrizmente “débiles” que de los “fuertes” y comprendo que esta posición no es ecuánime ni, desde luego, objetiva.

De esta manera, posiblemente mis experiencias corporales pasadas y mis vivencias como alumno me llevan a intentar justificar mi parcialidad al afirmar que la experiencia actual me lleva a la convicción de que en las actividades competitivas aquellos que son buenos tienen más oportunidades de seguir mejorando, mientras que los menos dotados reciben propuestas que limitan sus posibilidades y les lleva a la idea de fracaso permanente (sirva como ejemplo los juegos en los que hay un componente de eliminación: como los primeros en ser eliminados suelen ser los menos capaces motrizmente, también son éstos los que disponen de menos tiempo para mejorar). En este caso, mi manera de enfocar la asignatura vendría a reforzar a los más capaces, los que mejor lo hacen no sólo serán los mejor valorados, sino los que más oportunidades tendrán de practicar y, por tanto, de continuar mejorando. Pero los que presenten un menor rendimiento pueden llegar a despertar un sentimiento de rechazo hacia el ejercicio físico.

Y es que no quiero correr el riesgo de enfocar la competición de una forma poco educativa, no me gustaría que mis clases terminaran convirtiéndose en una especie de “selección natural” de los más capacitados, de los mejores, provocando el abandono y la falta total de implicación de los menos dotados. En este sentido, la competición está tan vinculada al discurso del rendimiento (Tinning, 1996) que va estrechamente ligada a la reproducción y cuantificación de un modelo positivista que considero simplista, de manera que intento ofrecer a los escolares una práctica formativa alejada del discurso de la eficacia.

Si lo que pretendo es hacer de la Educación Física un elemento educativo, entiendo que este camino pasa por tratar de evitar en la medida de lo posible la competición y los elementos que ésta lleva asociada, como la valoración excesiva del ganador en aquéllas situaciones en las que indefectiblemente alguien tenga que vencer, la discriminación y la eliminación de los participantes. Me sitúo, por lo tanto, en un extremo que se justifica en la intención de reducir a la máxima expresión aquéllas prácticas que considero injustas y que ayudan a legitimar y promulgar prácticas deshumanizadoras como la discriminación de los menos capaces motrizmente así como las conductas discriminatorias por razón de sexo que, de acuerdo a mi experiencia, suelen ir asociadas al componente competitivo.

#### **2.4. Las estrategias adoptadas por el docente novel para favorecer la implicación y el aprendizaje del alumnado**

Habermas (1982, 2001) estima que el conocimiento está formado por las necesidades e intereses particulares de las personas que aprenden, dando lugar a diferentes tipos de

conocimientos y aprendizajes. Para este autor, todo tipo de conocimiento está imbuido por los intereses que responden a una cultura y momento histórico determinado. Como explican Carr y Kemmis (1988, p. 147), *“el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses”*. Desde este punto de vista, en la escuela no hay un único modo de orientar la enseñanza, sino que podemos hablar de tres tipos de enfoques curriculares (Grundy, 1998): un enfoque curricular de interés técnico, de corte positivista y carácter instrumental; un enfoque curricular de interés práctico, de corte interpretativo-subjetivo y carácter ético, que busca educar a las personas a través de la interpretación de la realidad que las rodea; y un tercer enfoque curricular de interés emancipador, de corte dialéctico-crítico y orientado por los procesos de autorreflexión, crítica, libertad e igualdad.

Ya que el saber y el querer saber dependen de la persona, un papel muy importante dentro de la educación que pretendo impartir lo juega la diversidad de intereses, motivaciones y características de los estudiantes. De nuevo, mi experiencia previa como alumno me lleva a repensarme como el profesor en que quiero convertirme, como se intuye en el siguiente relato de vida:

“El nuevo centro al que me incorporé era mayoritariamente masculino, y en mi clase todos éramos varones. No es fácil, como alumno, sentirse cómodo en un marco de enseñanza tradicional donde todos recibimos las mismas respuestas por parte del maestro, donde la ayuda educativa brindada, el tratamiento pedagógico recibido, el posible apoyo emocional ofrecido, son los mismos independientemente de la persona que los reciba. Quizá una pequeña parte del alumnado sí recibía ese tratamiento diferenciado, casi siempre por razones que poco o nada tenían que ver con el ámbito escolar. Los consideraban los alumnos de la élite y recibían un trato particular porque sus familias acomodadas solían ayudar y colaborar económicamente con el centro. De esta manera, los alumnos privilegiados tendían a obtener mejores resultados académicos porque la ayuda que recibían de parte del maestro era mayor que la que obtenía el resto de escolares. Los alumnos de los que se tenía pocas expectativas generales tendían, habitualmente, a confirmar los resultados esperados, por no haber disfrutado de las condiciones apropiadas para mejorar su rendimiento” (Historia de vida).

En mis primeros contactos con la docencia observo que el enfoque de mi enseñanza no parte de un enfoque tradicional, fundamentada en unos principios prácticos que dejan de lado los principios ético-morales (Fernández Balboa & Muros Ruiz, 2005), sino que se centra en el interés emancipador, buscando relaciones de igualdad y mejora de los conceptos de justicia y equidad dentro de la escuela, al tiempo que la consecución de aprendizajes de tipo conceptual y/o

procedimental pasa a ser un objetivo secundario. Si bien considero mi enfoque como imprescindible e importante, a raíz de una conversación con mi supervisor de prácticas experimento un conflicto durante mi formación inicial entre lo que debo enseñar y lo que llevo a cabo en el aula:

“En el seminario de hoy Nicolás me ha dicho que la Educación Física ha de servir para aprender contenidos, no únicamente para que los niños estén entretenidos y contentos el tiempo que pasamos con ellos. No es que crea que no estoy haciendo nada, estoy intentando que los alumnos se sientan mejor y gusten más de la práctica física, que sean mejores personas, se relacionen entre todos, sean más justos, más tolerantes. Pero, siendo sincero, creo que nada o muy poco estoy enseñando de los contenidos de la asignatura. Nicolás termina por decirme que me plantee si lo que estoy haciendo yo no podría hacerlo exactamente igual un monitor deportivo, y me preocupa que la respuesta sea que seguramente sí” (Diario de prácticas. Marzo de 2005).

Estos seminarios desarrollados en la formación inicial me ayudan a lograr un aprendizaje relevante a partir de las ideas que, como maestro en prácticas, pongo en marcha, y que mediante el intercambio de ideas y opiniones con el supervisor se va despertando una mayor autoconciencia acerca de la enseñanza y, por consiguiente, una reconstrucción de dichas ideas. De este modo, y sin renunciar a la orientación que hasta el momento daba a la enseñanza de la Educación Física, en gran parte imbuida por lo que Jackson (2010, p. 71) ha dado en llamar “*currículum oculto*”, fui entendiendo que mi enseñanza debía ir más allá, dando respuesta a las intenciones explicitadas en los documentos curriculares para el área. Para ello, en mi etapa de formación inicial comienzo a emplear recursos pedagógicos que doten a la materia de un mayor contenido teórico, como son las fichas de trabajo, aunque con el temor de que éstas supongan una traba a la implicación del escolar hacia la asignatura, como se recoge en mi diario de maestro en fase de prácticas:

“La clase de hoy ha sido la primera en la que he introducido fichas de trabajo. Todos los alumnos se han sorprendido mucho, y la idea no ha sido bien recibida por mi tutora. Se trataba de intentar aguantar corriendo y apuntar el tiempo y las pulsaciones que tenemos tras la carrera. Es una ficha muy sencilla y que no presenta dificultades para el alumnado de quinto de Primaria. Aunque al principio tenía miedo por pensar que no iba a funcionar bien y que los estudiantes se iban a revelar en contra de este recurso, al finalizar la clase me he sentido mejor conmigo mismo, en parte porque al utilizar las fichas tengo la impresión de que he equiparado la asignatura de Educación Física con el resto de áreas. Y, sobre todo, porque

aunque al principio los alumnos eran reacios a tener que dedicar parte del tiempo a escribir, al final se han involucrado y lo han hecho estupendamente” (Diario de prácticas. Marzo de 2005).

La posterior etapa como maestro interino de Educación Primaria me lleva a buscar la implicación de los escolares hacia la tarea al tiempo que se puedan constatar los aprendizajes que van teniendo lugar en el aula. La utilización de técnicas como las fichas de trabajo y el cuaderno del alumno, derivada de mi formación inicial, demuestran favorecer no sólo esa disposición sino que, además, reafirman mi sensación de profesional competente y comprometido con su labor, como refleja el siguiente extracto de mi periodo como maestro:

“El primer día de clase, cuando expliqué al alumnado lo que trataría de hacer en la asignatura y lo que íbamos a necesitar para llevarlo a cabo, les extrañó muchísimo tener que utilizar cuaderno (“¿cuaderno para gimnasia?, ¿pero no vamos a jugar?”, dijeron algunos de ellos). A pesar de que uno de mis miedos iniciales era que vieran los conceptos teóricos como algo aburrido y fuera de lugar en nuestra materia (y, por consiguiente, iba a oír muchas quejas y la implicación del grupo sería mínima), ahora son los propios alumnos los que me piden llevar el cuaderno y están prestos a tomar las notas pertinentes. A los mayores es fácil tenerlos enganchados, siempre surge algún tipo de pregunta a la que, hasta ahora, he sabido dar respuesta y, a partir de ahí, la motivación suele estar presente el resto de la sesión cuando soy yo el que les propone alguna pregunta a la que han de encontrar respuesta y anotarla en sus cuadernos. Con los de primer ciclo parece que cualquier pretexto o actividad es buena para estar motivados, y las sencillas fichas con las que trabajamos facilitan la labor. Pero con los de segundo ciclo es raro el día que no escucho “¿hoy vamos a jugar al fútbol?”, “¿podemos jugar a lo que nosotros queramos?” y, como ven que el trabajo de la sesión no va a ir en su línea, desconectan y me resulta muy difícil (cuando lo consigo) volver a captar su atención. Quizá me resulta más fácil conseguir su atención los días que empleamos el cuaderno como recurso, aunque no sé si es tanto porque les interesa o más bien porque mientras escriben no se quejan” (Diario del Profesor. Octubre de 2009).

Como expone Sicilia Camacho (2004a), aún siendo el comportamiento docente un elemento determinante para la respuesta y el aprendizaje del escolar, no puede ser considerado como el único. Este autor aboga por la interacción en el aula, siendo imprescindible que el alumno se implique en la enseñanza, fomentando el desarrollo de su autonomía y creatividad. Empiezo a ver como algo imprescindible e ineludible dar cabida, dentro de las clases, a los intereses que manifiesten los estudiantes y los míos como maestro. En palabras de Meirieu:

*“Es respetando la integridad del sujeto y sin renunciar a nuestro proyecto de instruirlo, y en constante tensión entre el “haz lo que quieras” y el “haz lo que quiero yo”, como puede esbozarse un querer común, un querer aprender” (Meirieu, 1992, p. 47).*

Consciente de que la mejora en la profesión docente es un proceso y no un acto en sí mismo, esta incorporación de recursos didácticos a las clases de Educación Física a los que los escolares no están acostumbrados requiere, por mi parte, intentar llegar a ese equilibrio docente-discente del que habla Meirieu, en el que yo pueda trabajar lo que pretendo y el alumnado, como moneda de cambio de su implicación, obtendrá una recompensa. Así se recoge en mi etapa como maestro de Educación Primaria:

*“Sigo introduciendo fichas de trabajo con los alumnos más mayores. Hay días que responden mejor que otros. Es, en estos peores días, en los que busco llegar a un acuerdo entre lo que pretendo conseguir y lo que ellos quieren hacer. Así, si trabajamos bien lo que les propongo, dispondrán de un tiempo para hacer lo que la mayoría elija. No es que me agrade especialmente esta situación, pero al menos todos salimos ganando y, además, se implican más en lo que hacen si saben que obtendrán una recompensa” (Diario de prácticas. Noviembre de 2009).*

El trabajo escolar exige concentración y esfuerzo y, para que el aprendizaje tenga lugar, un alumno debe intentarlo continuamente, lo que indefectiblemente implica desear hacerlo (Jackson, 2010). Si bien la escuela es un lugar en el que abundan y son habituales las recompensas y los castigos, emplear los premios en la búsqueda del equilibrio entre lo que yo pretendo y lo que el alumnado espera me plantea un dilema a la hora de afrontar las sesiones. Se debe recordar que los recursos que los docentes empleamos para motivar contienen valores en sí mismos y, en ocasiones, éstos pueden ser distintos e incluso opuestos a la finalidad que se pretende transmitir. En este sentido, Durand (1987, en Florence, Brunelle, & Carlier, 2000) señala que las recompensas externas pueden reducir la motivación intrínseca, asociada al placer y satisfacción por el hecho de llevar a cabo la práctica al buscar la recompensa (Carr, 2007; Woolfolk, 2006).

Coincido con Rogers cuando afirma que:

*“El ser humano posee por sí mismo un alto grado de motivación. [...] Es curioso, anhela descubrir, investigar y resolver problemas. El aspecto más triste de gran parte de la educación es que al cabo de varios años en la escuela esta motivación intrínseca queda ahogada. Pero sin embargo está allí, y es nuestra tarea como facilitadores del aprendizaje liberarla” (Rogers, 1982, p. 110).*

De manera que voy entendiendo que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no vale cualquier recompensa, sino que el alumnado ha de comprender que lo importante es realizar la tarea por los beneficios que comporta, no como medio para alcanzar un fin externo a ella. Esta convicción se recoge en el siguiente relato de mi diario de maestro:

“No estoy seguro de estar haciendo lo correcto durante mis sesiones. Tengo la impresión de estar sobornando a los escolares, haciéndoles una especie de chantaje para que, así, me obedezcan rápidamente. Y supongo que esto es bastante antipedagógico pues, si les ofrezco recompensas como medio para que se impliquen en lo que hacen, al final van a responder únicamente a esas recompensas (igual que si les acostumbro a gritarles para que me escuchen terminarán por atenderme solamente cuando les grite). Y no quiero que me obedezcan por miedo, aunque tampoco por adiestramiento” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

Determinadas situaciones resultan complejas a la hora de aunar los intereses docentes y discentes, llevando a que me plantee en momentos puntuales una dicotomía en mi manera de pensar e incluso a un replanteamiento de mi profesión, como sucede en mi periodo como maestro de Educación Primaria:

“Hay días que me resultan realmente complicados. La última semana ha estado llena de estos días en los que me cuesta muchísimo hacerme con el alumnado, procurar que entiendan que debemos trabajar con fichas, aprender contenidos. Que comprendan de una vez que la asignatura es más que juegos, que ni soy la maestra que tuvieron el curso pasado ni ellos son los mismos de hace un año. Que si no nos predisponemos a aprender el curso se nos va a hacer pesadísimo. Y no dejo de pensar, en estos días, lo fácil que sería todo si me conformara con ofrecerles el juego que tanto demandan, con pasar el rato lo mejor que se pueda y dejar de lado objetivos más ambiciosos” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

Para lograr ese acercamiento entre los intereses del maestro y del alumnado, es necesario llevar a cabo adaptaciones de las actividades propuestas a los escolares, permitiendo así que todos sean partícipes de las mismas en función de sus capacidades, tal como explican los preceptos de la Psicología Constructivista (Coll, 1990, 1999; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Un modo de hacerlo es, como proponen García Monge (2001) y Barba (2007), partiendo de las propuestas del alumnado y procurando llegar a un consenso entre todos que resulte finalmente en un agente cultural que normalice unos usos, prácticas y vivencias corporales así como el aprendizaje de actitudes y valores de cada contexto, algo que pongo en práctica con el

alumnado de Educación Primaria y que supone un primer acercamiento entre sus intereses y los míos:

“Cuando proponemos algún juego, establecemos entre todos las normas procurando ser partícipes por igual del mismo. Acordamos ir modificando, progresivamente, los juegos, no hacerlo de forma brusca, hasta que llegamos a uno en el que todos nos divertimos y nos sentimos competentes realizándolo. Suelen ser empáticos con las dificultades que presentan algunos de sus compañeros, y acabamos diseñando una actividad buena para todos. Un ejemplo es el caso de fútbol estilo voleyball; al principio, los chicos quieren jugar al fútbol como ya saben, pero cuando son conscientes de que algunos de sus compañeros tienen miedo al impacto con el balón y apenas participan, entran en la dinámica y proponen estrategias para evitar estos golpes” (Diario del Profesor. Febrero de 2010).

Encontrar este equilibrio implica del docente alejarse de la enseñanza tradicional y comprender, como anteriormente se señalaba, que no todos los escolares son iguales, siendo necesario ofrecer un espacio para atender a lo personal de cada uno de ellos. Entiendo que la educación actual, basada en un enfoque que supera a la mera instrucción y transmisión de conocimientos, no está diseñada para una escuela uniforme. Martínez Álvarez (2005b), a este respecto, considera que el docente debe ayudar a cada estudiante a llegar tan lejos como pueda, procurando estar más cerca de quienes más dificultades deben superar, lo que no quiere decir que haya que dejar de lado a los más avanzados. De tal manera que es mi responsabilidad dar respuesta a los intereses de los estudiantes y a los míos propios como docente. Dentro de estos intereses me doy cuenta que tanto el alumnado como yo tenemos uno en común: el aprendizaje. Observo que, cuando un alumno quiere aprender y aprende, se siente bien consigo mismo y mejora su implicación para seguir dominando lo que el docente proponga. No obstante, el alumnado de Educación Primaria presenta cierta tendencia a querer dominar las tareas propuestas de manera inmediata y, si el éxito no aparece en los primeros intentos, no perseveran en su consecución, de modo que es importante romper esta dinámica de pensamiento si lo que se pretende es mejorar la participación del niño en su propio proceso de aprendizaje. Esta situación se evidencia durante mi periodo como maestro de Educación Primaria, como se recoge en mi diario:

“En las actividades de equilibrio que he realizado con el alumnado de primer y segundo ciclo me he encontrado con dos escolares que manifestaban evidentes dificultades a la hora de superar con éxito algunas de las tareas propuestas, incluso aquellas que diseñé para que todos experimenten situaciones de éxito. No obstante, he preferido mantenerme en un

segundo plano, sin prestarles mi ayuda de manera inmediata. En uno de los casos, el alumno ha sido capaz de superar la tarea gracias a su perseverancia. En el otro caso, me he acercado a hablar con la alumna para tratar de que reflexionara y pensara la mejor opción para superar el reto, que ya daba por imposible sin apenas haberlo intentado porque en cuanto ve que no lo consigue enseguida deja de intentarlo. Al final, con un poco de mi orientación, ha sido capaz de progresar y alcanzar el siguiente nivel” (Diario del profesor. Enero de 2009).

Ball (1998) explica que es necesario abrir a los estudiantes a nuevas experiencias por las que parecen carecer de interés intrínseco, dotándoles de recursos suficientes para motivarles y hacer que prosigan realizando la práctica. Algunas de estas experiencias pueden poner en entredicho el valor personal del escolar y, por tanto, pueden ser vividas como particularmente estresantes (Ortega Torres, 2006). Para implicar al niño en su aprendizaje es importante, entonces, desarrollar en él un concepto positivo de sí mismo, fraguar en él confianza, respeto, valentía, admiración. Mi preocupación en estas situaciones se centra en motivar desde las expectativas positivas, dotando al estudiante de un buen nivel de estima que le permita afrontar con éxito la actividad a la que se enfrenta, y explicar que la tarea propuesta se ajusta perfectamente a sus posibilidades, como se refleja en el siguiente extracto de mi diario de maestro:

“Con el primer ciclo he empezado a trabajar el salto de comba. Las niñas, seguramente por tener una mayor cultura motriz en este contenido, dominan las tareas que mando. Entre los niños hay dos a los que se les da especialmente mal, y no son capaces de enlazar dos saltos consecutivos. Se desaniman pronto y no quieren seguir intentándolo. Les explico que nadie aprende sin esfuerzo e ilusión por mejorar, que es nuestro primer día y que estoy seguro que cuando terminemos la unidad didáctica habrán mejorado mucho. Lo siguen intentando tímidamente, pero sin demasiado interés. De nuevo charlo con ellos y les pido que observen a sus compañeras, al tiempo que les digo que pueden llegar a saltar tan bien como ellas. Les hablo de los progresos que ya van haciendo y que, si siguen así, pronto van a poder encadenar varios saltos seguidos. A partir de ahí su actitud sí ha cambiado y han vuelto a intentarlo, esta vez con más ganas” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

El interés intrínseco hacia la tarea se favorece si, además, se presenta la tarea a superar como un reto a superar (Henson & Eller, Dweck, 1986; 2000), siendo *“las tareas que implican un reto moderado las que generan motivación por el aprendizaje”* (León García & Montero García-Celay, 2006, p. 136), de nuevo en la línea de lo que propone la Psicología Constructivista. De esta manera, en mi práctica como maestro de Educación Primaria hago uso de determinadas

estrategias que favorecen la participación de los escolares hacia el proceso de aprendizaje. Así lo relato en mi diario de maestro de Educación Primaria:

“Con segundo ciclo he continuado trabajando los lanzamientos. Son muchas las caras de insatisfacción que he visto entre los niños, e incluso alguno ha dicho “¿otra vez?”. Creo que lo estoy trabajando de forma monótona y, aunque les explico que ya conocemos varios aspectos del lanzamiento pero que tenemos que seguir aprendiendo cosas nuevas y relacionándolas con las que ya sabemos, no mejora mucho su disposición. Se me ha ocurrido cambiar un poco la orientación de la sesión, llevándoles a un mundo mágico y explicando que a lo largo de la sesión deberíamos ser capaces de resolver una complicada misión secreta no exenta de dificultades. Enseguida me han preguntado en qué iba a consistir esa misión, y pronto nos hemos puesto a trabajar y han salido mejor las cosas” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

En la etapa de Enseñanza Secundaria experimento una diferencia respecto al anterior nivel educativo. Observo que gran parte de mi capacidad para implicar al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje depende del conocimiento de la materia que imparto. Cuanto mayor es ese conocimiento, mayor es la confianza que tengo en que la sesión pueda salir bien y más partícipes van a ser los estudiantes de la misma, como sucede con determinados contenidos abordados en esta etapa:

“Sé que es imprescindible tener a los alumnos motivados. Y eso, con la sesión de hoy, más alejada de la práctica de lo que normalmente se supone que es la Educación Física, lo he conseguido. Gran parte del éxito radica en que tengo, como decía anteriormente, muy claro lo que quiero trabajar (las actividades, al fin y al cabo, son esos mediadores entre lo que los chicos hacen y lo que yo quiero que consigan). Por esa razón, he apuntado una serie de cuestiones que debo tratar de cumplir cada día, y que es posible que orienten mi práctica no únicamente con los mayores, sino también con los pequeños. Estas pautas tienen que ver con estar seguro de que los alumnos comprenden la lógica de la actividad y lo que se pretende con ella (vamos, dejar claro el propósito de la lección y que los alumnos sepan por qué es importante), y que las actividades les resulten significativas (que los conocimientos que aquí adquieran los puedan aplicar fuera del contexto escolar, en su vida cotidiana, como un recurso que abre nuevas posibilidades; esto es claro con los contenidos de primeros auxilios, pues les he comentado que gracias a estos conocimientos, puede llegar el día en que salven una vida). Todo esto depende de que yo sepa qué quiero trabajar y lo domine a la perfección” (Diario del Profesor. Mayo de 2011).

Las reminiscencias de mi pasado como alumno, en las que recuerdo que no era más que un “recipiente vacío” que necesitaba llenarse de conocimientos y donde los escolares no éramos partícipes del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que sentíamos que dicho proceso era algo ajeno a nosotros, me recuerdan que mi labor no ha de ceñirse únicamente a la instrucción. La experiencia como profesor de Enseñanza Secundaria me hace consciente de que el educador ha de ser un mediador de la enseñanza, haciendo partícipes a los estudiantes de su aprendizaje si lo que pretende es favorecer no sólo su implicación hacia la materia, sino también la significatividad y profundidad de los conocimientos adquiridos. Como afirma Esteve Zarazaga (1993), el docente ha de propiciar el diálogo con el alumnado, no constituirse en un simple transmisor de conocimientos que deja fuera la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, independientemente de la etapa educativa. Este tipo de educación, considerada por Freire (2007) como una educación liberadora, problematizadora, en la que el educador también es educado a través del diálogo conjunto con el educando, ya no se basa en la simple transferencia de conocimiento desde el docente hacia el discente, sino en un proceso que se realiza conjuntamente por ambas partes. Dicha educación se fundamenta en las relaciones que la persona tiene con la realidad en que vive. En palabras de Freire:

*“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2007, p. 90).*

Van surgiendo así de forma conjunta preguntas interesantes, problemas a resolver, respuestas planteadas por los escolares y, en definitiva, una motivación por saber y conocer. Considerar que el alumnado tiene mucho que aportar a la materia mejora su disposición hacia el aprendizaje, al tiempo que la actitud contraria puede hacer mella en su ilusión y disposición en el proceso. Como afirma Van Manen (2008), a través de las preguntas el escolar pide tiempo para el diálogo, tiempo para pensar, para sorprenderse, para maravillarse. Como educador he de comprender esa curiosidad innata por aprender y mantener el interés de los educandos hacia el aprendizaje, animando a los estudiantes a reflexionar y a no dejarse intimidar por el bajo potencial que, en ocasiones, los propios docentes asignamos a nuestro alumnado. En este sentido, resulta significativa la siguiente cita extraída de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Un alumno, antes de hacerme una pregunta, me ha dicho él mismo que se trataba de una cuestión estúpida. Le he dicho que jamás una pregunta es estúpida, que lo que puede ser estúpida, en tal caso, es la respuesta. Hemos empezado un pequeño debate, y muchos alumnos han oído, de boca de sus maestros y profesores, que lo que estaban preguntando “es una pregunta tonta y que no tiene sentido”. Con esto no hacemos más que quitar la ilusión por aprender, “matamos” la curiosidad del saber porque sí, sin buscar otros añadidos. Se me vienen a la cabeza las palabras de Sagan cuando explicaba algo así como “¿qué tiene de malo reconocer que no sabemos algo?, ¿tan débil es nuestro orgullo?”. Debemos dejar la oportunidad de que nuestro alumnado plantee cuestiones, ayudarles a buscar la respuesta e incitarles a que sigan preguntando y, por ende, aprendiendo” (Diario del Profesor. Diciembre de 2010).

Dar pie a que el alumno participe, pregunte, se implique en las lecciones, contribuye además a formar ciudadanos que recuperen el diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio (Bauman, 2007). El buen profesor, entonces, no sólo quiere que los estudiantes hablen, sino también que piensen y aprendan a ser partícipes de un intercambio de ideas (Bain, 2006).

Por otra parte, en esta etapa de Enseñanza Secundaria observo que el alumnado también tiende a implicarse más en lo que hace si ven en el profesor a alguien en quien se puede confiar, que vela porque haya un clima de seguridad física y emocional que les permite disfrutar de los aprendizajes y alcanzar los retos y que participa de la tarea. Conviene, pues, que el docente haga, experimente, realice, compruebe, acierte y se equivoque, al igual que lo hace su alumnado, pues no en vano desempeña un papel ejemplarizante muy importante en el proceso de enseñanza, siendo éste el eje que procura guiar mi actuación en el aula:

“En las actividades que realizamos en clase, soy yo el primero que realiza un ejemplo práctico y, a continuación, son los propios alumnos quienes lo llevan a cabo. He ido comprobando, a lo largo de las sesiones, que los estudiantes se implican más si ven que yo también realizo lo que les pido y, en las primeras sesiones del curso, veía que eran reticentes a ciertas tareas precisamente por mi baja implicación práctica. Así, era frecuente escuchar quejas del tipo “es fácil decir que intentemos aguantar corriendo cuando tú estás parado”, y creo que no les falta razón. Me voy dando cuenta, día tras día, que en el mundo de la educación, es muy importante lo que transmite el docente con su actitud, el modo en que pone de manifiesto el currículum oculto, por lo que si quiero fomentar, pongamos por caso, lo saludable que resulta la práctica deportiva, debo predicar con el ejemplo. Tanto es así que hoy he corrido con ellos. Al principio

se han sorprendido de que yo también lo hiciera, pero les he visto más dispuestos que otros días a realizar la tarea” (Diario del Profesor. Noviembre de 2010).

La actitud del profesorado juega, entonces, un papel determinante para lograr una atracción hacia los contenidos de la materia (García Legazpe, 2008; Gentry, Steenberg-Hu, & Choi, 2011; León, 2001; Wilson, 2006). Si la actitud de éste se torna desfavorable es frecuente que la implicación de los estudiantes disminuya, como demuestra una conversación que mantengo con el alumnado de Enseñanza Secundaria:

“Hoy me han preguntado los alumnos de 2º de la E.S.O. si el curso que viene voy a seguir siendo su profesor. Me han dicho que no quieren que vuelva un sustituto que estuvo el curso pasado durante un tiempo. Cuando les he preguntado los motivos, me han dicho que siempre les mandaba correr aunque estuviera lloviendo mientras él esperaba sentado debajo del porche. Además, dicen, siempre iba vestido con ropa de calle, nunca con chándal, y era muy estricto en sus propuestas. Cuando les he preguntado si eso les parecía una actitud que favorece su implicación hacia la materia, todos han sido rotundos contestando que no” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

En Educación Secundaria, asimismo, compruebo que tener al alumnado motivado no sólo favorece la implicación de los estudiantes en la tarea sino que, además, facilita la transmisión de los contenidos que pretendo enseñar y me permite mantener cierto control sobre el aula:

“Cuando están implicados es más fácil mantener el control. Así me encuentro más cómodo, más que nada porque si les tengo que llamar la atención continuamente, me despisto y pierdo el hilo de lo que les estoy hablando” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

No sólo la actitud del docente es importante en la motivación del alumnado. También la metodología empleada desempeña un importante papel en la misma (Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa, & Zabala, 2008; López Noguero, 2007; Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002), de modo que para favorecer la implicación del escolar aplico ciertas estrategias que ya había llevado a cabo en mi anterior etapa como maestro, y que ofrecen resultados positivos también entre el alumnado de Enseñanza Secundaria. Entre ellas destaco el momento de encuentro con el alumnado (Vaca Escribano, 1996, 2002a, 2002b, 2005; Vaca Escribano & Varela Ferreras, 2008), que actúa como una especie de antesala que el estudiante y el profesor utilizan para situarse y predisponerse a la nueva situación educativa (Vaca Escribano, 1996), y en el que aprovecho a compartir tiempos con los estudiantes de Enseñanza Secundaria en los que dialogar y compartir opiniones:

“Igual que hacía en Primaria, y a pesar de que ahora (en Secundaria) no es necesario por la edad de los estudiantes, siempre voy a buscarles a clase y después de la sesión les acompaño nuevamente al aula. Estoy convencido de que este efecto anfitrión en el que los observo ir y venir, donde los saludo, compartimos algunos puntos de vista sobre temas que nada tienen que ver con el ámbito escolar, sirve para que se vayan metiendo en el tema, para que luego estén más predispuestos. Seguramente se deba a que, en este pequeño tiempo, somos más cercanos y mantenemos una relación que va más allá de la puramente docente-discente” (Diario de prácticas. Octubre de 2010).

“En el camino hacia el pabellón me hacen preguntas y muy interesantes sobre cosas que tienen que ver con el deporte y el rendimiento físico. Vamos hablando sobre estos temas y observo que esta curiosidad les predispone después mejor para la práctica” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Este alumnado de Enseñanza Secundaria agradece y presta mucha atención cuando el profesor relata alguna anécdota o curiosidad acerca del tema a trabajar, atención que es aún mayor si el acontecimiento va imbuido de un carácter personal. Sobre este particular, Bain considera que los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes, y a menudo:

*“Se muestran abiertos con los estudiantes y, puede que, de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animen a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida” (Bain, 2006, p. 29).*

Así que en ocasiones empleo este recurso como manera de acercar a los estudiantes a la lección, como se ejemplifica en el siguiente relato como profesor en esta etapa:

“Me están preguntando todos los días por mi vida fuera del colegio: qué series de televisión veo, qué hago, cuánto tiempo dedico al ejercicio, si tengo pareja, si vivo solo. Hay alumnos a los que parece que sólo les interesa que les hable de estas cosas y, cuando no es así, desconectan. Así que en los últimos días he optado por presentar el tema hablándoles de situaciones que me han pasado. Les he contado lo importante que es perder el miedo al contacto corporal con los demás para que así no les pase lo que a mí me sucedió al intentar ayudar a una señora que se cayó al suelo y se puso a gritar por atreverme a agarrarla de la cintura; o de cómo tener una buena resistencia aeróbica me ayudó el día que me perdí al salir a correr por la calle y tuve que estar mucho rato corriendo. Les encanta que les cuente estas historias, y estoy observando que trabajan mejor desde que comienzo las clases así que de una forma más tradicional” (Diario de prácticas. Diciembre de 2010).

A lo largo de esta etapa tiene lugar un problema añadido que no sucedía en la etapa de Educación Primaria. Dada la mayor edad de los escolares, parte de ellos ven la educación como algo que les resulta ajeno, dado que de ella no obtienen un rendimiento inmediato, y muestran una actitud pasiva y desinteresada hacia la misma. Son jóvenes que quieren iniciarse, cuanto antes, en el ámbito laboral, el cual lleva asociado beneficios a corto plazo. Se convierte en un reto para mí como docente intentar acercar a estos estudiantes a un proceso de aprendizaje que les resulte agradable, práctico y funcional, llevarles a la convicción de que lo que aprendan en el aula es importante para su futuro personal y profesional y por qué han de esforzarse en aprenderlo:

“Al trabajar los contenidos de prevención de lesiones y primeros auxilios con los estudiantes les explico en primer lugar lo importante que es aprenderlos pues, posiblemente, debamos aplicarlos en una situación de nuestra vida cotidiana. Observo que se muestran más atentos, hacen más preguntas y más interesantes que en otros contenidos. Incluso aquellos estudiantes que normalmente no participan en las sesiones, sí son partícipes de estos contenidos, precisamente porque le ven una utilidad práctica. Incluso les comento la posibilidad de poder formarse en este ámbito y conseguir un trabajo de verano como socorristas en una piscina o similar. En estos momentos, noto que los alumnos que menos ganas tienen de permanecer en la escuela, son los que más atención me prestan. Creo que todos gustamos de aprender, pero en ocasiones los docentes no sabemos cómo despertar ese gusto en el alumnado” (Diario del Profesor. Mayo de 2011).

Como asociado en la universidad mi concepción acerca de la implicación del alumnado se torna diferente. En este nivel doy por supuesto que los estudiantes que acuden a clase lo hacen de manera voluntaria, por motivaciones personales, por razones laborales o cualquier otro motivo. De esta manera, si bien es cierto que me interesa llegar a todo el alumnado y hacerles partícipes del proceso, no es tanta la preocupación por este motivo como en anteriores niveles educativos, como muestra el siguiente relato de mi diario como docente universitario:

“Tengo la impresión de que las sesiones teóricas, en no pocas ocasiones, son vividas por los estudiantes como algo aburrido, monótono. Intento hacer presentaciones visualmente atractivas, llevar los contenidos a lo que ya conocen o a aprendizajes que les resulten útiles y funcionales, como por ejemplo el proceso de oposiciones al que tendrán que enfrentarse dentro de unos años. Pero no me preocupa tanto como en las clases del instituto salir con la impresión de que la inmensa mayoría se han aburrido con lo que intentaba explicar. Se trata de contenidos puramente teóricos que han de aprender y procurar llevar a la práctica en otro tipo de lecciones de carácter más pragmático. Me interesa más llevarlos a lo académico, intentando

dotar de un sentido y un significado el plan de estudios de esta asignatura, pues no en vano en un futuro serán maestros, en algunos casos de la misma especialidad que yo, y es imprescindible que estén preparados en este sentido” (Diario del Profesor. Febrero de 2011).

Afirman Benedito et al. (1995) que la no obligatoriedad de los estudios universitarios posibilita la incorporación del elemento motivador como determinante en la elección y el compromiso con la carrera. Aún entendiendo que no es mi responsabilidad principal implicar al estudiante en la materia, en un intento por despertar mayor interés hacia la misma procuro que sea el propio alumno quien pueda producir y desarrollar parte del conocimiento que ha de adquirir. Una estrategia que ofrece resultados es utilizar recursos actuales y cercanos a la realidad de los estudiantes:

“En el seminario he propuesto la lectura de dos noticias aparecidas en la prensa actual. Trato, así, de acercar a los estudiantes a la realidad cotidiana a la que se van a enfrentar, que sean capaces de ir configurando el tipo de maestro que quieren llegar a ser, comprendiendo la importancia de conocerse a sí mismos así como la relevancia que juega el proceso reflexivo en nuestra profesión. Intento, con ello, motivar hacia el aprendizaje, con la convicción de que así mejorarán su rendimiento académico y, con ello, su desempeño como futuros docentes. Asimismo, no puedo olvidar mi etapa como estudiante, en la que no se me hacía partícipe del camino emprendido por el profesor y, por tanto, me sentía ajeno al mismo. La etapa universitaria, si bien con objetivos indudablemente académicos, debe dejar espacio a que cada persona se sienta protagonista de su educación, sintiéndose competente, responsable y estableciendo cierto vínculo afectivo con el contenido a aprender” (Diario del Profesor. Marzo de 2011).

Núñez (2009) considera que lo ideal, en este sentido, es favorecer que el estudiante adopte un enfoque de aprendizaje de carácter profundo, uno en el que se le permita aplicar los conocimientos previos que ya tiene adquiridos, relaciones entre diferentes ideas, la puesta en práctica de los aprendizajes que va adquiriendo y la revisión y transformación de estos conocimientos, entre otros.

La calificación, en esta etapa postobligatoria, supone un elemento que favorece la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Benedito, Ferrer, & Ferreres, 1995; Sánchez González, 2010), algo que evidencio en el desarrollo de la materia:

“Es cierto que la calificación de la asignatura, en el ámbito universitario, es muy importante, y para mí mismo lo era en mi etapa de formación inicial. Además, es uno de los elementos que más involucran al alumnado hacia la materia. Pero hoy hemos estado hablando de la misma y

del papel que juega en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Varios estudiantes consideran que el verdadero motor de sus horas de estudio va dirigido a obtener una recompensa en forma de buena calificación. Han sido los menos los que han reconocido que lo verdaderamente relevante, en su formación inicial, es el compromiso hacia el trabajo diario, pues este compromiso es muy importante en el desempeño de la profesión que han elegido. Curiosamente, es a estos alumnos a los que, día tras día, veo en el desarrollo de las lecciones con un mayor entusiasmo e interés, se les nota con ganas de saber, de informarse, de profundizar en los contenidos, de relacionarlos con la profesión. Me pregunto si no estaremos orientando mal nuestros esfuerzos docentes, si estamos primando la excelencia y dejando de lado otros aspectos que llevarían a forjar la excelencia en el plano profesional, y no tanto en el académico” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Procurar que los futuros maestros sean conscientes de las consecuencias e implicaciones de utilizar unas estrategias didácticas u otras, en las que entrarán en juego sus principios éticos y morales, su modo de ser (Contreras Domingo, 1994, 2003; Contreras, Hernández, Pérez de Lara, López, & Día, 2010; Fernández Balboa & Muros Ruiz, 2005; Marina, 1995), es una de mis preocupaciones en esta etapa. De aquí surge la idea de abrir un debate acerca de qué es oportuno hacer en la escuela: si es responsabilidad del educador tratar de implicar al alumnado en el área que impartan o si esa labor recae en otras personas. En los siguientes relatos de mi paso por la docencia universitaria se recogen algunas de las ideas discutidas a este respecto:

“Una estudiante ha defendido la idea de que la motivación permite a los estudiantes reconocer la satisfacción del trabajo bien hecho, superarse a sí mismos, comprender la libertad que ofrece el conocimiento, favorece el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo, entre otros. Por el contrario, un alumno estima que no es imprescindible que el alumnado se implique en la materia para que se produzcan aprendizajes importantes, pues los escolares de antaño no eran motivados y, sin embargo, sí aprendían. De cómo conciba cada uno de ellos el proceso de enseñanza/aprendizaje va a determinar en qué tipo de docentes se van a convertir”. (Diario del profesor. Abril de 2011).

“El seminario de hoy lo hemos dedicado a continuar hablando de la pertinencia de la motivación para implicar a los escolares. Puesto que a la mayoría les preocupa, en un futuro, que sus alumnos se sientan motivados y partícipes de las sesiones, hemos estado comentando de qué manera se puede fomentar esta motivación. Algunos de ellos, sobre todo los que quieren especializarse como maestros de Educación Física, opinan que los niños se lo han de pasar bien en las clases, por encima de lo que puedan aprender. Otros entienden que la diversión no ha de ocupar el lugar del aprendizaje. Pero todos consideran que la motivación

depende, fundamentalmente, de la actitud del profesorado. De ahí que entiendan, como una tarea importante dentro de su formación inicial, que habría que dedicar parte de los contenidos dentro del plan de estudios de la carrera al aprendizaje y aplicación de estrategias orientadas a mejorar el clima motivacional” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Como se ha abordado en el presente apartado, la finalidad del sistema educativo va más allá de la enseñanza de contenidos disciplinares. Debe procurar, también, el desarrollo en cada estudiante de una serie de habilidades, emociones y actitudes que habrá de poner en práctica no sólo en la escuela, sino en su vida cotidiana. Para que ello sea posible, el docente habrá de despertar en los educandos un sentimiento de amor hacia el aprendizaje, siendo éste el que los guíe y acompañe a lo largo del camino. Y, como en cualquier viaje, cuanto mayor sea el acicate y el gusto por el mismo, mayor será el empeño y la decisión a la hora de afrontar las dificultades que vayan surgiendo.

Avivar en la escuela el interés y el entusiasmo por el aprendizaje requiere del docente una manera de enseñar capaz de dirigir los intereses del alumno hacia la consecución de los objetivos pretendidos. Las estrategias aquí presentadas permiten que el escolar haga y aprenda porque así lo desea.

En este sentido, mi práctica actual como maestro de Educación Primaria me reafirma en la idea de que aquellas sesiones en las que los escolares se encuentran más implicados son aquellas que mejor salen y en las que se producen mayores aprendizajes. Una evolución importante que experimento en mi desarrollo profesional tiene que ver con el concepto que atribuyo a la diversión en el aula. Hasta hace poco tiempo ponía un gran empeño en establecer una diferencia entre implicación y diversión, fundamentalmente por entender que esta última es, al mismo tiempo, un regalo y un perjuicio hacia nuestra materia. Si bien no quiero caer en el simple “recreacionismo” (Devís Devís, 2001, p. 285) y enfocar la asignatura como si su principal razón de ser fuera la diversión, intentando dejar claro al alumnado desde el comienzo de la asignatura que el objetivo fundamental que hemos de buscar es la consecución de aprendizajes, ahora soy más flexible en aquellas situaciones en las que los niños, en primera instancia, buscan ese entretenimiento. Voy aprendiendo, así, que las situaciones en las que las lecciones se tornan más dinámicas favorecen la implicación del escolar. Pero también hay días en los que no puedo dejar de pensar si estaré actuando de una manera adecuada. Las asociaciones históricas y sociales de diversión como algo desvalorado me llevan a veces a ponerme serio y a pensar que, si en el resto de asignaturas lo verdaderamente relevante son los contenidos, dejando de lado si éstos resultan más o menos atractivos para los escolares, ¿por qué a mí, como maestro de

Educación Física, ha de preocuparme tanto que el alumnado se divierta?, ¿por qué tengo la impresión de que las actividades divertidas pueden hacer perder el sentido educativo que intento trabajar y convertirse en un simple recreo?

Es, en estos días, cuando llego a la conclusión de que en sus aspectos más positivos la diversión está asociada a la vivencia corporal, a la gratificación del movimiento, a la motivación, a la significatividad de los aprendizajes. Es importante porque facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje, a pesar de que no he de incurrir, en ningún caso, en el error de convertirla en el eje central que oriente mi docencia. Intento que la diversión esté presente, pero sin olvidar que, como educador, tengo una seria responsabilidad en transformar y mejorar las capacidades (físicas, morales, éticas, sociales) de los escolares que no he de perder de vista.

Atribuyo este cambio en mi mentalidad al hecho de que considero que mi profesión es atrayente, motivante y, por qué no decirlo, en mi quehacer diario experimento muchas situaciones y relaciones con los escolares que me divierten, lo que ha hecho que vaya superando parte del complejo de inferioridad que en ocasiones experimento como docente de una materia poco considerada como es la Educación Física (se profundiza en este aspecto en el capítulo VII de la tesis, *“Las relaciones que se establecen entre el docente novel, la comunidad educativa y la enseñanza de la Educación Física”*).

Así, si en etapas como Enseñanza Secundaria o, más aún, en la universidad, había momentos en los que optaba por endurecer o, cuando menos, aproximar la idea de Educación Física a la de otras áreas con un mayor número de exámenes, trabajos teóricos, calificaciones exigentes y estrategias similares, todas ellas centradas en un carácter academicista de la materia, ahora comprendo que éstas no favorecen mi sentimiento de profesionalidad, ni tampoco implican a los escolares en mayor medida. Si busco la implicación del escolar en la asignatura tengo que tener claro que la valoración de la profesión ha de fundamentarse, como afirma Kirk (1990), gracias a las convicciones y calidad pedagógica que atesoro como educador, y no tanto mediante la imposición de exámenes y contenidos de carácter teórico. En todo caso, este enfoque actual está condicionado por el hecho de impartir docencia en la etapa de Educación Primaria, y no tengo tan claro que fuera el mismo si continuara ejerciendo mi profesión en Secundaria y como profesor asociado universitario.

Por otro lado, y puesto que a lo largo del presente curso escolar he optado por no seguir empleando las fichas de trabajo (se abordan las razones de esta decisión en mayor profundidad en el siguiente capítulo de la investigación), estoy procurando suplir este recurso favorecedor para el proceso de enseñanza/aprendizaje por otros nuevos. Si bien hasta ahora consideraba

imprescindible que los escolares conocieran los objetivos didácticos que habría de alcanzar una vez finalizado el curso como un recurso favorecedor de la implicación en la materia, en estos momentos estoy experimentando las consecuencias de plasmar en un mural los objetivos de cada unidad didáctica que vamos trabajando y, una vez finalizada ésta, el alumnado ha de apuntar en el mural si ha alcanzado los objetivos planteados o si debe seguir aprendiendo contenidos del mismo tema.

Es pronto para poder hablar de la eficacia de este sistema, si bien considero que los escolares agradecen saber qué se espera de ellos y en qué han de prepararse para seguir mejorando al tiempo que yo estoy comprometido con la labor de *“imaginar cada vez más artificios didácticos para que se realicen cada vez mejor los aprendizajes”* (Meirieu, 1992, p. 71). Esta nueva orientación de la docencia supone la necesidad de superar ciertas amenazas e inseguridades a mi práctica, de modo que voy formándome como un docente capaz de dar respuesta a situaciones pedagógicas determinadas en función de los momentos imprevisibles que surgen en el día a día, buscando caminos de innovación que acerquen mi enseñanza a valores educativos intrínsecos (Devís Devís, 1996).

## **2.5. Superar los sentimientos de incompetencia aprendida de los escolares para favorecer su implicación**

En el ámbito de la educación es conocido el fenómeno por el que los escolares pueden llegar a la certeza de que son poco competentes en determinadas actividades entre las que aparecen, indudablemente, las referidas al ámbito motor. En este sentido podemos hablar de *indefensión aprendida* (Seligman, 1991, 2006; Seligman & Peterson, 1986), ya que algunos estudiantes muestran cierta predisposición, de carácter psicológico, a creer que no tienen el control sobre la situación en la que se encuentran. Esta propensión les lleva a creer que cualquier esfuerzo que realicen es inútil, no pudiendo influir sobre su propio destino, de modo que optan por mantener una conducta indiferente y de pasividad (Ruiz Pérez, 1995, 2000, 2004; Ruiz Pérez, Mata, & Moreno, 2004; Seligman, 1991, 2006; Seligman & Peterson, 1986; Tinning, 1992; Trout & Graber, 2009). En el campo de la motricidad, este término ha sido popularizado como *“incompetencia motriz aprendida”* (Ruiz Pérez, 1995, p. 127), esto es, el fenómeno por el que se asume indefectiblemente el hecho de no ser apto para determinadas actividades físicas.

Esta disposición hacia el aprendizaje y la práctica física puede llevar a que el alumno desarrolle un autoconcepto negativo que deriva en una baja autoestima, originando un círculo vicioso muy habitual en nuestras clases y que, desde luego, no favorece la implicación y

participación del escolar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando las experiencias son negativas, cuando los escolares se ven humillados, comparados, atemorizados, coartados, se desarrolla en ellos una autoestima fundamentada en la sumisión, la pasividad, el desinterés, de modo que estos estudiantes pasan a ser *“objeto de la Educación Física”* (Barbero González, 1989, p. 34).

El educador, por tanto, debe favorecer siempre esta autoestima, pues *“constituye la condición sine qua non para poder compartir y socializar, y para vivir relaciones armoniosas con el entorno”* (Beauregard, Bouffard, & Duclos, 2005, p. 16).

La autoestima del alumnado está estrechamente ligada al autoconcepto. Este último, de acuerdo con Purkey (1970, p. 7), se define como *“un sistema complejo y dinámico de conductas que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente”*.

Los estudiantes con un nivel de autoconcepto elevado presentan unos niveles mayores de eficacia personal; dado que se valoran más positivamente, confían que podrán llevar a cabo lo que se propongan con un mayor éxito. De este modo, García-Monge (1997) considera que uno de los componentes más importantes de la autoestima es el sentimiento de eficacia personal o de autoeficacia. Al mismo tiempo, cuando el ejercicio físico resulta satisfactorio para el que lo practica, se produce un juicio favorable sobre la propia habilidad y una actitud positiva hacia la misma. Sin embargo, la actitud hacia la práctica se torna desfavorable cuando las condiciones que conforman el entorno de la tarea superan las propias posibilidades de ejecución, produciéndose una falta de confianza en uno mismo (Hellín Gómez, Moreno Murcia, & Rodríguez García, 2006).

En este sentido debemos hablar del concepto de autoeficacia. La autoeficacia, como expone Bandura (Bandura, 1987, 1999), está estrechamente relacionada con la confianza que el joven tenga sobre sí mismo en general así como con su capacidad de tomar decisiones y responsabilizarse de su vida. De este modo, es importante que el profesor plantee las tareas de tal manera que los estudiantes puedan experimentar situaciones de éxito y aprendan a disfrutar siendo competentes, independientemente de su edad, nivel, intereses, capacidades y experiencias previas pues, de acuerdo con Ruiz Pérez (1995), los alumnos que fracasan continuamente tienden a considerarse poco competentes y a manifestar unos niveles de estrés y ansiedad nada favorables para el aprendizaje. Las experiencias vividas como estudiante me confirman que el no disfrutar de situaciones de éxito motriz puede llevar a sentimientos de impotencia y baja estima, como se muestra en el siguiente relato de vida:

“El profesor que se encargaba de impartir la materia empleaba las baterías de test y pruebas físicas para calificarnos. La introducción de estas pruebas servía únicamente para reforzar a los más dotados, aquellos que eran buenos para la práctica física y, al tiempo, recibían refuerzos positivos continuos por parte del profesor. Los que no destacábamos dentro del grupo no sólo no recibíamos este refuerzo positivo, sino que a menudo recibíamos propuestas por parte del profesor que, al menos yo, recuerdo que se encontraban por debajo de mis posibilidades. El hecho de que el docente esperara menos de lo que yo podía dar, que creyera que actividades que otras personas sí tenían a su alcance pero no en mi caso, limitaba mi progreso y reforzaba la idea de que no era competente para el ejercicio físico” (Historia de vida).

Indica Kelman (1978, en Velázquez Buendía & Maldonado Rico, 2004) que el carácter público de las acciones y la implicación personal en las mismas son factores que favorecen el cambio de actitudes en el individuo, lo que supone que los demás se formarán una opinión y unas expectativas sobre dichas actitudes y, también, sobre la persona en sí misma. Debido al carácter público y fácilmente observable de la Educación Física (Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2005) que lleva a que el escolar se muestre frente al grupo de iguales, mi baja estima se veía incrementada por la “*minoría ruidosa*” (Bores Calle & Escudero Pelayo, 2003, p. 182) que condicionaba la opinión del resto del grupo y también por la necesidad de mostrarme competente frente a los otros. En este sentido, el siguiente relato de vida resulta aclaratorio:

“En las sesiones que debíamos mostrar nuestro nivel de condición física superando determinadas pruebas intentaba hacerlo lo mejor posible, era como si tuviera que demostrar algo ante mis nuevas compañeras para quienes, siendo honesto, yo no parecía existir (no así los repetidores de curso, quienes existían en todo momento). Debía mostrarme ante los demás y, especialmente, ante ellas: los comentarios despectivos por parte de un pequeño grupo de compañeros hacia la mayoría derivaban en sentimientos de vergüenza cada vez que, de forma pública, se nos sometía a calificación. Añadido al bajo concepto que parecía tener de mí mismo, mellado en parte por la educación que estaba recibiendo en el centro, se unía una sensación de desprecio hacia mi cuerpo y sentimientos de tristeza e inferioridad. No me gustaban las clases de Educación Física, tenía miedo de ser puesto en evidencia por mi incompetencia en algunas pruebas exigidas, y no veía sentido a lo que me pedían” (Historia de vida).

La capacidad real que un individuo posee depende, fundamentalmente, de su propia percepción de competencia y, puesto que dicha percepción está directamente vinculada con la implicación hacia la práctica física, siendo los escolares que presentan una mayor percepción de

competencia motriz aquellos que más se implican en la realización del ejercicio físico (Inchley, Kirby, & Currie, 2011; Kaewthummanukul & Brown, 2006; Paxton, Estabrooks, & Dzewaltowski, 2004), se explica el alejamiento que sentía hacia la materia y la escasa identificación con la misma. Este pasado desfavorecedor como alumno permite que, desde mi formación inicial, muestre cierta preocupación por reforzar la idea de competencia de cada escolar, como se relata en mi diario como maestro en prácticas:

“Entre el alumnado hay varios niños y, más aún, niñas, que se consideran poco aptos para la Educación Física. En algunos casos, a sus limitaciones físicas se une la actitud de la maestra, que no favorece que desarrollen un autoconcepto positivo que les lleve a saberse competentes y, con ello, a vivir una vida futura mejor consigo mismos. En la planificación y puesta en práctica de mis sesiones no sólo he procurado trabajar la mejora de las relaciones entre los diferentes miembros del grupo, sin dar importancia al compañero con que nos toque trabajar, independientemente de sus características psíquicas, físicas, de sexo, habilidad o cualquier otra. También he intentado elevar la autoestima de aquellos que se consideran menos capaces motrizmente, haciendo que fueran más partícipes y confiando más en sus posibilidades” (Diario del profesor. Marzo de 2005).

La motricidad se encuentra imbuida por la personalidad, por lo que es importante conocer bien al alumnado y poder enseñar de acuerdo con sus necesidades, intereses, preocupaciones y problemas (Hargreaves, 1995). Ésta es la intención que se evidencia también en mi etapa como maestro interino, en la que se aprecia la estela del pasado vivido como alumno y en la que voy siendo más consciente de la amenaza que implica que el escolar desarrolle un sentimiento de incompetencia, como se observa en el siguiente extracto de mi diario de maestro:

“Me entristece mucho saber lo rápido que los niños aprenden las cosas malas y lo difícil que les va a resultar cambiar el concepto que tienen de sí mismos a medida que vayan creciendo. Si no experimentan situaciones de éxito, si no tienen una buena relación con su cuerpo, si la imagen que tienen de sí está distorsionada, difícilmente podrán solucionarlo más adelante. No creo que se trate de niños vagos, no es que busquen excusas para no participar de las sesiones. Más bien creo que tienen totalmente interiorizado que no son buenos en esto, que no se les da bien, y a menudo observo cómo lo que les propongo les lleva incluso a sentir ansiedad. Tengo que intentar que superen este sentimiento de incompetencia que llevan consigo y, para ello, en cada clase me esfuerzo para que el clima en que se desarrolle la sesión sea lo más afectivo posible y por valorar continuamente los esfuerzos que realizan. Yo no lo viví como alumno, y me ha costado llegar a aceptarme medianamente tal como soy” (Diario del profesor. Abril de 2010).

Diseñar actividades en las que todo el alumnado tiene la posibilidad de disfrutar de situaciones de éxito refuerza esta idea de competencia motriz. Como maestro interino desarrollo una unidad didáctica fundamentada en las ideas del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (ver por ejemplo Sagüillo Rodríguez, 2005; Sagüillo Rodríguez, 2009; Vaca Escribano, 1987, 1996, 2002b, 2005; Vaca Escribano & Varela Ferreras, 2008) y que tiene como objetivo que los escolares aprendan a regular su propio esfuerzo. Gracias a ella evidencio que son los alumnos que presentan mayores dificultades hacia la Educación Física los que ven reforzados en mayor medida sus sentimientos de eficacia motriz si experimentan estas situaciones exitosas:

“Los mejores de la clase gestionando su esfuerzo han sido una alumna asmática y un alumno con sobrepeso que evidencian un elevado nivel de incompetencia aprendida. Saber que han sido capaces de realizar la tarea mejor que el resto de sus compañeros era algo que les parecía imposible, y estaban muy contentos. Incluso hay días que me dicen que quieren dedicar la clase a correr” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Como novel he de hacer frente a la dificultad que me supone poder atender a todo lo que sucede en el aula para, de este modo, dar respuesta a las necesidades de cada alumno. Una dificultad viene dada por los denominados alumnos invisibles (Martín García & Puig Rovira, 2007; Torres Santomé, 2003), esto es, los que tratan de pasar inadvertidos durante mis clases, situación a la que me enfrento en la etapa de Educación Primaria:

“Hace tiempo que vengo observando la actitud de una alumna de seis años. Trata de pasar desapercibida, como si de una alumna “invisible” se tratara. Como me resulta complicado poder estar atento a todo lo que sucede en la sesión, pues son casi veinte niños los que requieren mi atención, en más de una ocasión ha pasado inadvertida. No obstante, ahora es uno de mis focos de atención, sobre todo porque es un caso claro de incompetencia aprendida. Cada vez que propongo algún juego o actividad, por sencillo que sea, me dice de antemano que no sabe hacerlo. Hoy, por ejemplo, hemos jugado a “puntos”; lo primero que me ha dicho es que no sabía jugar, a lo que le he respondido que ya había jugado más veces y conocía perfectamente de qué se trataba. Pero a lo que realmente se refería es a que no sabe esquivar los balones que le lanzan. Pese a que hemos modificado el juego para que los “tocados” no se eliminen, sino que pasen a ser lanzadores, no mejora su implicación. Como lanzadora tampoco se considera buena, y se pasa el juego pegada a la pared, justo al lado contrario de donde se encuentra el balón” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

En un intento por superar estas dificultades que encuentro en la práctica de la profesión, gracias a ciertas lecturas (Ruiz Omeñaca, 2004; Seligman, 1995) me surge la idea de diseñar

fichas de trabajo (ver anexo VI) con la intención de reconocer a aquellos estudiantes con mayores problemas de autoestima, bajo la convicción personal de que la educación ha de ser un vehículo que favorezca el desarrollo integral de todo el alumnado. Con el empleo de este recurso tengo la posibilidad de identificar más fácilmente a aquellos escolares con menor autoestima; al mismo tiempo, me hace ver que algunos niños experimentan un fenómeno contrario al de la incompetencia motriz, esto es, se creen más capaces de lo que verdaderamente son. De esta manera, no basta que como educador ofrezca una respuesta apropiada que permita experimentar situaciones de éxito motriz, sino que el alumnado ha de vivenciar situaciones que no sea capaz de superar de modo que desarrolle no sólo una tolerancia hacia aquello que no sale bien sino, fundamentalmente, unas capacidades de perseverancia y esfuerzo que favorezcan su implicación al hacerle consciente de que se están produciendo aprendizajes y avances en su motricidad. En mi diario como maestro de Educación Primaria se relata del siguiente modo:

“Sigo tratando de evitar, fundamentalmente con dos escolares de primer ciclo, que se desarrollen en ellos miedos, temores y rechazos hacia la práctica física por creerse incapaces de hacer lo que les pido. Diseño tareas en las que todos ellos pasan por situaciones de éxito, pero donde también cada uno experimenta situaciones de fracaso. Esto es, ni nadie es lo suficiente malo como para no ser capaz de superar ciertos retos, ni nadie es lo suficientemente bueno como para no seguir aprendiendo e intentándolo. Con los de segundo ciclo me pasa lo contrario, que hay dos alumnos que no son buenos motrizmente y, sin embargo, ellos se consideran excelentes. Veo que en las situaciones que no son capaces de superar el reto son más conscientes de la realidad y ven que no saben hacer todo, lo que hace que lo intenten con más ganas” (Diario del Profesor. Noviembre de 2009).

La percepción que los padres tengan de sus hijos es un factor determinante en las impresiones que los estudiantes desarrollen respecto a su nivel de competencia (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury, 2005; Gutiérrez Sanmartín, 1995), lo que ratifico en el caso de algunos escolares de Educación Primaria, como se recoge en mi diario de maestro:

“He hablado con la madre de la niña para comentarle que es importante que su hija empiece a participar más en las sesiones, a creerse más competente, a confiar más en sus posibilidades. La madre me ha explicado que su marido, por trabajo, casi nunca está en casa, que está criando a su hija prácticamente sola y que no quiere que le pase nada malo. Sin reparos me comenta que no deja que su hija salga al parque a patinar por miedo a que se caiga, le advierte los días que tenemos Educación Física para que tenga mucho cuidado, y está todo el

tiempo muy encima de ella en cuanto se mueve más de la cuenta. Flaco favor está haciéndole a su hija formando en ella la idea de que es una fracasada” (Diario de prácticas. Noviembre de 2009).

Moreno et al. (2008) estiman que es el profesor, como mediador del aprendizaje, quien ha de favorecer la necesidad del escolar de mostrarse competente en los ambientes en los que participa y de los que puede recibir influencias, entre ellos el ambiente familiar. Trabajar de forma agradable es una condición básica, desde este punto de vista, para que el alumno se implique en el proceso educativo de manera positiva. En cualquier caso, la dificultad para romper determinados factores sociales en los que subyacen las ideas previas con que los alumnos llegan al aula y que determinan, en buena parte, el concepto de sí mismos que desarrollan es superior al empeño que pongo como docente, lo que ocurre en el caso particular de esta madre sobreprotectora:

“Sé que es un reto utópico pensar que voy a conseguir siempre que todos los alumnos se sientan cómodos y felices con su cuerpo y con su nivel de habilidad, pero quiero trabajar por intentar conseguirlo. Pero la nueva conversación que he mantenido con la madre de una alumna me hace consciente de lo difícil de mi labor. Si yo refuerzo a la niña para que se crea capaz de hacer bien las cosas, su madre le pide que no lo intente y le mete sus miedos sobre que se puede hacer daño; si yo confío en su capacidad, su madre confía en su ineptitud. Hablo con la directora del tema y resulta que no es sólo un problema que afecta a la Educación Física, sino que la madre es la primera que duda de que su hija pueda ser buena en cualquier cosa que haga. Así no hay manera y contra este influjo familiar no sé qué más puedo hacer” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

Estos sentimientos de incompetencia aprendida no son exclusivos entre el alumnado de Educación Primaria sino que, más bien al contrario, a lo largo de mi carrera docente he comprobado que son más habituales entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria. Esto puede deberse a que los individuos de mayor edad presentan una baja autoeficacia en relación con el ejercicio físico y esperan muy pocos beneficios de dicha actividad, al contrario de lo que sucede con personas más jóvenes (Inchley, Kirby, & Currie, 2011; Netz & Raviv, 2004). Al tema de la edad se añade que he de enfrentarme, en esta fase, a situaciones de torpeza motriz, esto es, a las dificultades que presentan algunos estudiantes a la hora de llevar a cabo determinadas habilidades motrices sin que, en apariencia, exista ningún problema de índole psicofísico (Ríos Hernández, 2005). Trabajar de forma agradable es una condición básica para implicarse en un proceso educativo. Como explica Vaello (2011, p. 9), *“el secreto de enseñar no es tanto*

*transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen*". Como educador, entiendo que es necesario hacer consciente al alumnado de estas situaciones, de modo que se pueda avanzar de forma conjunta hacia la superación y obtención de nuevos aprendizajes, teniendo presente que la sensación de competencia motriz se va a ver favorecida si reciben el reconocimiento de sus iguales y el mío como docente, más en una edad en la que a los adolescentes les preocupa lo que puedan pensar sus compañeros. Observo que esta preocupación por obtener el reconocimiento de los otros tiene lugar, en mayor medida, en aquellas tareas que se han de realizar de forma colectiva debido al ya mencionado carácter público y fácilmente observable de la materia (Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2005), lo que puede suponer un lastre para la participación del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como se expresa en el siguiente extracto de mi experiencia como profesor:

"Ya son varios días que me fijo en que algunos alumnos, siempre los mismos, en cuanto consideran que la práctica es difícil o que quizá no vayan a ser capaces de hacerla bien, ponen excusas para no tener que enfrentarse a ella. De repente me comentan que ayer se hicieron daño en el tobillo, que les duele la barriga, que se encuentran mareados, y esto sucede en este momento del curso en el que estamos empezando a trabajar las estrategias en los juegos y deportes colectivos. Sé que lo que les pasa es que no quieren que su estima se vea dañada, están pensando en el qué dirán o qué pensarán los otros" (Diario del profesor. Febrero de 2011).

La relación que se establece entre nuestra materia y la *"perspectiva deportiva"* (Sparkes, 1988, p. 160) explica en parte la postura anterior, ya que algunos escolares tienden a creer que son el resultado y la victoria los principales objetivos del ejercicio físico, lo que les lleva a conductas exigentes con el nivel de competencia motriz de los menos hábiles, de modo que éstos tienden a inhibirse de su práctica. Entre el alumnado de Enseñanza Secundaria, éste es un fenómeno que observo con cierta frecuencia:

"En la clase de hoy, dedicada a las estrategias en los juegos, una alumna se ha negado a participar porque no es buena jugando, y sus compañeros están continuamente reprendiéndola por ello. Saben de sobra que no tolero las burlas hacia los demás, pero éstas aparecen en los momentos que creen que no me entero. Tanto es así que esta chica, aunque está dentro del terreno de juego, es como si no estuviera, y cuando por las modificaciones que voy haciendo (entre ellas, que el balón circule por todo el equipo antes de poder lanzar a portería) se hace imprescindible que sus compañeros la hagan partícipe, enseguida se pone nerviosa, exclama que no sabe hacerlo y se deshace del balón enseguida" (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Si el docente pretende superar los sentimientos negativos que algunos estudiantes experimentan con respecto a su sensación de competencia motriz, es importante que preste atención a crear un clima de aprendizaje seguro, ético, democrático, respetuoso, uno que se adapte a las necesidades y posibilidades de cada uno de ellos (Martínez Álvarez, 2005b; Vaca Escribano, 1996, 2002b). Para ello, planteo situaciones de aprendizaje cooperativo, al entender que con este tipo de trabajo podría mejorar la autonomía de los escolares, la socialización en el aula, las actitudes de solidaridad, la motivación hacia la tarea, el desarrollo positivo del autoconcepto, al tiempo que se trabajan los objetivos propios del área (Barret, 2005; Dyson, 2001; Ovejero Bernal, 2004; Velázquez Callado, 2004, 2006). Las actividades propuestas se sustentan en el hecho de que todo el alumnado debe trabajar de forma conjunta para lograr un objetivo final y, siendo esto así, los menos tolerantes con la escasa capacidad de otros compañeros se ven obligados a centrar parte de sus esfuerzos en procurar la mejora de estos últimos si lo que quieren es obtener resultados positivos. Como al mismo tiempo me interesa que los estudiantes sean capaces de aceptar las posibilidades de los demás y afrontar de manera dialogada y respetuosa los conflictos y dificultades que puedan surgir en el desarrollo de las actividades, las tareas tienen también un componente de oposición: trabajan en dos equipos separados, de modo que un equipo coopere entre sí para oponerse al contrario. Esta manera de trabajar ofrece resultados que, si bien no son inmediatos y provocan en mí una sensación de desasosiego en algunos momentos, mejoran los sentimientos de competencia motriz y de pertenencia al grupo de quienes se estiman menos competentes. Un ejemplo se recoge en los siguientes relatos de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“En los diferentes lances del juego en el equipo de la alumna con un bajo sentimiento de competencia son frecuentes las discusiones. Sus compañeros se enfadan por su torpeza, y ella se enfada consigo misma por sus continuos errores durante el juego, que son mayores y más graves cuando los otros se los recriminan, entrando así en una espiral viciosa. Me cuesta mantenerme callado y no intervenir todo el tiempo, pero quiero que sean ellos los que diseñen sus estrategias y arreglen los problemas de una forma apropiada” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

“Veo que poco a poco van haciéndola más participe del juego, le sugieren opciones y ella las pone en práctica. Incluso voy escuchando algunos refuerzos positivos por parte de algunos de sus compañeros, del tipo “muy bien hecho”. Incluso he visto que ha sonreído a los demás” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Estos resultados se muestran también en otras materias curriculares, lo que indica que el incremento de la autoestima personal lleva asociada una mejora académica y una mayor disposición hacia el aprendizaje (Crozier, 2001; Pullmann & Allik, 2008; Rahmani, 2011). Como tutor de esta alumna, tengo la oportunidad de conocer las opiniones del resto de sus profesores respecto de su evolución y del cambio de actitudes en sus compañeros, como se ejemplifica a continuación:

“Hoy han sido dos las profesoras que me han hablado de mis alumnos. Hasta hace bien poco los chicos de clase eran exigentes y poco pacientes con las respuestas de su compañera: si éstas tardaban en llegar, enseguida se ponían nerviosos y la apremiaban. Ahora, según me comentan mis compañeras, la animan a que responda, y ésta se relaciona mejor con los demás” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

La condición de profesor-tutor implica cumplir con una serie de funciones, todas ellas recogidas en el Plan de Acción Tutorial, y entre las que se encuentran facilitar la integración del alumnado en el grupo y motivar al estudiante hacia el aprendizaje. Es precisamente la condición de tutor la que me permite trabajar de manera más provechosa los aspectos relacionados con la autoestima y los sentimientos de competencia en un grupo de alumnos en particular y buscar una respuesta a las obligaciones que, desde mi posición de responsable de un grupo de alumnos, derivan:

“Las tutorías con el grupo me están aportando mucho. Complemento el trabajo de Educación Física con el trabajo del aula. Sobre todo me está ayudando para conocer mejor al grupo y a cada escolar, y para que ellos tengan un espacio y un tiempo en el que compartir éxitos y dificultades. Vamos viendo que todos pasamos por momentos complicados, que no todo se nos da bien pero que siempre hay algo que sabemos hacer mejor que los demás. [...]. Tengo dos estudiantes que se consideran bastante malos, uno de ellos académicamente y la otra motrizmente. El diálogo grupal de los problemas a los que tenemos que hacer frente y el refuerzo de la sensación de pertenencia a un grupo, aspecto en el que pongo mucho énfasis para favorecer una mejor relación entre todos los componentes del grupo, hacen que todos los escolares vayan teniendo una mayor estima. Aunque el trabajo del tutor requiere mucho tiempo y esfuerzo del docente, es una suerte para mí, y espero que para mis alumnos, poder compartir esta oportunidad de serlo” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Consciente de la importancia de que nuestra área sea capaz de desarrollar actitudes positivas entre el alumnado, éste es uno de los aspectos que trato con los estudiantes de formación inicial en la universidad. Antes de preocuparse por lo que habrán de enseñar han de

preguntarse quiénes son como personas y qué dimensiones éticas, políticas y culturales, entre otras, van a regir su docencia (Fernández Balboa & Muros Ruiz, 2005). Me interesa que, como futuros docentes, sean capaces de dar respuesta a las situaciones en las que los escolares puedan ir germinando actitudes negativas hacia sí mismos, de modo que abro un debate en el que podamos exponer diferentes puntos de vista, ideas y concepciones que sirvan para poder encontrar respuesta a algunas de estas circunstancias, como recoge mi diario de profesor asociado:

“Les he propuesto la lectura de dos artículos que abordan la problemática de la falta de interés del alumnado hacia la asignatura de Educación Física y los sentimientos de incompetencia motriz aprendida. La próxima semana dedicaremos parte de la clase práctica a debatir sobre ello, y les pido que elaboren un boceto en el que plasmen las ideas principales de los mismos. Intento que vayan desarrollando estrategias que tendrán que poner en práctica en un futuro próximo y, sobre todo, que vayan configurando el tipo de maestro que quieren llegar a ser: si uno comprometido con los estudiantes, o uno que ha elegido la profesión por considerarla sencilla y bien pagada” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Del debate grupal surgen propuestas muy interesantes que son puestas en común y que decidimos recoger en lo que dimos en llamar *“Decálogo del desarrollo de la competencia motriz como motor del comportamiento escolar”*, título sugerido de forma colectiva por el grupo-clase y que recogía la esencia principal del tema trabajado. En éste decálogo se abordaban las siguientes medidas que, como futuros educadores, habrían de tener en cuenta para evitar o, cuando menos, minimizar, las consecuencias de un bajo sentimiento de competencia motriz, y que se recogen a continuación:

1. El maestro de Educación Física ha de observar atentamente las reacciones y comportamientos de sus estudiantes y de éstos entre sí, pues los gestos y actitudes ofrecen mucha información para atajar a tiempo dilemas a que se pueda enfrentar el alumnado.
2. La responsabilidad de favorecer los sentimientos de competencia no es exclusiva del maestro de Educación Física. Éste ha de verse apoyado en su labor por el resto del profesorado del centro y por las familias, y colaborar activamente entre ellos para contrastar datos y opiniones.
3. Cuidar el modo en que el docente se dirige hacia el alumnado, pues consciente o inconscientemente puede reforzar ideas y sentimientos entre el alumnado que no benefician el desarrollo positivo de su autoestima. El refuerzo positivo ha de estar

presente en todas las sesiones y, de forma particular, ha de ir dirigido a aquellos que se enfrentan a mayores dificultades, resaltando sus cualidades delante del resto de compañeros.

4. Favorecer un buen clima dentro del aula, atajando los comentarios, burlas y actitudes que pueden condicionar la participación y aprovechamiento positivo de nuestras sesiones.
5. Seleccionar actividades variadas y atractivas donde se tengan en cuenta los intereses del alumnado, que no estén estereotipadas ni en las que el objetivo primordial sea la victoria. Los escolares han de tener presente que el objetivo prioritario de la Educación Física ha de ser aprender, no ganar.
6. Ofrecer oportunidades a todos los escolares para que puedan mejorar su nivel de competencia motriz en la Educación Física, procurando que los más habilidosos presten ayuda a aquellos que más dificultades se encuentran en la práctica y adaptando las reglas de los juegos y deportes en los casos que sea necesario.
7. Trabajar en cada sesión la idea de lo productiva y educativa que resulta la diversidad en el aula, pues nos permite aprender unos de otros.
8. Delegar parte de la responsabilidad del docente en aquellos estudiantes que presentan una menor autoestima y confianza en sí mismos como modo de demostrar la seguridad que se tiene en sus posibilidades.
9. Brindar el tiempo necesario para realizar las actividades propuestas: menos puede ser más.
10. Llevar a cabo una evaluación continua del alumnado con mayores dificultades en la práctica en la que prime el progreso individual conseguido frente a otros criterios.

A día de hoy siguen siendo habituales entre el alumnado al que imparto clase sentimientos tales como “no voy a ser capaz” o “esto es demasiado complicado para mí”. Mantengo la misma sensibilidad hacia estos sentimientos que en mis inicios en la profesión, fruto de las experiencias que viví como estudiante y que espero no olvidar a lo largo de mi desarrollo profesional. De esta manera, soy receptivo a las circunstancias que experimentan los escolares, y día a día procuro adaptar las situaciones de aprendizaje de modo que todos ellos tengan la posibilidad de experimentar situaciones de éxito. En este sentido, uno de los principales ejes que orientan mi práctica docente se justifica, como explica Ruiz Pérez, en la necesidad de:

*“Proponer un aprendizaje más equitativo en el que todos los alumnos y alumnas puedan tener oportunidades de recibir recompensas y saborear el éxito, éxito que debe ser re-definido en términos de superación personal y no de superación de los demás” (Ruiz Pérez, 1995, p. 130).*

El que el alumnado pueda experimentar situaciones de éxito en todas y cada una de las actividades que propongo es algo relativamente sencillo en aquellas que se realizan de manera individual. Sin embargo, ahora mi práctica docente me ofrece la lucidez necesaria como para comprender que experimentar el éxito motriz depende en gran medida de las oportunidades de práctica que ofrezca a los escolares y del modo en que se las presente, lo que me ratifica en la idea de que no son pocas las veces en las que alcanzar el éxito únicamente es posible en circunstancias en las que es imprescindible superar a los demás (por ejemplo, hay juegos en los que para evitar ser capturado han de ser más rápidos que los otros, o actividades deportivas en las que para superar al rival han de sortearlo mediante un regate bien hecho o un lanzamiento efectivo). En estos casos procuro dejar claro a los escolares que alcanzar el logro o no en la tarea propuesta nunca ha de ser vivido como una afrenta hacia la otra persona ni, tampoco, como una afrenta a nuestro propio ego. Se trata de considerarlo como un suceso inherente a la práctica y que nos habrá de dar una idea de lo que hoy no hemos sido capaces de hacer pero que, con esfuerzo y perseverancia, mañana sí podremos. Para conseguirlo empleo, como ya venía haciendo los cursos anteriores, estrategias fundamentadas en los refuerzos positivos y las expectativas elevadas sobre los estudiantes.

En cualquier caso, he de decir que si bien intento reforzar las expectativas positivas de todo el alumnado, es con aquellos que presentan una menor autoestima y, en consecuencia, un mayor sentimiento de incompetencia motriz, con los que tiendo a ser más próximo y llevar a cabo un seguimiento más cercano y personal de su situación.

Igual que en otros aspectos de mi labor docente, entiendo que posiblemente esté otorgando un gran protagonismo a aquéllos que presentan mayores dificultades en el área y descuidando a los que son mejores y más competentes motrizmente. Así, las sesiones en las que observo que determinados escolares presentan más dificultades son aquéllas en las que realizo mayores adaptaciones, de modo que puedan afrontarlas con éxito. Pero proponer un mayor número de situaciones en las que se puedan sentir cómodos y competentes lleva a que el reto para los más dotados sea menor, corriendo el riesgo, como afirma Rogers (1982), de ahogar su motivación intrínseca.

A la hora de trabajar algunos contenidos de la materia (el desarrollo de las habilidades motrices o las actividades con carácter deportivo son un ejemplo de ello) me vienen a la cabeza

preguntas que me inquietan y que me convencen de que no estoy cumpliendo con la labor que, como educador, se me exige: ¿puede ser que mis experiencias pasadas como escolar condicionen tanto el enfoque que le doy a la docencia que acaben lastrando a los alumnos más capaces?, ¿no es mi responsabilidad que cada uno de ellos ofrezca lo mejor de sí mismo?

Qué duda cabe que mi intención está completamente alejada de perjudicar al alumnado. Más bien al contrario, creo que es la necesidad de favorecer a los más débiles lo que me hace incurrir en prácticas desfavorecedoras para otros. He de superar mis limitaciones en este sentido, encontrar el modo de adaptar las tareas a las posibilidades reales de cada uno de los estudiantes.

### **3. El tacto pedagógico del docente novel en las relaciones con el alumnado**

En este apartado hablamos de tacto, tal y como lo entiende Van Manen (2010), para referirnos a la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores a través de signos indirectos como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal, entre otros.

En este sentido, hay mucho que aprender de lo que los alumnos dicen sobre los buenos profesores que han tenido. Van Manen (2008) afirma que, entre las generalizaciones acerca de estos docentes, los alumnos destacan rasgos como el sentido de la equidad, la paciencia, la atención, la capacidad de comunicación, la disposición para mantener la disciplina, el sentido del humor, el interés por los alumnos y, en definitiva, el querer comprender la vida de cada uno de ellos. Ya no basta, pues, con la perspectiva del profesor que se caracteriza únicamente en términos de competencias aisladas (Korthagen, 2004), sino que la enseñanza ha de tener presentes los aspectos personales del docente: el entusiasmo, la flexibilidad, el cariño hacia los niños, el humor, la sinceridad, la sensibilidad, entre otras (Day, 2005, 2006; Korthagen, 2004, 2009, 2010).

Es éste un apartado relacionado con los anteriores, pues es a través de las emociones mostradas en el aula como juntos, docentes y discentes, aprendemos a convivir, a participar de las sesiones, a defender nuestros derechos individuales y colectivos, a cooperar, a ser más tolerantes, más solidarios, a resolver los conflictos de una manera dialogada, entre otros. Como lo expone Weiss (2004), si somos capaces de evolucionar y hacer que nuestros estudiantes evolucionen en personas más cariñosas, más compasivas y menos violentas, sin duda habremos tomado el camino correcto.

#### **3.1. La sensibilidad hacia el (re)conocimiento del alumnado**

La educación es, fundamentalmente, una actividad relacional (Nuevo López, 2009), ya que indefectiblemente se desarrolla y cobra sentido a través de la interacción entre personas. No en vano, en las escuelas y centros educativos es imprescindible, para que pueda tener lugar el hecho educativo, la presencia de los escolares y del profesor, así como las relaciones que entre ellos se establecen. Por este motivo, no basta con considerar la docencia como una profesión meramente racional, sino también como una labor imbuida de elementos afectivos y emocionales

de gran importancia (García Carrasco, 2007; Hargreaves, 2000; Zembylas, 2004). Como explica García Carrasco (2007), para que exista comunicación entre profesor-alumno es importante que ambos compartan estados emocionales similares, pues de lo contrario tendría lugar un bloqueo personal que deriva en incomunicación.

Sobre este particular, Solé afirma que:

*“En las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, aparecen en primer lugar los factores afectivos, la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le transmite, y la capacidad para mostrarse acogedor y positivo” (Solé, 1993, p. 35).*

Conocer y acercarse a las circunstancias y singularidades que definen a cada escolar es una tarea fundamental en mi labor educadora, que persigue tratar a cada uno de ellos ya no sólo como sujeto que aprende y al que he de enseñar sino, especialmente, como persona. Un profesor solícito, desde esta perspectiva, ha de ser capaz de no dejarse guiar por prejuicios, pues como apunta Gómez García (2008, p. 439), en el momento en que el profesor se forma una primera impresión del alumnado o recibe información previa del mismo, *“tendrá una tendencia a tratarlos según estas impresiones y ellos a cubrir las expectativas del profesor”*. De este modo, el primer paso para conocer y reconocer al alumnado es alejarse de las suspicacias de otros docentes y dar la oportunidad al escolar de ser tratado por sí mismo, algo de lo que soy consciente ya durante mi primera experiencia como maestro en prácticas:

*“Antes de comenzar las prácticas hemos mantenido una segunda entrevista con la que será nuestra tutora. Nos ha enseñado detalladamente el centro, las instalaciones, nos ha entregado el horario de clases, [...]. También ha querido ponernos al día acerca del alumnado. Se ha centrado en hablar de los más conflictivos, los que más problemas nos van a dar a mi compañero y a mí y, por tanto, con los que más cuidado debemos tener. En ese momento no le he prestado mucha atención, no quiero acudir al centro condicionado. Quiero conocer a los alumnos por mí mismo” (Diario de prácticas. Enero de 2005).*

Explica Day que el desarrollo profesional es el proceso por el cual el profesorado:

*“Adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros” (Day, 2005, p. 17).*

Bajo esta perspectiva, en mi experiencia profesional como maestro de Educación Primaria no sólo se repite mi empeño por conocer de primera mano la realidad del alumnado, sino que considero una nueva responsabilidad actuar como un profesional que mediante la conversación

promueve la reflexión sobre la práctica con la intención de mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Day, 1993). Se trata de compartir la idea de que *“cada persona –los niños y las niñas también- tiene derecho a volver a empezar, a no responder a los clichés que hemos ido construyendo a lo largo del tiempo”* (Cela i Ollé & Palou i Sangrà, 2010a, p. 63), como relato en mi diario de maestro:

“Ha sido mi primer día en el colegio [...]. Dos escolares que se encontraban cerca aprovecharon para saludarnos. Entonces la conversación derivó hacia ellos, al parecer dos de los alumnos más problemáticos. Continuaron hablando del resto de alumnos que dan problemas para ponerme sobre aviso y, aunque sé que lo hicieron con buena intención, no me gusta sentirme restringido. Sería un mal profesional si me dejara llevar por lo que otros dicen sin dar oportunidad a las personas de mostrarse tal como son, de comprender más de ellos. Eso sería lo fácil, dejar claro desde el primer día a estos escolares que espero poco de ellos porque ya me han puesto sobre aviso. Yo no quiero ser esa clase de maestro: quiero que nos vayamos conociendo entre nosotros a medida que pase el tiempo y, desde el principio, dejarlos claro que espero lo mejor de cada uno. Y así se lo he dicho a mis compañeros, explicando que la educación ha de servir para que los escolares obtengan un beneficio de la misma, y difícilmente va a ser esto posible si ya de antemano esperamos lo peor de ellos mismos” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Del paso de trabajar como maestro de Educación Primaria a profesor de Enseñanza Secundaria recuerdo las muchas ocasiones en que me aconsejaron mostrarme severo e intransigente desde el principio con los estudiantes. Seguramente esto se deba a la imagen que los medios de comunicación transmiten de los jóvenes, asociada con actos de insumisión, violencia y ridiculización del colectivo docente. En este sentido es paradójico que, mientras que en la sociedad actual se produce una evidente exaltación de la juventud, vinculando a la misma a aspectos tales como la belleza física, el esplendor y la felicidad, al mismo tiempo hay un más que evidente temor hacia los jóvenes (Fernández Pallarés, 2002). Las ideas referentes a los adolescentes comenzaron a materializarse en mi cabeza y, en consecuencia, comencé a recelar de lo que me pudiera encontrar en las aulas ya desde el primer día de acudir al instituto, como explico en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Una de mis mayores preocupaciones al dar el salto de la Educación Primaria a Secundaria tiene que ver con la imagen que me están continuamente metiendo en la cabeza acerca de los adolescentes. Continuamente me hablan de éstos como unos rebeldes que aprovechan la más mínima oportunidad para sublevarse, perder el respeto al docente, desobedecer, hacer el vago,

etc. Tanto es así que, a pesar de tener claro que no me gustaría convertirme en un profesor autoritario en el sentido despótico de la palabra, hoy en el centro me he imaginado a mí mismo actuando como tal para sentar las bases de la que debe ser la relación que establezcamos los alumnos y yo” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

El primer encuentro con los estudiantes de Enseñanza Secundaria me retrajo inmediatamente a los pensamientos de miedo y de alerta de aquellos que me aconsejaban. Las siguientes citas de mi diario de profesor recogen cómo viví ese primer contacto con el alumnado y el modo en que el desasosiego y el temor se materializan en una actitud distante y fría por mi parte:

“Es el primer día que he visto a los estudiantes. ¡Madre mía! Me han parecido altísimos, gritones, maleducados, insolentes. Ni uno solo de ellos se ha dignado a saludarme. ¡Qué diferencia respecto a Primaria, donde lo normal hubiera sido tener a diez o quince niños colgando de mis piernas y preguntándome quién soy! Aquí no sólo he pasado totalmente desapercibido para ellos, sino que incluso me he enfrentado a varias miradas desafiantes. Se me vienen a la cabeza pensamientos del tipo “qué podré hacer si un alumno se enfrenta a mí”, “cómo puedo controlar las situaciones conflictivas” o “qué estoy haciendo aquí con lo fácil que resultaba todo con los más pequeños”. Recuerdo que he pensado que quizá me haya equivocado en la elección y que mi sitio no esté aquí. Ha sido un alivio recordar que daré clase a los alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. que, al fin y al cabo, son los más pequeños del centro” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

“La primera clase ha sido con los chicos de segundo de la E.S.O. Desde el principio les he dejado claro que no pensaba hablar más alto de lo que estaba hablando en ese momento, y que a las primeras de cambio, quien no me prestara atención o a quien no le interesara lo que estaba contando, sería expulsado de la clase. Con los de primero he actuado muy parecido, de modo que he estado muy distante, muy serio. Me ha dado la impresión de que me miraban raro, no se esperaban esta actitud por mi parte, quizá porque me consideran un profesor joven y, por tanto, más cercano. O quizá es porque acaban de pasar del colegio al instituto y allí recibían un trato más afable. El caso es que, aunque me ha costado, he intentado permanecer inflexible durante toda la sesión” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

Esta situación no me permitía sentirme cómodo conmigo mismo ni con mi labor docente, experimentándola como un retroceso en mi desarrollo profesional. De ser un maestro cercano y convencido de que cada persona merece la oportunidad de ser tratado por lo que es, estaba

evolucionando hacia otro hostil. No sin cierto temor a perder el control ya desde los inicios del curso, decidí continuar en la línea del curso pasado y ser más cercano con los estudiantes:

“Hoy he comenzado las clases como en días anteriores, bastante tenso y áspero. Pero a medida que pasan las horas me voy sosegando, estoy más tranquilo, más relajado y ya no soy tan distante. Bien es cierto que a primeras horas tenía clase con los de segundo, y son ellos a quienes quiero controlar más de cerca. Pero he dado un paso adelante en la relación con los chicos. Espero que hoy me hayan visto más cercano, más “humano” y menos agrio” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

El cambio en mi actitud tuvo su razón de ser, fundamentalmente, en una charla mantenida con un compañero con más años de experiencia que yo como docente y con quien tuve la oportunidad de realizar las prácticas con alumnado de Enseñanza Secundaria. Fue él quien me hizo ser consciente de que otra realidad diferente a la que me había imaginado, tan negativa y sombría, iba a ser posible, como relato en mi diario de profesor:

“He estado hablando con Javi y me ha animado mucho en la nueva etapa en la que ahora estoy trabajando y me ha dicho que no me deje llevar por convencionalismos. Como profesor él es calmado aunque con carácter, siempre educado con los estudiantes y, a veces, incluso algo “paternalista”, porque siempre está pendiente de todos. Sé, porque lo he visto, que los alumnos le admiran y le tienen cariño, así que imagino que las cosas pueden salir bien pese a lo que ahora creo y lo negro que lo veo todo” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

La charla no sólo sirvió para cambiar mi orientación de la docencia que estaba practicando en el aula. Sobre todo, obtuve una valiosa lección de Javier que me recuerdo diariamente antes de comenzar las clases: la tensión que vive el educador como resultado de vivir su profesión como una batalla diaria contra los escolares le lleva a un abandono de la misma, de manera que he de evitar incurrir en el error de ver la docencia como una guerra.

Durante mi etapa como profesor asociado, conocer a los estudiantes en formación inicial y dar cabida a sus preocupaciones era una labor importante en la línea de conseguir un aprendizaje más efectivo (Czerniawski & Kidd, 2011; Seale, 2010). En este periodo, no obstante, me encuentro con el hándicap del escaso tiempo para interactuar con el alumnado así como el elevado número de matriculados en la asignatura. Aún así, procuraba buscar ocasiones para acercarme a los estudiantes, de modo que pudieran saberse reconocidos por mi parte, como se manifiesta en los siguientes relatos de mi diario de docente en la universidad:

“En la sesión práctica de hoy una alumna se ha caído y se ha hecho daño en la rodilla. Me ha sorprendido que llorara, he hablado con ella y al parecer hace poco la operaron del menisco, y no lloraba tanto de dolor como por el miedo a que la caída supusiera una recaída de su lesión. Por la tarde cogí su número de teléfono de la ficha de alumna y la llamé por teléfono a ver qué tal evolucionaba. Se sorprendió mucho de saber quién era y, aunque estaba bastante cohibida, seguramente por tener que hablar con un profesor, creo que también ha agradecido mi preocupación” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

“Hace un par de semanas un alumno me comentó que no pudo asistir a una de las sesiones prácticas porque operaron a su madre. Hoy, en un momento que he tenido para acercarme a él mientras iban entrando en el gimnasio, le he preguntado por el estado de su madre, y ha puesto una cara de total fascinación. Luego ha estado muy hablador, me ha contado cómo fue la operación, y cuando ha terminado la clase se me ha acercado y me ha agradecido haberme preocupado” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Mi experiencia actual como maestro de Educación Primaria me reafirma en la idea de Siedentop (1998, p. 156), quien entiende que *“la vida como profesor puede ser más agradable y más satisfactoria si se establecen y mantienen buenas relaciones con los alumnos”*. Para que esto sea posible, es imprescindible preocuparse por conocer más de los estudiantes no sólo en el ámbito académico, sino también en el plano individual, lo que pasa evidentemente por intentar que el escolar se sienta visto y reconocido por su maestro. McLaren (2005, p. 116) relata que en su primer encuentro con el director de una escuela de un barrio pobre de ciudad, el director le explicó que su único criterio para contratar a nuevos maestros era comprender que *“todo niño en esta escuela, y quiero decir cada uno, tiene el derecho a ser amado. No importa qué tan difícil sea, no importa si te vuelve loco desde el mismísimo primer día. Dale todo el amor y el afecto que puedas”*. De modo que intento que sea éste el *leitmotiv* de mi actuación docente, sobre todo porque yo, al igual que Peter McLaren, también estoy desempeñando mi labor en una escuela pobre de un barrio de ciudad, en la que los escolares no se han visto favorecidos con unas condiciones que les garantice el éxito social. Así, intento cuando menos que éstos se sientan importantes, reconocidos y queridos dentro del aula, bajo la premisa de que las buenas relaciones interpersonales deben fundamentarse en factores personales (Siedentop, 1998).

Por ese motivo, intento conocerlos más de cerca en el tiempo que compartimos en el centro, acercarme a sus intereses, sus motivaciones, a fin de desarrollar un contexto propicio no sólo para el aprendizaje, sino sobre todo para hacer de esta etapa una que se caracterice por la ilusión y el entusiasmo. Me estoy encontrando con escolares totalmente faltos de cariño, otros

que viven situaciones de maltrato y la mayoría que pasan por una pésima situación económica. Aunque Pennac (2009) avisa de lo complicado que resulta hablar de amor en nuestra profesión, lo cierto es que de esta experiencia la lección que estoy aprendiendo es que un escolar que se siente querido, escuchado y valioso porque su maestro así se lo hace ver no sólo aprende mejor sino que, más importante aún, es alegre y feliz. Y es que es importante recordar que el amor no es sólo el origen del ser humano, sino que es también la condición fundamental para que éste se desarrolle como un ser que aprende a pensar, a comunicarse, a sentir y a actuar en un clima de confianza que legitima a cada uno tal y como es (López Melero, 2005).

Para que esto sea posible, y recordando que la educación es una actividad esencialmente relacional, con los escolares a los que doy clase el presente curso soy consciente de la importancia que tiene que se sientan escuchados y, a partir de un diálogo compartido, les ofrezco la posibilidad de que su voz sea atendida. No en vano el diálogo es esencial dentro de la escuela y, si éste no tiene lugar, se compromete el proceso educativo pues, como alerta Valero (1989), su supresión conduce a la pasividad, el distanciamiento, la represión y/o la rebeldía del alumno.

Para que se produzca este reconocimiento a partir del diálogo considero a los estudiantes como iguales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En palabras de Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos:

*“El diálogo parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas. [...] Es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor” (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2001, p. 42).*

La diferencia de este curso respecto a los anteriores no radica tanto en que ahora sea capaz de establecer un diálogo y los cursos anteriores fuera incapaz de ello. Se trata, más bien, de mi condición de maestro a tiempo completo, lo que me ofrece más oportunidades para acercarme a los estudiantes, charlar, compartir puntos de vista, conocernos, entendernos.

Y éste es mi punto de partida en la comunicación y las relaciones que establezco con el alumnado, punto de partida que requiere el reconocimiento de la dignidad del escolar. Sabiendo que no sólo ellos aprenden de mí, sino que yo aprendo tanto o más con y de ellos, desde inicios de curso les expliqué que seguiríamos una relación de co-aprendices (Barba Martín, 2006; Fernández Balboa & Muros Ruiz, 2005). Esta bonita idea es compartida y amparada por autores como Freire (2007) y Giroux (1990), quienes consideran que en la educación no es el maestro el

encargado de enseñar al estudiante, sino que han de ser los dos, de manera conjunta, los que construyan el aprendizaje. Así, el escolar podrá ser una persona autónoma y crítica que tenga voz por sí misma. De la misma manera, haciéndolo así se fomenta un aprendizaje permanente para el profesorado y también para el alumnado, pues *“las escuelas que son educativas para los adultos que trabajan en ellas serán también educativas para sus alumnos”* (Zeichner, 1999, p. 81).

Esta voz, como afirma McLaren (2005), es el medio que los escolares tienen a su disposición para hacerse oír y definirse como participantes activos en el mundo. De aquí que, si lo que procuro conseguir no sólo en este curso, sino a lo largo de mi desarrollo profesional, es ofrecer ese reconocimiento al escolar, he de estar dispuesto a escuchar la voz del alumnado para poder llevar a cabo una educación de carácter democrático, participativo y comprometido (Mitra & Gross, 2009; Moran & Murphy, 2012). Por este motivo, y en la línea propuesta por Aguado Asenjo y de Vicente Abad (2007), intento crear unos tiempos de lección (los momentos de encuentro y de despedida con los escolares) así como unos espacios (los bancos donde compartimos los objetivos de las lecciones, los sentimientos, las inquietudes sobre lo acontecido, las reflexiones) que faciliten la escucha y el diálogo permanente, el debate abierto, la participación en las decisiones de todo lo que nos concierne en clase y la capacidad de crítica efectiva.

Esta escucha que intento poner en práctica en el aula parte de un diálogo que se fundamenta en la confianza hacia el otro, y con la que trato de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de liberarse de sus sentimientos de angustia, de expresar sus emociones y, en definitiva, poner de manifiesto mi voluntad de querer ayudar y aceptar al alumnado a pesar de sus problemas (Edwards, 2006).

He de reconocer, entonces, que mi práctica docente va evolucionando a medida que transcurre el curso. En los inicios no sabía bien qué me iba a encontrar, en muchos momentos no terminaba de conectar con algunos grupos y el acercamiento entre los escolares y yo no terminaba de llegar a buen puerto. De esta manera, más que un diálogo compartido, tenía lugar un monólogo en el que yo hablaba y el alumnado, en el mejor de los casos, oía (que no escuchaba). Poco a poco, a medida que nos vamos conociendo mejor, hemos pasado de lo que Postic (2001, p. 122) ha dado en llamar *“diálogo asimétrico”* a otro simétrico, equilibrado, en el que intento no exceder mi poder como enseñante ni el alumno quede subordinado al mismo. Esto es, intentamos que en el aula prevalezca un diálogo igualitario en el que lo importante sean las aportaciones y los argumentos, y no si éstos son realizados por la posición de poder de

docente y alumno (Flecha García, 1997) pues, en ese caso, es poco probable que los escolares desarrollen una actitud activa ante el conocimiento y que participen en la vida democrática (Pascual Baños, 2000). Este modo de actuar me sitúa en una perspectiva socio-crítica, en tanto que las valoraciones acerca de lo que forma parte de la enseñanza se comparten y la opinión del escolar es útil e importante, de modo que el interés emancipador compromete al estudiante como un creador activo del saber junto con el docente. De este modo, como explica Ayers:

*“El estudiante se convierte en el maestro, una fuente de conocimiento, de información y de energía, actor, orador, creador, constructor, pensador, [...]. Estudiantes y maestros juntos exploran, preguntan, investigan, buscan, critican, hacen conexiones, sacan conclusiones tentativas, plantean problemas, actúan, buscan la verdad, nombran a éste y aquél fenómeno, se regresan, se arriesgan, reconsideran, reúnen energías, hacen pausas, reflexionan, vuelven a imaginar, se plantean preguntas [...]” (Ayers, 2004, p. 63).*

### **3.2. La importancia de llamar al alumno por su nombre**

Dice Van Manen (2010, p. 71) que *“educar niños es, en un sentido amplio, proporcionarles un lugar y un espacio para vivir, para ser”*. Para que esta concepción de la enseñanza sea posible y el alumno pueda ser dentro del aula, es imprescindible que se sienta valorado por el docente. El propio Van Manen (2008, p. 37) afirma que *“todo niño necesita que se le observe, que se le note. Que a uno se le note significa que se le conoce”*.

Para que el escolar se pueda sentir conocido y observado es imprescindible saber su nombre. No en vano, Revilla (2003) entiende que el nombre constituye una marca a la que aferrarse para saberse uno, algo que nos liga a un espacio y a un tiempo así como a unas determinadas relaciones en cuanto constitutivas de la identidad personal.

Mi pasado como estudiante me trae recuerdos negativos en este sentido, en una época en la que los profesores no se preocupaban por mi existencia, era alguien completamente ajeno para ellos que ni siquiera parecía merecer el esfuerzo de recordar un nombre correctamente, como se plasma en el siguiente relato de vida:

*“He tenido profesores que me llamaba continuamente Gonzalo. Ni siquiera se tomaban la molestia de recordar correctamente mi nombre. ¡Tampoco creo que sea tan complicado! Incluso recuerdo un día, en clase de lengua, en el que el profesor me llamaba insistentemente Gonzalo para que saliera a la pizarra. Permanecí en el sitio sin inmutarme y, cuando me llamó por tercera vez levantando mucho la voz, me atreví a contestarle que yo no me llamaba así. Lejos de pedirme perdón dijo que el nombre le daba igual, que saliera inmediatamente al*

encerado. A mí no me daba igual que me pusiera un nombre u otro, pero preferí no insistir en el tema” (Historia de vida).

Afirma Alvira (1988, en Ruiz Corbella & Martín Rodríguez, 1996, p. 181) que *“no hay mejor educador que el que consigue transmitir al educando su gusto por algo, el que consigue que el educando vibre con él y se aficiona”*. Esto es, el buen educador será aquél capaz de despertar en el escolar lo mejor de sí mismo y un interés hacia la materia que imparte. Lejos de haber tenido estas experiencias, hubo ocasiones en las que el trato recibido por uno de mis profesores, empeñado en no llamarme por mi nombre sino de manera desdeñosa, originó un desinterés hacia la enseñanza en general y hacia la materia que impartía en particular. Un ejemplo muy significativo lo constituye el siguiente relato de vida:

“Recuerdo de manera muy desagradable a uno de mis profesores de COU. Al margen de su actitud déspota y dictatorial, independientemente de que tratara mucho mejor a los hijos que procedían de familias acomodadas, tenía la virtud de hacerme sentir como si no fuera nadie. El recuerdo más desagradable tiene que ver con su manera de hacernos preguntas: iba fila por fila diciendo el nombre de cada uno y preguntando. Cuando llegaba a mi compañero de delante y quería referirse a mí siempre decía “el siguiente”. Ni una sola vez en todo el curso me llamó por mi nombre. Por aquél entonces yo sabía bastante de la asignatura que impartía, Filosofía, e incluso hubo un tiempo que me planteé estudiar esta carrera en la universidad. Sin embargo, asociar esta disciplina a semejante profesor hizo que desechara esa idea por completo. Y, aunque creo que podría haber aportado algo en sus clases, jamás respondí a ninguna de sus preguntas” (Historia de vida).

Ciertamente, a todos nos gusta sentirnos únicos, sabernos recordados por el otro, y con seguridad interactuamos mejor con aquellos que se han tomado la molestia de recordarnos. La lógica permite creer que los escolares no perciben bien al profesor que parece no saber quiénes son (Siedentop, 1998). Y es que es triste, en palabras de Van Manen (2008), que los docentes puedan ignorar a los escolares, no escucharles, tenerles miedo o sentirse horrorizados por ellos; son, en cambio, los profesores solícitos los que experimentan una esperanza personal que se deriva por completo de la experiencia del niño.

Desde esta perspectiva, un profesor eficaz ha de preocuparse por aprender los nombres de sus alumnos, algo que servirá no sólo para dar credibilidad al docente como tal (Roper, 2005), sino también para mejorar y hacer más eficiente el proceso de enseñanza/aprendizaje (Carpenter, Fontanini, & Neiman, 2010). Pennac (2009, p. 115) explica que *“oír tu nombre*

*pronunciado por la voz del profesor es como un segundo despertar. [...] Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro”.*

En mi práctica diaria trato de evitar caer en el mismo error que cometieron conmigo, lo que demanda indefectiblemente conocer el nombre de mis estudiantes, siendo ésta la primera obligación que impongo en mi labor, tal como reflejo en mi diario como maestro de Educación Primaria:

“Tengo en total a 52 alumnos. No son demasiados, de manera que intentaré aprenderme sus nombres cuanto antes. Ellos ya saben algo de mí además de mi nombre. Saben lo que espero de ellos, lo que espero de las clases y de la asignatura. Es justo que yo empiece a saber de ellos cuanto antes, así que me he dado de plazo máximo para aprenderme sus nombres una semana. Tengo el inconveniente de que no acudo al colegio todos los días, ni tampoco tengo sus fotos. Así que cogeré las listas de clase y al menos iré memorizando los nombres y, el próximo día, iré poniéndoles cara. No quiero ser para ellos solamente el maestro de Educación Física, ni quiero que ellos sean para mí solamente alumnos. Quiero una relación más cercana” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Como profesor de Enseñanza Secundaria me vuelvo a plantear el mismo objetivo, aprenderme los nombres de los alumnos cuanto antes para poder mantener una relación más cordial y cercana con cada uno de ellos:

“Este curso voy a tener a 63 estudiantes. Soy tutor de un grupo de 14 a los que espero terminar conociendo bien y cuanto antes. Hoy hemos estado reunidos en clase y, después de comentarles algo de mí, les he pedido que se presentaran y dijeran algo de ellos mismos. También les he pedido que, antes de comenzar a hablar el siguiente, repitiera el nombre de su compañero anterior; así me ayudaría a recordar sus nombres y a los compañeros nuevos tampoco les vendría mal. Creo que he conseguido aprenderme todos los de mi tutoría. En el tiempo de recreo me he asomado al patio para ver si les veo pasar, y mentalmente rememoro cómo se llaman” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

En el caso de la Enseñanza Secundaria, al tener la oportunidad de ejercer como tutor de un grupo el acercamiento entre profesor y alumno se ve favorecido, de modo que tengo un contacto más cercano con estos escolares y se crea un vínculo que ayuda a facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los nombres de estos estudiantes, por lo tanto, me resultan más sencillos de recordar, si bien soy consciente de que he de aprenderme cuanto antes los de todos los escolares. De esta manera, me lo planteo como un reto personal y como un desafío frente al grupo-clase, como escribo en mi diario de profesor:

“De camino al pabellón, para ir estrechando los vínculos de confianza y, de paso, ir recordando mentalmente los nombres, voy saludando a los estudiantes por su nombre. Me doy cuenta de que todavía me sé bastante pocos, y me planteo la necesidad de ir aprendiéndomelos cuanto antes. Al final de la sesión, además, he aprovechado para hacer una “ronda” de recordatorio, y me comprometo ante ellos a saberme todos sus nombres para dentro de una semana. Lo planteo como una apuesta: si no soy capaz de recordar perfectamente cómo se llama cada uno, les daré la opción de elegir la actividad que quieren trabajar. De vuelta a clase, me despido de ellos intentando llamarlos por su nombre” (Diario de prácticas. Septiembre de 2010).

Van Manen (2008) afirma que el niño callado y fácil puede quedarse sin la atención del docente durante mucho tiempo. En la práctica se reproduce esta situación, y me resulta sorprendente comprobar cómo son aquellos escolares más alborotadores los primeros que recuerdo, mientras que los que muestran un mejor comportamiento me resultan menos “visibles”, tal como se plasma en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Para poder cumplir con lo propuesto, en la sesión de hoy hemos recordado el nombre de cada uno. Algunos, muy pícaros, tratan de confundirme para que me los aprenda mal y así ganar la apuesta. Les comento que hay que ser honestos y les pregunto si no prefieren que les llame por su nombre a llamarles de “tú”. Todavía hay nombres que se me escapan y, paradójicamente, suelen ser los de los alumnos que mejor se portan y que más desapercibidos pasan en las sesiones. A los más alborotadores ya les conozco perfectamente, tanto es así que incluso de algunos me sé los apellidos. Hay un par de ellos que están continuamente alterando la clase y llamando la atención, así que me resulta fácil quedarme con ellos. Pero con otros sigue resultándome difícil no mezclar caras y nombres” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

Carpenter et al. (2010) sugieren una serie de estrategias para que recordar los nombres del alumnado resulte más sencillo, como repasar las listas de clase antes de la sesión, etiquetar al alumnado en función de algunas de sus características y asociar los nombres de los escolares con sus fotos, entre otros. Algunas de estas estrategias las aplico en mi quehacer diario entendiendo que todo el alumnado merece ser tratado de manera equitativa pues, de lo contrario, se corre el riesgo de que los escolares duden de la honestidad del docente y las interacciones con ellos sean ineficaces (Siedentop, 1998). Sabiendo de primera mano por mis experiencias vividas lo importante que es para un alumno que su profesor le conozca, intento que el alumnado de Enseñanza Secundaria se sienta reconocido y tratado por igual cuanto antes. En mi diario como profesor se relata del siguiente modo:

“Sigue resultándome curioso el modo en que voy recordando nombres. Recuerdo sobre todo a los que, por algún motivo, me llaman la atención. Pero no sé qué me pasa con los que no me la llaman. Estoy intentando asociarlos a alguien a quien ya conozca, ver a quién me recuerdan, comprobar si se relacionan con otros de los que ya me sé sus nombres, y con algunos me está costando. Sigo pensando qué categorías establecer, aunque de momento lo que hago es mirar las fotos y sus nombres en el IESFácil. Y es que no quiero que asocien el hecho de saberme unos nombres sí y otros no a que pueda tener alumnos favoritos. No me gustaría ser el tipo de docente que muestra afinidad a una parte del alumnado y obvia a la otra” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

Las emociones suponen un vínculo necesario para que tenga lugar la comunicación entre docente y discente (García Carrasco, 2007). Este lazo emocional condiciona, efectivamente, el trato que establezco con los escolares, lo que se constata en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria al entender que es el carácter más cercano y entrañable de los niños de Educación Primaria lo que me ayudó a recordar mejor cada uno de sus nombres, tal y como explico en mi diario como profesor:

“El curso pasado a estas alturas ya me sabía perfectamente los nombres de todos los alumnos. Este curso son pocos más los que tengo, así que esa no creo que sea la razón por la que haya algunos que todavía no me sé. Más bien se debe a que los pequeños eran muy cariñosos, estaban continuamente detrás de mí, pasaba más tiempo con ellos y algunos estaban muy interesados en que me aprendiera sus nombres y me los repetían continuamente. En Secundaria, sin embargo, no sólo son más distantes, sino que cuando intento un acercamiento con los escolares, éstos lo ven como una intromisión. Hoy en el recreo, por ejemplo, me he acercado a una de las alumnas a las que doy clase y le he preguntado que cómo se llamaba: enseguida me ha preguntado que por qué lo quiero saber, se pone a la defensiva, como si creyera que ha hecho algo mal. Le explico que únicamente quería irme quedando con los nombres de todos, pero no termina de fiarse” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

El nombre es una de las primeras cosas que aprendemos de aquellos con quienes nos relacionamos habitualmente (Gavigan, 2010), es su primera señal de identidad y una forma personal y sincera de acercarnos al otro. Como palabra única que nos designa, nos define y nos distingue, el nombre constituye nuestra inmediata carta de presentación de manera que, cada vez que lo pronuncio como maestro, rescato indefectiblemente al alumno del anonimato. La cara del escolar cuando esto sucede durante los primeros días de clase evidencia alegría: el docente se preocupa por él y le ofrece lo que todo el mundo ansía, esto es, (re)conocimiento. Y es que un maestro que sabe el nombre de sus estudiantes prueba que no sólo les conoce, sino que

también les reconoce, les diferencia entre los demás y les permite adentrarse en su mundo particular. Es decir, es un modo de establecer un poderoso vínculo afectivo.

El número de alumnos al que imparto clase durante este curso es notablemente superior al de otros (exceptuando el tiempo en el que compaginaba mi labor como profesor de Enseñanza Secundaria con la de asociado en la universidad). Aunque evidentemente me ha llevado más tiempo y dedicación recordar todos los nombres, he prestado mucha atención a este aspecto de la relación humana, empleando algunas de las estrategias y dinámicas de grupo que ya había utilizado en anteriores ocasiones. Gracias a que en las dos primeras semanas ya conocía los nombres de los escolares, he sido capaz de cimentar una relación docente-discente más alejada de la jerarquización en que a menudo se basa la concepción más conservadora y disciplinaria de la enseñanza.

Por lo que se refiere a mi propio nombre, a los escolares les ha debido parecer muy complejo, y no son pocas las variantes de Gustavo con las que han ido experimentando. Esto me reafirma en la convicción del lazo afectivo que se establece a partir del nombre, y la paradoja de cómo un alumno de tres años puede aprender mejor el nombre de su maestro que uno de once. Seguramente esto se deba a que el escolar de mayor edad, quizá por rebeldía, quizá por dejar constancia de que el ámbito escolar es algo que le resulta ajeno y con lo que no termina de conectar, se empeña en hacer manifiesto que no se preocupa por el docente.

En cualquier caso, ahora estamos en un momento en el que tanto los escolares como yo empleamos en ocasiones (sobre todo en los momentos más informales, como los recreos y las actividades extraescolares) los diminutivos para nombrarnos, mostrando así empatía y augurando simpatía, revelando familiaridad y evidenciando confianza, responsabilizándonos a igualar “posiciones” dentro del aula y, por último, comprometiéndonos honestamente a (re)conocer lo que cada uno tiene de especial de una manera cariñosa y emotiva. Estas pequeñas cosas, como explica McCourt (2009, p. 98), *“te dan energía y ganas de pasarte el camino de vuelta a casa cantando”*.

### **3.3. La disciplina, los castigos y el pacto de las normas**

La disciplina no es entendida de igual manera por todos los docentes, sino que ésta tiene una orientación distinta en función de las intenciones educativas de cada educador. Por ejemplo, Siedentop (1998) considera que la disciplina es un elemento importante en la educación que puede ser abordada en sentido positivo y negativo. Desde un punto de vista positivo se refiere al *“entrenamiento para comportarse de acuerdo con las reglas”*, mientras que en sentido negativo

hace referencia al “castigo llevado a cabo para evitar comportamientos no apropiados” (Siedentop, 1998, p. 133). Desde esta perspectiva, “la disciplina crea un clima tanto para el control como para el castigo” (Suárez Pazos, 2004, p. 434).

Del Villar (2001), por su parte, entiende que la disciplina es un conjunto de normas que van a permitir la convivencia en el aula así como el mantenimiento del orden colectivo para la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje. Van Manen va más allá, al opinar que la disciplina:

*“No es sólo la medida del orden en el aula. La disciplina es la medida de nuestro propio sentido del orden. O mejor, la disciplina es una forma de hablar sobre qué es lo importante para una persona, cómo se orienta ésta y qué postura adopta en la vida” (Van Manen, 2008, p. 57).*

Para Foucault, la disciplina es el procedimiento que procura:

*“Instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar” (Foucault, 2004, p. 147).*

En síntesis, el término disciplina puede entenderse como los problemas generados por los escolares con funciones que pueden ser preventivas y/o correctivas; puede entenderse como una condición indispensable para poder crear un clima favorable para la enseñanza; o puede entenderse como un instrumento de poder inseparable de la escuela (Suárez Pazos, 2004).

Mis recuerdos de la escuela me traen una visión *foucaultiana* de la disciplina, preocupada por “el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2004, p. 141). En este tiempo, las relaciones que se establecían entre el profesor y el resto de alumnos se sustentaban, en no pocas ocasiones, en el temor hacia el castigo físico o moral, como expresa mi relato de vida:

“Mención especial merece la que fue mi tutora en Primaria. Tengo el recuerdo de una maestra mayor y muy poco noble que, por desgracia, eran (espero que a día de hoy en menor medida) tan habituales en nuestro ámbito. Son frecuentes las relaciones que establezco entre ella y los castigos, tanto físicos como psíquicos, a que me sometía. A la humillación pública frente al resto de la clase se le unían los capones con su anillo en cuanto te movías mínimamente de tu sitio. También recuerdo otros profesores, sobre todo del área de religión, que lo que más les gustaba eran las “penitencias” corporales, como tenernos sentados con los brazos en cruz. Supongo que había que mantener dócil al alumno, comenzando por su cuerpo. Otros

profesores seguían ese mismo ejemplo para lograr la sumisión de los escolares, con la salvedad de que buscaban más el dolor moral, que a mí me resultaba más cruel y dañino, mediante insultos o humillaciones frente a toda la clase. Quizá debiera hablar, en todos estos casos, de in-docentes. Me gusta especialmente esta palabra, por su similitud con la indecencia. Estoy convencido, más de veinte años después de aquella época, de que estos maestros, fuera del aula, no eran nadie, seres totalmente mediocres y frustrados que sólo encontraban alivio en el miedo de los escolares” (Historia de vida).

Se trataba pues, como explican Ortega y del Rey (2007, p. 61), de una “*gestión autoritaria*” en la que las normas eran impuestas por un superior y donde el temor al castigo era el motor de su cumplimiento. En este contexto es fácil comprender que los alumnos debíamos ser capaces de controlar nuestro silencio y nuestra movilidad corporal. Se esperaba de nosotros que cumpliéramos con los requisitos que, según su punto de vista, caracterizaban al buen escolar: sometimiento, obediencia, quietud, mutismo, conductas que se configuran en una posición relacionada con el aprendizaje del conformismo y la indiferencia (Jares, 1995). Debíamos “*aprender a falsificar nuestra conducta*” (Jackson, 2010, p. 65) si lo que queríamos era vivir bien dentro del aula, ya que la disciplina recibida se fundamentaba en la idea de que:

*“Los alumnos aprenden a canalizar y controlar sus impulsos de acuerdo con lo que se consideran patrones aceptables de comportamiento; patrones que ellos no pueden alterar o, al menos, no tienen capacidad reconocida para ello” (Torres Santomé, 2003, p. 63).*

Son varias las investigaciones que consideran que el estudio de la disciplina en el aula comporta un gran interés por la relación existente entre el comportamiento disciplinado del alumnado y la enseñanza exitosa (Gutiérrez, López, & Ruiz, 2009; Krech, Kulinna, & Cothran, 2010, 2011; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009; Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2007; Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, Zomeño Álvarez, & Marín de Oliveira, 2009; Veenman, 1988) y, como docente, no puedo permanecer ajeno a ella como modo de mantener el control en el aula. Así, en la línea que propone Antúnez (1998, p. 31), intento llegar a acuerdos que ayuden a regular las relaciones interpersonales, pues ésta “*es una respuesta natural y razonable, compatible y coherente con principios y prácticas democráticas*”.

De esta manera, el referente manifiesto dentro de mi actuación docente en la búsqueda de un clima disciplinado lo supuso la lectura, como becario del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal durante el curso 2005/2006, de los trabajos de responsabilidad desarrollados por Hellison (DeBusk & Hellison, 1989; Escartí, Gutiérrez, &

Pascual, 2005; Hellison, 2000, 2003; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín et al., 2011). Este modelo, fundamentado en cinco niveles, pretende desarrollar la responsabilidad personal y social a través de la actividad física y el deporte, y con el que trabajo a pequeña escala durante mi formación inicial, esta vez como maestro generalista en la fase de prácticas en la que impartí docencia en áreas diferentes a la Educación Física, como relato en mi diario:

“Lo primero que he hecho con los alumnos es comentar que sería bueno que, tanto ellos como yo, nos comprometamos a adoptar una serie de comportamientos durante el tiempo que voy a ser su maestro de lengua y de conocimiento. Les pido que sean ellos mismos quienes digan sus compromisos y acuerdan: respetar el turno de palabra, atender y no armar alboroto. Nada más poner los compromisos, veo que algunos de ellos ya comienzan a hablar y no prestan atención, por lo que les digo que mañana los llevaré escritos en una hoja y se pondrán en la pared. Incluso barajo la posibilidad de poner sus nombres al lado del compromiso y poner quién es capaz de cumplirlo y quién no” (Diario de prácticas. Febrero de 2006).

El pacto con el alumnado de las reglas y normas que han de presidir en el aula lo pongo en práctica nuevamente en mi etapa como maestro interino, mejorando el modelo y comprendiendo que es una buena manera de garantizar el control en el aula al ser el propio estudiante el encargado de instaurar las normas que ha de cumplir, tal como se explica en mi diario de maestro de Educación Primaria:

“He enriquecido los acuerdos a los que hemos llegado en el aula con la propuesta del Modelo de Responsabilidad Personal y Social. La propuesta final ha quedado de la siguiente manera: a) Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás: Aceptar a todos a la hora de participar en los juegos, escuchar al maestro y a los compañeros, respetar el turno de palabra, no burlarse de nadie, no pegar a nadie. b) Nivel 2. Participación: Trabajar en las actividades que se propongan aunque no resulten atractivas, tratar de mejorar día a día en lo que se hace, no abandonar la tarea sin acabarla completamente. c) Nivel 3. Autogestión: Esforzarse en las tareas y ponerse metas a corto plazo. d) Nivel 4. Ayuda: Cooperar con los demás, ayudar a los que tienen mayores dificultades, cuidar del material del aula. e) Nivel 5. Fuera del aula: Aplicar lo que aprendemos en clase en otros contextos, como el patio de recreo, en casa o en el vecindario. Aunque tengo presente que desarrollar este programa, con tan poca experiencia, es muy utópico, mi propósito es que los alumnos sean conscientes de que es necesario, para poder desarrollarse en sociedad, aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. Al mismo tiempo, es una manera de mantener el control dentro del aula, pues entiendo que el alumno va a ser capaz de respetar mejor las normas si es partícipe de la elaboración de las mismas” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

La etapa de Enseñanza Secundaria supuso un mayor recelo en la aplicación del Modelo de Responsabilidad, debido al mayor miedo por el descontrol del aula y a que las conductas indisciplinadas pudieran escapárseme de las manos, por lo que hubo un momento en que me planteé no utilizarlo y emplear una metodología más autoritaria. Sin embargo, y siendo consciente de que si lo que pretendía era que el alumnado fuera disciplinado y responsable, no podía privarle de la oportunidad de serlo. Como explica Jares (2001, p. 104), *“si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde estos mismos presupuestos”*.

Por tanto, al inicio de curso establecimos entre todo el grupo una negociación no sólo de las normas de clase, sino también de las sanciones asociadas al incumplimiento de las mismas, tal como lo reflejo en mi diario de profesor:

“Una vez que nos hemos presentado, he aprovechado para explicar la conveniencia de fijar entre todos unas reglas que reviertan en un mejor aprovechamiento de las clases y en unas relaciones interpersonales más provechosas y respetuosas. Les pido que me comenten a qué problemas se enfrentaron el curso pasado en la asignatura de Educación Física, y vamos proponiendo soluciones para cada uno de ellos. Haciéndolo así no sólo espero que el curso transcurra perfectamente y con pocos incidentes, sino que además evito la sensación de ser yo quien manda y ellos quienes obedecen. Uno de los problemas de los que se quejan los adolescentes es de no sentirse escuchados. Pues bien, aquí todos tienen la posibilidad de opinar y de proponer” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

Contar con la experiencia desarrollada en cursos anteriores me ayudó a reconocer y reconducir determinados errores en mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, como se ejemplifica en el siguiente relato del diario de profesor:

“El curso pasado hubo problemas a la hora de cumplir las normas que habíamos establecido entre todos. Estos problemas se debieron, sobre todo, a que algunos objetivos que propusieron los estudiantes acabaron por ser imposibles de cumplir y, además, fueron muchas las normas presentadas. Así que a los alumnos de Secundaria les he explicado que, antes de pensar el reglamento del aula, deben tener en cuenta lo siguiente: el número de normas ha de ser inferior a diez; las normas han de referirse a aspectos muy concretos y relacionados con los problemas más habituales que surgieron el curso pasado durante las clases de Educación Física; y han de ser unas normas realistas y fáciles de cumplir” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

El fundamento de la aplicación del modelo de responsabilidad con el alumnado se justifica en la convicción de que, si lo que pretendo es formar personas reflexivas y críticas capaces de elaborar y aceptar una serie de normas que redunden en una mejor convivencia, no puedo ejercer mi docencia tomando como referentes la sanción y el miedo del escolar. Mi enseñanza no puede reducirse a una reflexividad técnica o superficial que consista en aplicar una serie de medidas que garanticen la escucha de los escolares, sino que pretendo controlar desde el contenido, pasando así de un nivel de reflexividad técnica a otro de reflexividad práctica (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999).

En este sentido, entiende Marcelo García (1991) que una de las características de los docentes reflexivos es procurar no aplicar modelos conductuales, de manera que procuro fundamentar mi autoridad docente en la libertad y la dignidad de los estudiantes, esto es, ha de tratarse de una *“autoridad racional”* (Fromm, 2004, p. 173), en la que el profesor ejerce de guía y consejero, siendo su directiva aceptada de forma voluntaria. Como señala Barba (2009), esto no significa que no deba existir disciplina en el aula; debe haberla pero, en lugar de estar basada en la fuerza y el castigo, se ha de sustentar en el carácter humano del profesor. Y es que, tal como expone Perrenoud (2004, p. 130), *“la enseñanza eficaz es un oficio de alto riesgo, que exige que nos impliquemos sin abusar del poder”*.

A pesar de ello, no se puede obviar que es muy frecuente el empleo de los castigos como modo de mantener la disciplina dentro del aula (Bear, 2010; Seifried, 2008; Yang, 2009). En el ámbito de la Educación Física en particular, en ocasiones el propio ejercicio físico es utilizado como modo de represalia contra el alumnado (Rosenthal, Pagnano-Richardson, & Burak, 2010), con las consecuencias negativas que de ello derivan, entre las que Neiss (2005) destaca el riesgo de que los escolares aborrezcan la práctica física por tratarse de prácticas crueles y deshumanizantes.

En cuanto a mi modo de entender la enseñanza, desde el inicio en la profesión he procurado que la disciplina suponga un beneficio positivo para el alumno, evitando el daño que puede ocasionar una conducta autoritaria mal entendida por mi parte, por lo que nunca he empleado prácticas que pudieran ser consideradas perjudiciales para la salud física y/o psíquica de los escolares. En este sentido, afirman Kaplan et al. (2002) que la disciplina en el aula es importante no sólo por los beneficios que supone para el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también por el daño que puede hacer una disciplina mal entendida.

Aún siendo consciente de esto, es habitual que el profesor novel reproduzca en sus clases el sistema disciplinario que ha vivido, fundamentado en el miedo y la represalia (Castañeda

Salgado & Navia Antenaza, 2008; Flores, 2009; Navia Antenaza, 2006), lo que explica que a pesar de no ser partidario del castigo, a principios de curso tienda a emplearlo como estrategia para controlar al alumnado y evitar perder el control. En mi diario de maestro de Educación Primaria se relata de la siguiente manera:

“Los de tercer ciclo estaban muy alborotados y me ha resultado imposible poder explicar las tareas. Pretendo ser un profesor democrático, pero como no hacían caso aunque les recordaba continuamente las normas que ellos mismos establecieron, he terminado siendo como un dictador a pequeña escala. No sé cuánto hay en mi comportamiento de “orgullo y erótica del poder”: aquí mando yo, vosotros obedecéis os guste o no. Pretendo que los alumnos experimenten cierta sensación de libertad, aunque al mismo tiempo intento dominarlos mediante la coacción y amenazas del tipo “si no os calláis, os quedaréis sin recreo”. ¿Es esto una práctica correcta en educación? Imagino que sí será una práctica frecuente entre el profesorado novel; pero la encuentro abusiva, pues trato de encubrir un comportamiento dictatorial sometiendo al alumnado a mis deseos y órdenes” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Giroux (1990) explica que el profesor ha de ser un intelectual capaz de enfrentarse a la toma de decisiones de forma reflexiva y crítica. No obstante, la condición de novel lleva implícita cierta sensación de incapacidad, de no saber qué hacer y cómo afrontar determinadas cuestiones didácticas (Barba Martín, 2006; Cid Fornell, 2009; García Gómez & García Pastor, 2009). Esto es evidente en los momentos en que la lección no está bien preparada ni me siento capaz de evitar imprevistos en la práctica, de manera que en ocasiones he empleado el castigo como modo de controlar la situación, tal y como sucede en mi etapa como maestro interino:

“Los alumnos estaban enfadados, ellos querían haber ido de excursión a ver los caballos y estaban constantemente hablando e interrumpiéndome. Como yo también creía que iríamos de excursión, apenas preparé la lección de hoy. Decidí aprovechar la ocasión y, para que se tranquilizaran ellos (y, sobre todo, para organizar mis ideas y relajarme también yo), me senté y les expliqué que íbamos a estar toda la clase sentados, callados y sin nada que hacer. Así estuvimos durante diez minutos (puede parecer poco tiempo, pero hay ocasiones en las que me parece una eternidad) para, después, trabajar de una manera más pausada, más sistemática y más organizada. Es un buen recurso este de “castigar sin hacer” cuando el maestro no sabe lo que quiere trabajar. Pero no lo quiero utilizar a menudo: si castigo sin hacer que no sea, al menos, por mi incompetencia. Al fin y al cabo, se supone que soy un profesional” (Diario de prácticas. Octubre de 2009).

Del relato anterior dimana la convicción de que, como docente, he de dejar poco espacio a la improvisación, ya que ésta genera desconfianza no sólo del alumnado hacia el maestro, sino también del maestro mismo hacia su profesión.

Atraído por la idea de dar el paso de la autoridad dictatorial a otra democrática que convierta la escuela en un lugar vivo e intenso para quienes acuden a ella (Apple & Beane, 2005), busco alternativas con los escolares de Educación Primaria para poder llegar a un clima disciplinado y respetuoso. Una de estas estrategias es la creación de un espacio en el que se puedan solucionar los conflictos que van surgiendo, tal como se ejemplifica en mi diario de maestro:

“Con el grupo de segundo ciclo las cosas no funcionan demasiado bien. No terminamos de conectar, y hay varios alumnos que alteran el ritmo normal de la clase. Así que hemos acordado entre todos situar un banco alejado de la zona de trabajo y, en el momento en que algún alumno está haciendo algo que no debe, acude al banco y reflexiona sobre su comportamiento, y de vez en cuando le pregunto para comprobar que realmente está considerando las consecuencias de su actitud. Aunque es cierto que soy yo el que decide quién ha de acudir al banco la mayoría de las veces es el propio alumno el que, cuando lo crea conveniente, puede incorporarse a la lección, excepto si lo que lleva a sentarse en el banco es un comportamiento grave que pone en peligro la integridad de los demás, en cuyo caso se somete a votación si el alumno puede volver o no a participar en la clase” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

Regular las normas que han de regir en el aula entre todos favorece el desarrollo moral del alumnado, facilitando que los alumnos sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en las situaciones que les planteen un conflicto de valores (Aguado Asenjo & de Vicente Abad, 2007). Sin embargo, debido a la edad de los escolares, su desarrollo moral está en un periodo en que se va construyendo, lo que hace que los escolares de Educación Primaria no sean capaces de adecuar el castigo a la conducta que lleva al mismo. Esta situación me lleva a una inquietud emocional con mi labor docente, como se refleja en el siguiente relato de mi diario de maestro:

“Es verdad que soy yo el que está continuamente reforzando la idea de que han de ser ellos quienes decidan no sólo la persona que, por su comportamiento, ha de sentarse en el banco a reflexionar, sino también el tiempo que ha de permanecer sentado. Hoy ha habido un alumno que, jugando sin control, ha hecho daño a otro, por lo que han decidido que se sentara en el banco. Han sido muy severos, ya que yo desde fuera he percibido que lo ha hecho sin mala

intención, y les he explicado que es el tipo de situaciones inherentes al juego. Aunque cada cinco minutos paraba para preguntarles si creían que ya podía reincorporarse a la sesión, al final el chico se ha pasado casi toda la clase sentado y con cara de pena. A mí se me ha hecho un nudo en el estómago y lo he pasado fatal. Tengo que procurar que las decisiones que adopten vayan en la línea de buscar la mejor solución para todos, pues las decisiones de la mayoría veo que no tienen por qué ser las mejores ni las más apropiadas” (Diario del profesor. Enero de 2010).

En general la comunicación y el trato con el grupo mejoran ofreciendo la oportunidad a los escolares de tomar decisiones respecto a los comportamientos indisciplinados, pasando de la imposición del maestro a una comunicación entre iguales, resaltando la importancia de la sinceridad y procurando que la verdad surja espontáneamente, para lo que es fundamental predicar con el ejemplo pues, *“aunque ellos se mientan a sí mismos y a todo el mundo, esperan sinceridad por parte de su profesor”* (McCourt, 2009, p. 246). Además, han de aprender a buscar el bien común en todo momento como manera de regular la conducta inadecuada con la justa sanción. En mi diario de maestro de Educación Primaria se recoge del siguiente modo:

“Los alumnos están comprendiendo que el mal comportamiento de unos pocos perjudica a todos. Intentamos resolverlo de manera dialogada, proponiendo soluciones y evitando ser yo quien imponga lo que han de hacer. Además hemos acordado que, si alguien hace algo indebido o quebranta las reglas, ha de ser sincero y procurar no volver a cometer el error. A cambio del acto de valentía y honestidad que supone decir la verdad, el resto nos hemos comprometido a sancionar la conducta de manera más suave. También hemos acordado no ser excesivamente severos e intentar adoptar soluciones que, en lugar de buscar solamente el bienestar propio, busque el bienestar de todos siempre que sea posible” (Diario del profesor. Enero de 2010).

Llegar a una docencia en la que el estudiante sea capaz de regular su propio comportamiento y, así, regular su propia disciplina (Duckworth, Grant, Loew, Oettingen, & Gollwitzer, 2011; Hofer, 2007) es algo que quiero aunque, muchas veces, no puedo. Me enfrento al dilema de no saber cómo afrontar algunas situaciones. Tanto es así que hay veces que no encuentro alternativas a las sanciones de tipo legal, como ocurre durante mi etapa de maestro de Educación Primaria:

“Un alumno ha estado continuamente molestando, pegando y sin tener cuidado de los demás. Le he tenido que castigar, primero de forma temporal y después apartándole definitivamente de la sesión. Además, al final de la clase le dijo a una compañera que “daba asco”. Hablé con él,

le dije que en el recreo nos íbamos a quedar los dos en clase teniendo una charla y, una vez juntos los dos, le comenté que esa actitud es intolerable, más teniendo en cuenta que es muy frecuente en él. Por lo tanto, le he enviado un parte de falta leve a su familia explicando el comportamiento de su hijo. Aunque no sé hasta qué punto tengo claro quién es el que debe saber lo que pasa en clase, creo que es importante que sus padres sepan cómo se comporta su hijo realmente. Y es que yo ya no sé de qué otra manera hacerlo con él” (Diario del profesor. Febrero de 2010).

Las carencias en la resolución de conductas indisciplinadas no son exclusivas de mi condición como maestro novel, sino que también son propias de algunas de mis compañeras con más años de experiencia docente, lo que supone al mismo tiempo cierto consuelo y un más que evidente desasosiego. Así lo refleja mi diario de Educación Primaria en relación a una reunión con el resto de compañeros del colegio:

“En el claustro de hoy hemos estado hablando de los alumnos más conflictivos. Por lo que he escuchado, creo ser el que menos problemas tiene con los escolares. Se han quejado continuamente de que ya no saben qué hacer: los castigos no sirven, hablar con ellos tampoco, reunirse con los padres apenas ayuda. Desde mi punto de vista se centran demasiado en evidenciar su hegemonía frente al alumnado. La directora, sabiendo de mis preocupaciones, me ha dicho que ella también intentó llegar a acuerdos con los peores alumnos y terminó por abrir los ojos y darse cuenta de que no sirve de nada. No sé en qué tipo de docente me convertiré, qué tipo de profesional llegaré a ser. Sí sé que no me gustaría tener a los chicos oprimidos. Y, sobre todo, sé que no me gustaría que llegara el día en que piense que todo esfuerzo es en vano. Pero no sé qué tengo yo que me haga diferente a ellas, no puedo prometer que no llegue el día en que lo que haga sea tirar la toalla o ponerme a castigar y gritar continuamente” (Diario del profesor. Marzo de 2010).

Las conductas indisciplinadas en la etapa de Enseñanza Secundaria me parecieron, desde el principio, algo más complejo de solucionar, quizá por pensar que la mayor edad de los estudiantes va pareja con conflictos emocionales y relacionales más trascendentes al estar éstos en una fase de adquisición y configuración de su identidad (Erikson, 2009). Antes de que se produjeran conductas indisciplinadas, dediqué un tiempo a profundizar en la literatura acerca de los procedimientos de mejora de la convivencia y resolución de conflictos con adolescentes.

Entre las estrategias para afrontar las situaciones conflictivas e indisciplinadas en el aula, Gairín Sallán (1994) destaca las siguientes (ver tabla X):

Tabla 7. Estrategias de resolución de conflictos (Gairín Sallán, 1994).

<b>ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>		
<b>Estrategia</b>	<b>Comportamiento</b>	<b>Resultado probable</b>
Evitación	Alejarse física o mentalmente del conflicto	Perder (docente) y perder (alumno)
Suavización	Adaptarse a los intereses manifestados por la otra parte	Perder (docente) y ganar (alumno)
Imposición	Utilizar el poder para imponer una opción sobre las demás	Ganar (docente) y perder (alumno)
Confrontación	Afrontar directamente el conflicto y consensuar una solución satisfactoria para las dos partes	Ganar (docente) y ganar (alumno)

Los inicios del curso en Enseñanza Secundaria destacan por mi empleo de estrategias más propias de la imposición como modo de mantener el control dentro del aula, tal como muestro en los siguientes relatos del diario de profesor:

“En cuanto les dejo un poco de libertad tengo la impresión de que me ponen a prueba. Hay alumnos que están entrando en una especie de “tira y afloja”, en comprobar hasta dónde pueden llegar conmigo, a ver quién de los dos puede más. No quiero entrar en esta dinámica, creo que no me conviene. Pero tampoco puedo dejar que hagan lo que les venga en gana. Aunque hemos pactado las normas entre todos, algunos ya las quebrantan casi a diario. Tanto es así que hoy he tenido que dejar sin realizar parte de la sesión a tres de los alumnos de segundo. Se han quejado y me han dicho que no lo volverían a hacer para que no les sentara en el banco. He hecho evidente mi firmeza y no he dado el brazo a torcer” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

“Para calentar les he propuesto un juego de pelota. Entre las normas de inicio estaban la de no apuntar a los pies para evitar caídas y no golpear con el pie. Ha sido decirlo y hacerlo: uno de los alumnos se ha dedicado, cada vez que cogía el balón, a intentar meterlo entre las piernas de los que corrían a ver si así tropezaban; el otro se ha dedicado a darle chupinazos con todas sus fuerzas. Recuerdo las normas y siguen haciendo lo mismo. Al final sucede lo inevitable: una alumna recibe un balonazo en toda la cara. Paro el juego, siento al alumnado y les explico que las normas no están puestas porque a mí me venga en gana, sino porque es la única

manera de evitar accidentes. A estos dos alumnos les explico que la clase para ellos ha terminado y que ya veremos a ver si en las siguientes sesiones pueden participar o tendré que apartarlos del grupo” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Advierte Salinas (2002, p. 83) que *“no es negociable una evaluación basada en la amenaza sobre su utilización o una enseñanza basada en la evaluación como amenaza”*. Aún así, en la etapa de Enseñanza Secundaria compruebo que la calificación se convierte en un elemento persuasivo y al servicio de una estrategia de imposición para los chicos de estas edades. De esta manera, son frecuentes los momentos al comienzo de curso en que trato de restablecer el control del aula empleándola como herramienta intimidatoria. Sirva el siguiente relato de mi diario de profesor como ejemplo:

“Con algunos de segundo curso las cosas me están resultando especialmente complicadas. Así que les he comentado que, a partir de ahora, quien no sea capaz de atender a las explicaciones, tendrá un cero en la sesión y, cuando acumulen tres ceros, suspenderán la evaluación. He oído algunas quejas, pero su comportamiento ha mejorado tras poner los primeros ceros. No me gusta tener que andar amenazando, pero hay días que no me queda más remedio” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

El estudio realizado por Bores et al. (1994) corrobora la concepción de la Educación Física como una materia fácil de superar por parte de los escolares. En mi caso, son los estudiantes más dotados motrizmente y, por lo tanto, quienes creen que salvar la asignatura es tarea sencilla, aquéllos cuyo comportamiento es más disruptivo, de modo que es con ellos con quienes empleo la calificación como recurso de control del aula. Mi diario como profesor de Enseñanza Secundaria lo recoge del siguiente modo:

“Me he dado cuenta de que los estudiantes que peor se portan son los mejores motrizmente. Se saben buenos físicamente y como creen que aprobar Educación Física depende únicamente de su capacidad, piensan que no van a suspender la asignatura. Ése es su punto débil, tienen miedo a suspender la que quizá sea la única materia en la que pueden demostrar cierta competencia. Incluso uno de ellos ha dicho que “se muere si suspende gimnasia”. Ha sido en ese momento cuando he aprovechado para decirles que de nada sirve, en mis clases, ser muy bueno o muy malo motrizmente. Que lo que más valoro es el esfuerzo, el comportamiento y la demostración de conocimientos en el examen teórico. [...]. Al final, tras discutirlo un buen rato, hemos llegado al acuerdo de que habría examen pero con unas condiciones ventajosas para todos si mejoraban en comportamiento. Siento que ahora soy yo quien tiene la sartén por el mango” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Emplear la calificación como amenaza implica dos problemas en mi práctica. El primero de ellos tiene que ver con el hecho de que no puedo cumplir con lo que anuncio: al no estar reflejado en mi programación didáctica el hecho de que aquellos que acumulen notas negativas suspenderán la evaluación, por imperativo legal no podría ponerlo en práctica. En segundo lugar, amenazar con las notas no cumple con la finalidad de la educación que pretendo conseguir y que, como expresa Rogers (1986, p. 144), se ha de centrar en:

*“Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentimiento de la indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio” (Rogers, 1986, p. 144).*

De esta manera, opto por otras alternativas que siguen estando orientadas hacia la imposición, aunque disfrazadas de cierta autoridad anónima (Fromm, 1986, 2004). En estas situaciones el objetivo seguía siendo mi imposición, pero haciendo ver a los estudiantes que era por su bien, tal como explico en el siguiente relato como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Cada día tardan más en recorrer el espacio que separa el instituto del pabellón. Muchos de ellos van todo lo despacio que pueden y, aunque les apremio, no me hacen caso. Entiendo que los ritmos de cada uno son particulares, que no se puede alcanzar un nivel tal de coordinación en el que todos lleguemos al mismo tiempo. Pero siempre son los mismos los que llegan tarde, bien a la ida o bien a la vuelta. Para tratar de aligerar y ganar tiempo de sesión les he propuesto una nueva norma, algo que aprendí de las prácticas con Javi. Se trata de la “norma de los dos segundos”; esto es, si en las actividades que se les propone no se disponen a ello en el tiempo de dos segundos, ese tiempo perdido se recuperará durante los recreos. Así, iremos poco a poco acumulando minutos y, cuando tengamos unos cuantos acumulados, dedicaremos parte del recreo a trabajar lo que no pudimos durante la sesión. En todo caso, y quizá pecando de demagogo, he procurado dejar claro al alumnado que no se trata de un castigo, sino de dar respuesta a su derecho a la educación (esto es, ellos tienen derecho a clases de 50 minutos y, si no se les satisface ese derecho en el tiempo establecido para ello, habrá que tratar de darle respuesta en el tiempo de recreo)” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Los estilos de enseñanza directivos ayudan al docente a mantener el control y pone freno a los comportamientos conflictivos en el aula (Mosston, 1988; Mosston & Ashworth, 1996). Así, además de las estrategias de imposición, en las clases me refugio en esta orientación de la enseñanza con el alumnado de Enseñanza Secundaria para paliar su comportamiento anárquico y reducir mi inquietud derivada del descontrol de los estudiantes:

“El control de la clase sigue siendo una de mis mayores preocupaciones. En los contenidos que estamos trabajando creo que lo más apropiado es utilizar un mando directo. Son contenidos de condición física que, de no realizarlos adecuadamente, pueden llevar a peligro de lesión. Pero también me da seguridad a la hora de mantener el orden en el aula. Si la clase se desenfrena experimento una sensación de ansiedad. Con el tiempo quizá aprenda a combinar diferentes perspectivas y modos de trabajar los contenidos; pero esta primera experiencia en Secundaria me resulta complicada en este sentido. Paradójicamente, tampoco me gusta emplear estilos directivos, no sé si porque tengo la impresión de reproducir un modelo retrógrado de Educación Física o porque, simplemente, no me gusta mandar” (Diario de prácticas. Octubre de 2010).

Son las expectativas que los docentes, las familias y los escolares tengan acerca de sí mismos, las que van a determinar su comportamiento e implicación en el aula (Chen & Dornbusch, 1998; Domina, Conley, & Farkas, 2011; Friedman & Mandel, 2011; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, & Colvin, 2011). Esto es más claro aún en una etapa como la de Enseñanza Secundaria, donde comienzan a vislumbrarse los caminos que tomarán unos estudiantes y otros una vez finalizada la etapa. En este sentido, los escolares con altas perspectivas de alcanzar el éxito académico presentan menores niveles de comportamientos indisciplinados que aquellos alumnos con bajos niveles de expectativas académicas (Chen & Dornbusch, 1998).

De mi paso por Enseñanza Secundaria he aprendido que aquellos estudiantes que consideran que no son buenos académicamente y que, indefectiblemente, van a fracasar dentro del sistema educativo, son los menos implicados en la sesión y, en consecuencia, los que más rompen la dinámica de la clase. En cambio, el compromiso y la disposición para el aprendizaje de los más indisciplinados, de aquellos que menos satisfacción obtienen de su paso por la escuela, puede mejorar si los profesores incrementamos las expectativas positivas que tenemos de ellos. Este fenómeno, popularizado por Rosenthal (1997), se ha dado en llamar *efecto Pigmalión*. Está demostrado que, si las expectativas sobre la otra persona son elevadas, ésta rinde por encima de sus posibilidades (Rosenthal, 1997; Romain, 2010). Así, las expectativas que se depositan en alguien crean en él autoexpectativas. En el ámbito escolar, la catalogación inicial del profesor sobre un alumno en particular marca muchas veces, para el primero, el potencial que tiene el segundo (Ortega Torres, 2006). En mi paso como profesor de Enseñanza Secundaria aprendí no sólo que son los estudiantes con menores expectativas de éxito los que muestran conductas más indisciplinadas; también comprendí que no es cierto que los alumnos “quieran y no puedan”, sino que muchos de ellos “pueden pero no quieren”. Y, para que quieran y su actitud hacia el aprendizaje sea positiva y se reduzcan las conductas rebeldes,

no se puede pasar por alto que el respeto que el alumno muestre al docente ha de ser recíproco. Como explica Santos Guerra (2007, p. 130) *“quien no se respeta a sí mismo y quien no respeta a los demás, no puede vivir en democracia”*. Éste es un requisito que no cumplen todos los docentes, y que moralmente me siento en la obligación de recordar a algunos de mis compañeros de centro, como se comprueba en los siguientes relatos de mi diario de profesor:

“En la tutoría de hoy hemos estado evaluando a los profesores. Se han quejado sobre todo de los que les hablan mal, de los que les insultan diciéndoles tontos e inútiles, de los que dicen que esperan poco de ellos. Hablo con los profesores que tienen ese comportamiento y me explican que lo hacen para animarles, para que despierten de una vez y se pongan a trabajar. Yo, a su vez, explico que en el grupo hay dos estudiantes con poca autoestima, que se saben incapaces de superar el curso, y que sus comentarios quizá ayuden a determinados alumnos, pero pueden tener consecuencias negativas para el resto y en general para nuestra labor, ya que si esperamos lo peor de los alumnos es normal que nos muestren su peor cara. Mis compañeros tienden a relativizar lo ocurrido, restándole importancia; y yo acabo lamentándome de que estas situaciones se sigan dando a día de hoy. Aunque, al menos, ahora me voy dando cuenta de que en ocasiones empleamos modelos y ejemplos que van en contra de los intereses que pretende la escuela” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

“Dos de los escolares han ido a la sesión de evaluación en representación de toda la clase a exponer delante de sus profesores cómo ha ido el trimestre y a qué se comprometen durante el próximo. Las pretensiones del grupo son altas, y uno de mis compañeros les ha pedido que las firmaran y las entregaran. Mis alumnos se han cohibido, estaban dispuestos a firmar lo que fuera –una sala llena de profesores, donde los alumnos son extraños, intimidada a cualquiera; es más, creo que hasta yo me sentía intimidado-. He mediado en la conversación y he aprovechado para enseñar una valiosa lección a los alumnos: nunca se ha de firmar nada sin saber lo que se firma y sin que la otra parte ofrezca algo a cambio. Los estudiantes se han ido y he comentado al claustro que tenía algo importante que decir. Ya han empezado algunas caras raras, supongo que hay quien me ve más cercano al alumnado y menos al profesorado. He sido vehemente y he explicado la situación: mis alumnos se quejan de que hay profesores que emplean el insulto en clase, lo que les hace sentir mal. Es un problema que ya traté a nivel personal con los profesores afectados pero, visto que no se ha solucionado el problema, prefiero hacerlo público, aunque sin dar nombres. Me han salido algunas críticas, pero eso no es algo que me preocupe: prometí a mis alumnos defender sus intereses, y su mayor interés es el respeto de los demás” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

En los anteriores relatos se intuye una evolución en mi docencia orientada hacia una estrategia disciplinaria más propia de la confrontación y no tanto de la imposición, lo que conduce a una cercanía con el alumnado y, en consecuencia, a una relación interpersonal más afable con ellos. Esta situación, a su vez, deriva en una pérdida de credibilidad de las amenazas que hago, llevándome a la convicción de que la efectividad de las normas que se establezcan va a estar estrechamente relacionadas con las consecuencias de su incumplimiento. Así se narra esta situación en mi diario del paso por la Enseñanza Secundaria:

“Hoy me he enfadado con los de mi tutoría. Estaban todo el rato hablando, riendo y sin hacerme caso. Les he dicho que se sentaran, que se acababa ahí la clase y que el resto del tiempo iban a estar sin hacer nada y bien callados. Yo me senté en uno de los bancos y, de vez en cuando, les miraba de refilón para saber qué estaban haciendo. Es inevitable, cuando miro a alguno de ellos, que me sonría y, en cuanto una alumna me ha visto, me ha preguntado: “Ya se te ha pasado, ¿verdad?”. A partir de ahí ya no me pude volver a poner serio. A estas alturas ya me tienen tomada la medida y saben que, cuando les amenazo, al poco rato se me pasa. No estoy cumpliendo, ni ellos tampoco, con las normas que establecimos, y suele pasar que las conductas negativas pasan sin ser sancionadas” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

En los casos de conductas que atentan contra la dignidad e integridad docente soy partidario de sancionar al alumno, siendo más próximo a mi realidad como educador que a mi pasado como estudiante. En estos casos, mi ideal sobre lo que ha de ser la relación entre profesor y alumno se desfigura, pierde ese halo de democracia y se torna en una realidad bien diferente, llevándome a una dicotomía en mi pensamiento. La siguiente narración ofrece un ejemplo de una situación acontecida durante mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria:

“En el instituto no soy partidario del aula de convivencia<sup>9</sup>, y de momento no he mandado a ningún alumno a ella por hacerme la clase imposible con su comportamiento. En algunos momentos he creído que ésta era el recurso más fácil, excluir al que alborota para hacer la labor del profesor más sencilla. Pero hoy uno de los alumnos a los que doy clase ha tenido un fuerte enfrentamiento con una de mis compañeras. Aunque es un chico muy impulsivo y se exalta con facilidad, nunca me ha faltado al respeto no ha perdido los nervios en clase. Sin

---

<sup>9</sup> En el instituto donde impartía docencia una de las clases estaba proyectada como “aula de convivencia”, a la que se enviaba a los estudiantes que presentaban conductas indisciplinadas durante las sesiones y se redactaba el consiguiente parte de conducta para ponerlo en conocimiento de sus familias.

embargo con ella se ha puesto a gritar, ha tirado la mesa y le ha faltado al respeto. Su comportamiento va a tener consecuencias y, de momento, se va a pasar los próximos cuatro días en el aula de convivencia. Aunque creía ser partidario de intentar solucionar las cosas entre profesor y alumno, de llegar a acuerdos, de dialogar, no sé qué habría hecho en este caso. Es demasiado lo que ha pasado, y no se debe consentir, de modo que seguramente no me habría conformado con redactar un parte de conducta para sus padres. Imagino que a veces hay que tomar medidas más drásticas, y posiblemente tenga una visión un tanto ingenua de hasta dónde puede llegar un profesor” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

En mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria hay ocasiones en las que, a pesar de las estrategias disciplinarias empleadas, sigue habiendo escolares con conductas disruptivas que alteran el orden de las clases y me dificultan mi labor docente. Si el estado de la educación está cambiando, si considero necesario implicar a los escolares en su propio proceso de desarrollo, paso a entender la posibilidad de que establecer un contrato de aprendizaje puede servir para llevar a un cambio efectivo no sólo en estos estudiantes, sino en el conjunto de la educación (Goodman, 2011).

Así las cosas, me inclino por hacer uso de otra estrategia como son los contratos de aprendizaje, esto es, un enfoque de la enseñanza en el que son los propios escolares los responsables de controlar su propia experiencia educativa (Mohammed, 2010). De igual manera el empleo de estos pactos entre docente y discente implica partir de un enfoque comunicativo de la enseñanza a partir de la interacción entre iguales, los procesos de negociación, el intercambio de experiencias y la participación crítica y activa dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (Ayuste, Flecha, López, & Lleras, 1994), desarrollando y poniendo en práctica un currículo reflexivo (Zeichner & Liston, 1999) y un elemento apropiado para llevar a cabo un diálogo reflexivo entre docente y discente (Brockbank & McGill, 2008).

Como explican Giné y Parcerisa:

*“Los contratos resitúan los papeles que en la enseñanza tradicional se han adjudicado al profesorado y al alumnado pero, además, suponen una dinámica de clase y de comunicación que presta especial atención a las características de cada alumna y alumno” (Giné Freixes & Parcerisa Arán, 2007, p. 110).*

Si bien ya trabajábamos los acuerdos de forma grupal, trato de llegar a acuerdos con los estudiantes que más alteran el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues es en las particularidades donde fallan. En los anexos se adjunta el modelo de contrato curricular que acordamos entre los escolares y yo (ver anexo II).

La incorporación de esta estrategia docente se relata del siguiente modo en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“En el recreo he reunido a los alumnos de primero y segundo que más molestan en clase. En primer lugar les he recordado que es importante que, si no quieren aprender, al menos dejen que los demás aprendan. Después les he explicado que estábamos allí para firmar un contrato entre ellos y yo, dejándoles claro que se trata de un contrato oficial, igual de importante que si fuera un contrato de trabajo o de alquiler de un piso, y que un contrato se firma únicamente si las dos partes (profesor y alumnos) están de acuerdo. Después han redactado sus compromisos de forma individual, haciendo hincapié cada uno de ellos en lo que más han de mejorar, y hemos llegado a un acuerdo en la calificación: si son capaces de cumplir con todo lo que aseguran, aprobarán el curso; en caso contrario, lo suspenderán. Me quita un peso de encima saber que ahora las sanciones están claras, están redactadas, porque sigue faltándome fuerza de voluntad muchas veces para aplicar las que debiera” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Establecer un sistema de bonificaciones me sugiere una metodología conductista de la que no soy partidario. Por otro lado, se me presenta la disyuntiva de que puede darse el caso de que estos escolares superen el curso simplemente mejorando su comportamiento mientras que otros, de manera más merecida, no sean capaces de aprobar la materia, como reflejan los siguientes relatos de mi diario de profesor:

“Lo he estado pensando mucho y no sé si es buena idea utilizar el contrato individual. Supongo que esto se debe a la novedad que supone en mi práctica diaria, y a que debo cambiar la mentalidad que mi pasado como estudiante de una escuela tradicional a veces me acompaña. Pero quizá estoy dando ventaja a unos alumnos respecto a otros. Además, no sé cómo me sienta la idea de terminar regalando el aprobado a unos mientras que otros que posiblemente se hayan esforzado más y trabajado mejor puedan terminar obteniendo peores resultados. Como tampoco tengo muchas más opciones, imagino que tendré que verlo como una oportunidad para que cada alumno pueda progresar y mejorar. No sé si es lo ideal ni lo que debo hacer, pero para evitar estos dilemas algunos de los compromisos los voy a establecer yo sin contar con su visto bueno. Entre ellos está el de entregar obligatoriamente las fichas de trabajo bien elaboradas y colaborar en los trabajos grupales que se propongan. Al fin y al cabo, ellos son, en última instancia, quienes deciden si lo firman o no” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

“Todos los alumnos han firmado el contrato. [...]. Me entristece pensar que sólo lo puedan hacer por la recompensa, porque entonces no estoy educando, sino más bien adiestrando” (Diario de prácticas. Febrero de 2011).

Este contrato, que se iba cotejando a medida que transcurría el curso para ver si se estaba cumpliendo con lo establecido, llevaba implícita la idea de autocrítica y la reflexión sobre los aspectos en que se estaba mejorando y en cuáles había que seguir trabajando. Resultó ser un recurso valioso para enfocar mi docencia de otro modo y que ofreció resultados positivos:

“(El contrato) comenzó siendo un intento de corregir problemas de comportamiento particulares dentro del aula y terminó siendo un recurso apropiado no sólo para eso, sino también para implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y desarrollar en él una actitud más responsable. Con el contrato didáctico considero que los estudiantes han tenido la oportunidad de poner voz a sus intereses y necesidades, a saberse escuchados, alentados y apreciados. Han aprendido a corregir errores y comportamientos y, como consecuencia de todo ello, el clima de convivencia dentro del aula ha mejorado notablemente” (Diario del profesor. Junio de 2011).

Durante mi etapa como profesor asociado mantener la disciplina y el orden en las clases no resulta un aspecto preocupante. Posiblemente por la madurez de los estudiantes en formación inicial, por el carácter voluntario de acudir a las clases teóricas, por el compromiso que tienen de alcanzar ciertas expectativas académicas, o por todo ello, no me he enfrentado a situaciones que alteraran el normal discurrir de las sesiones. En cualquier caso, y conocedor de primera mano del estrés que supone, para un docente novel, la falta de disciplina de los escolares, siendo éste uno de los aspectos que más condicionan su docencia, en este periodo decidí dedicar algunos seminarios para hablar de ello, tal como se recoge en mi diario como profesor universitario:

“Ha salido el tema de la autoridad en las clases de Educación Física. Les pregunto si una de sus preocupaciones es que los escolares no respeten las normas ni al profesor y muchos han contestado que sí. Les comento algunos de los problemas de indisciplina con los que me he encontrado y las soluciones que traté de poner a los mismos. Les pregunto por qué les preocupa el descontrol y la disciplina en las clases y la mayoría opinan que, si los alumnos tienen graves problemas de comportamiento, le pueden hacer la vida imposible al profesor, éste se verá estresado y acabará siendo un profesional quemado” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

La mayor parte de los alumnos en formación inicial consideran que la disciplina y el buen comportamiento son esenciales para lograr un aprendizaje eficaz pero, paradójicamente, entienden que son temas que se escapan de su incumbencia. Se recogen a continuación algunas de las aportaciones de los estudiantes surgidas a partir del debate grupal:

“Son los padres los que tienen que educar a sus hijos. Es decir, si llegan al colegio y son incapaces de comportarse, de no pegar a los demás, de no insultar, yo intentaría que eso no ocurriera dentro de mis clases, pero porque sino no podría trabajar en condiciones” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“No creo que sea quién para decirle al niño cómo tiene que comportarse. [...]. Habrá comportamientos que no toleraré, aunque no sé si trataré de corregirlos fuera de lo que a mí me compete” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“Si tenemos en cuenta que los niños solamente pasan una cuarta parte del día en la escuela, quitamos fines de semana y vacaciones, es muy poco tiempo y mucha la responsabilidad para el maestro. Al final es más fácil recurrir a los castigos para ganar tiempo y dejar que sean otros los que lo eduquen” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

El punto de vista de uno de los estudiantes es interesante, al considerar que es la falta de formación y de asignaturas enfocadas a la regulación de la convivencia en el aula lo que le lleva a pensar que la disciplina no es responsabilidad directa del educador:

“De momento en ninguna de las asignaturas nos han dicho cómo se tienen que tratar estos problemas de comportamiento. Nos explican únicamente cómo enseñar matemáticas, biología y otras cosas, pero no cómo enseñar disciplina. Así que supongo que esto se debe a que no es nuestra responsabilidad” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

Otros estudiantes entienden la disciplina como un pilar fundamental para que tenga lugar un proceso de enseñanza/aprendizaje positivo y democrático, como se recoge en sus siguientes afirmaciones:

“La disciplina es, para mí, encontrar la forma de que los alumnos se interesen y participen por iniciativa propia y no por imposición. Es decir, si el alumno comprende que comportarse adecuadamente le beneficia a él mismo y a los demás, para conseguir que adquiera un compromiso voluntario por aprender, asumiendo que es responsabilidad suya aprender y comportarse y la del profesor guiarle, [...], entonces creo que con el tiempo será más fácil que

él mismo sea capaz de ser fiel a una disciplina adecuada” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“Creo en una disciplina desde un punto de vista del respeto a unas normas establecidas por un grupo, me parece un elemento esencial en un aula ya que con ello se puede contribuir, si lo secundan el resto de los agentes educacionales, a mejorar la vida de los alumnos fuera de la educación reglada, puesto que la sociedad actual se basa en el cumplimiento de reglas y normas consensuadas por sus propios componentes. No estoy de acuerdo con una disciplina autoritaria que coarte la libertad de los alumnos y que evite que tengan un pensamiento plural” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

Los estudiantes que pretenden seguir la especialidad de Educación Física, influidos por el recorrido paralelo que han seguido los mundos del deporte y de la Educación Física, estiman que el ejercicio físico reglamentado constituye un importante cúmulo de valores que revierten en un desarrollo de la disciplina del alumnado. Tal como lo expone Arnold (2000), existe una tendencia popular a creer que el deporte desarrolla cualidades como la cooperación, el valor, la voluntad, el dominio de sí mismo y la superación, entre otras. Pero los estudiantes en formación inicial pasan por alto que el deporte puede llevar implícitas conductas antieducativas como exclusión, marginación y agresividad verbal y física, obviando que *“son precisamente este tipo de actividades donde más valores, actitudes y normas negativas disfrazadas u ocultas podemos encontrar”* (Bores Calle, 2005a, p. 87). De esta manera, los estudiantes con una historia deportiva previa asocian al entrenador severo y tajante con actitudes positivas que han desarrollado y que pondrán en práctica con sus futuros alumnos, como evidencian algunas de sus opiniones:

“Entiendo la disciplina como la he vivido en mi equipo de baloncesto: como el respeto hacia el profesor, hacia lo que se está haciendo, hacia la necesidad de invertir mi tiempo en la actividad y hacia todos los compañeros con los que se comparte un espacio. Si allí no había orden perdíamos el tiempo, y eso era algo que el entrenador no consentía en ningún caso. Aunque son ámbitos distintos y no considero necesario que las clases transcurran en un profundo silencio, con una rectitud robótica o tratando de usted al docente, ha de reinar el orden en todo momento” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“Siempre fui un cabecilla, un poco bocazas, me enfrentaba mucho con los profesores, y era un vacilón. Si no hubiera sido por mi entrenador de atletismo no habría aprendido a comportarme correctamente. Aunque era muy serio y estricto, le debo mucho” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“El sacrificio por lograr unos objetivos, la obediencia a unas normas, son elementos comunes entre educación y deporte que ayudan en la formación del concepto de disciplina. El deporte me ha ayudado a entender la importancia de dicho concepto para el día a día dentro y fuera de las aulas y de las pistas de atletismo, no me atrevo a decir que si no fuera por el deporte mi concepto de la disciplina hubiese tenido menos categoría en mi escala de valores, pero sí a que gracias a él he conseguido reafirmarme en mis creencias” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

En esta etapa como docente universitario comprendo que mi labor ha de procurar formar un colectivo de futuros maestros que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa de manera que el docente ha de estar alerta a los cambios culturales y educativos que influyen en el trabajo para, como afirma Kirk (2001), poder responder a los desafíos que implican dichos cambios. Surge así la idea de proponer debates con la intención de abrir perspectivas y puntos de vista que ayuden a los futuros docentes a ser conscientes de las responsabilidades inherentes a la profesión, mediante ejemplos cotidianos que intenten clarificar la postura que habrán de adoptar en el aula y que despierten en ellos ese sentido crítico, justo y equitativo. Uno de estos ejemplos se recoge en mi diario de profesor asociado:

“Les pido que piensen que salen un fin de semana y se cogen una borrachera por la que terminan en urgencias. Una vez allí, el médico que les atiende se niega a ofrecerles su ayuda porque, según explica, la decisión de haberse emborrachado es suya, que si en casa les hubieran educado como es debido, eso nunca habría sucedido. Les pido que reflexionen y que expliquen cómo se tomarían la actitud del médico. Aunque muchos lo justifican de manera pobre, diciendo que no se puede comparar la responsabilidad del médico con la del maestro, otros ya van argumentando que lo ideal es encontrar un término medio en el que la familia explique las consecuencias pero, caso de cometer un error, los profesionales no estén dispuestos a dar la espalda” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Los futuros estudiantes consideran la educación como simple transmisión de conocimientos, se posicionan dentro de un paradigma técnico, basado en un saber instrumental, de modo que provocar la reflexión sobre determinados aspectos que condicionarán su docencia posibilita que lleguen más allá del pensamiento puramente tecnocrático (Rodríguez Marcos, 1994) y comprendan que *“la educación es un lento recorrido [...] en el cual las personas van haciendo un proceso que les ayuda a crecer intelectual y emocionalmente”* (Domènech Francesch, 2009, p. 82). Como alerta Esteve Zarazaga:

*“Los profesores que aún pretenden mantener el papel de modelo social, el de transmisor exclusivo de los conocimientos o el de jerarquía poseedora del poder, tienen mayores posibilidades de ser puestos en cuestión” (Esteve Zarazaga, 2011, p. 37).*

Lejos de mi intención está adoctrinar a los futuros maestros, aunque sí intento, como explica Contreras Domingo (2003), que comprendan que ser docente es tener la autoridad, la confianza y el reconocimiento para hablar por sí mismo el lenguaje con el que aprender a encontrar nuevos sentidos al mundo y al vivir.

De forma objetiva les remito a la Ley Orgánica de Educación (BOE, 2006a), la que marca las directrices de la que será su profesión, para que sean consecuentes con lo que se espera de ellos en un futuro próximo y que comprueben cómo sí entra dentro de sus responsabilidades laborales educar en valores de respeto, convivencia y disciplina en el aula:

“La primera hora del seminario la hemos dedicado a trabajar con la ley. Les he pedido que leyeran los objetivos que ésta establece para la etapa de Educación Primaria y que señalaran aquellos que tienen que ver con el desarrollo de actitudes disciplinadas. De los catorce objetivos, nueve de ellos tienen esta finalidad. A continuación les he explicado que, en el Artículo 91 de la LOE se recogen las funciones del profesorado, entre las que destacan “la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado” y “la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”. La idea es que comprendan que, puesto que el cumplimiento de los currículos educativos es inexcusable, sean capaces de dar una vuelta de tuerca a sus reflexiones y a las que serán sus responsabilidades no dentro de mucho” (Diario del profesor. Abril de 2011).

En cuanto a mi situación actual como maestro, la disciplina continúa siendo uno de los aspectos a los que presto más atención y que condicionan en mayor medida el enfoque que le doy a la docencia. Igual que en cursos anteriores, sigo siendo más partidario de convertir toda la tarea del aula en un instrumento permanente que favorezca la convivencia que de realizar puntualmente determinadas actividades. Así, las normas de clase siguen ajustándose al esquema propuesto por el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Coulson, Irwin, & Wright, 2012; DeBusk & Hellison, 1989; Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2005; Hellison, 2000, 2003; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín et al., 2011; Wright, 2012), y son los propios escolares quienes las proponen y los que se comprometen a cumplirlas y aceptarlas.

Por otro lado, y gracias a mi condición de maestro a tiempo completo, compruebo la importancia de prestar atención a los comportamientos del alumnado más allá del aula. En este sentido, con cierta frecuencia observo que los que peor se portan en clase son también los que presentan una conducta más indisciplinada en los recreos y las excursiones, de manera que estoy intentando reforzar la importancia que tiene que lo que aprendan en el colegio, lo puedan poner en práctica también fuera de él. A este respecto, en el centro son muchas las salidas y excursiones que se proponen y que favorecen la convivencia entre el alumnado; sin embargo, suelen ser también los alumnos con actitudes más conflictivas los que no tienen la autorización necesaria para poder participar de ellas, lo que supone una desventaja a la hora de que puedan desarrollar habilidades sociales positivas con el resto del grupo.

En general, y pese a que el colegio en que trabajo está considerado como un centro “*de especial dificultad*” (BOCyL, 2012), las conductas indisciplinadas de carácter grave están siendo escasas. En mis clases en particular prevalece un clima agradable, en el que es evidente el respeto hacia mi figura docente aunque no tanto el respeto mutuo de los escolares entre sí, siendo éste uno de los aspectos que más estoy trabajando, recordando diariamente que las conductas indeseables y la violencia no sólo atañen al ámbito de lo físico, sino que también han de ser capaces de cuidar el comportamiento y el lenguaje que tienen con los demás.

Para mejorar en este aspecto, con los grupos más conflictivos dedico algunas sesiones a trabajar de nuevo el consenso de las normas de convivencia y plasmarlas en unos carteles visibles en el gimnasio, normas que vamos modificando puntualmente en función de los nuevos problemas que van surgiendo. Además, los conflictos que van apareciendo se resuelven entre los propios implicados y, caso de que no sea posible, dedicamos un tiempo a la reflexión en común en la que nombramos de antemano determinados cargos (moderador, testigos) que garanticen la autonomía y la responsabilidad individual.

En este curso he introducido de nuevo los contratos de aprendizaje, si bien en esta etapa no han resultado efectivos como en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria. Así, y a pesar de que con los grupos más difíciles dedicamos algunas sesiones a redactar en papel una serie de compromisos individuales que tanto ellos como yo estábamos dispuestos a cumplir, finalmente han quedado en “papel mojado”.

La dificultad que me encuentro con estos escolares puede deberse a que, metido de lleno en el mundo educativo, me doy cuenta que este sistema estimula a los que obtienen mejores calificaciones (parece que, a partir de ahora, esto será más acusado) y, en consecuencia, se despierta el desinterés y la indisciplinada en aquellos que no tienen éxito académicamente y de los

que el sistema no espera gran cosas. Las noticias actuales sobre la creación de un sistema educativo de “excelencia” me preocupan, pues entiendo que de ahí deriva la intención de reservar la enseñanza únicamente a los más aptos, dejando de lado a todos los demás. No me gusta esta orientación de la educación no sólo porque se pierde la esencia de la misma, sino porque se obvian los intereses y las necesidades de los que encuentran más dificultades. Al obviarse, se les hace invisibles, se les quita su voz, se les considera ineptos, se corre el riesgo de excluir a aquellos que tanto ha costado incluir en el sistema educativo, y terminamos entrando en un círculo vicioso: ¿los escolares no se implican porque son incapaces, o son incapaces porque reciben mensajes de que no lo son? De esta manera, es normal que entre algunos escolares la falta de disciplina sea habitual: ven la escuela como algo totalmente extraño, algo que no les pertenece.

Y esta situación es la que vivo especialmente el presente curso con los escolares de cuarto de Educación Primaria. Sus conductas disruptivas son muy frecuentes, entre ellos ha habido varios que han faltado gravemente al respeto a algunos de mis compañeros y no hay día que no tengan algún tipo de sanción derivada de su mal comportamiento. Sin embargo, también es el grupo en el que los escolares tienen un mayor riesgo de exclusión y rechazo social de todo el centro, lo que desde mi punto de vista tiene una influencia determinante en su comportamiento. En mis clases interrumpen el normal seguimiento de las lecciones, interrumpen mis explicaciones, se insultan y rara vez colaboran entre sí en las actividades grupales. La situación me desborda en muchas ocasiones: a nivel individual hay una buena conexión entre los escolares y yo (nos saludamos cordialmente por los pasillos, en los recreos, en los cambios de clase, algunos me abrazan, son cariñosos conmigo), pero en gran grupo la cosa cambia radicalmente. No es sólo que sienta un vacío académico que me diga lo que he de hacer; es que hablando con la tutora y la orientadora del centro tampoco sabemos qué medidas podemos adoptar. Se me ocurre que el problema radica, precisamente, en el hecho de lo poco que esperan de la escuela, siendo para ellos un lugar vacío y, seguramente, doloroso. Para ellos la escuela se asemeja a instituciones similares a *“prisiones, hospitales mentales, etc., en cuanto que un subgrupo de su clientela (los estudiantes) están involuntariamente comprometidos con la institución”* (Jackson, 2010, p. 71).

Aunque tengo la impresión de que estos alumnos se comportan mejor conmigo que con otros de mis compañeros, seguramente porque mantenemos una relación más cercana y cordial y quizá también porque perciben que me importan, son muchas las dificultades que me estoy encontrando con este grupo a la hora de poder dar respuesta a un proceso de

enseñanza/aprendizaje fructífero desde el punto de vista académico y, más importante, social y emocional. Esto ocasiona que las demandas emocionales que sobre mí recaen vayan creciendo a medida que el contexto de trabajo sea más exigente (Day & Gu, 2012), como es el caso de las zonas socialmente deprimidas y marginadas.

También es éste el grupo que mayor malestar me ocasiona, en buena parte por mi incapacidad para educarlos en lo que ha de ser una ciudadanía responsable. Mi prioridad con ellos se limita, muchas veces, a tratar de evitar situaciones que puedan llevar al enfrentamiento entre ellos mismos o entre ellos y yo. Aunque sé que, a veces, otorga más autoridad al docente el hecho de transigir y perdonar que el castigo, he empleado éste en varias ocasiones como medio de facilitar mi labor: castigar sin hacer o sin ir al gimnasio son las estrategias que más empleo con estos estudiantes. Y esto hace que, desde una reflexividad práctica o pedagógica (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kemmis, 1993; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999), me plantee si no existe una gran distancia entre el tipo de maestro que quiero ser y lo que realmente soy, entre lo que creo que he de hacer y lo que realmente hago.

Aunque no estoy seguro de que mi práctica docente haya mejorado desde que doy clase a este grupo, me queda el pobre consuelo de que *“la medida en que uno se hace más eficaz con sus alumnos más difíciles, es la medida en que uno mejora como profesor para toda la clase”* (Hanko, 1999, p. 66).

### **3.4. El sentido del humor en el aula**

Hobday-Kusch y McVittie (2002) definen humor como la apreciación de lo que es gracioso o divertido y que provoca una respuesta fisiológica en los demás en forma de risa o sonrisa.

Por lo que se refiere al sentido del humor dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, son varias las investigaciones que afirman que contribuye a establecer una relación cercana con los escolares, mejora la comunicación, se incrementa la atención y el interés del alumnado e incluso los resultados académicos se ven favorecidos (Aylor & Opplinger, 2003; Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011; García Larrauri, 2010; Gardner, 2006; Hackathorn, Garczynski, Blankmeyer, Tennial, & Solomon, 2011; Isidori, Maulini, & Baffa, 2010; Powell & Andresen, 1985; Wanzer, Frymier, & Irwin, 2010; Yildizbas & Cakir, 2009).

A pesar de estas evidencias, a día de hoy parece que únicamente tiene cabida la excelencia académica y el rendimiento intelectual del alumnado, por lo que puede ser considerado como algo descabellado romper una lanza a favor de la utilización del humor como

favorecedor del proceso de aprendizaje. De esta manera, es frecuente que el ámbito de la enseñanza se circunscriba dentro de un marco serio, formal, ya que de lo contrario se podría pensar que la escuela forma personas inmaduras al tiempo que los docentes pierden eficacia como educadores (Gardner, 2006). Sin embargo, señala Arechavala (2003, p. 21) que el humor “es una de las manifestaciones más altas del espíritu y de ninguna manera debe estar reñido con la actividad escolar; por el contrario, es el pivote mágico que permite el aprendizaje verdadero”.

En el ámbito de mi docencia lo que pretendo, introduciendo el humor dentro de las sesiones, no es tanto enseñar deleitando ni evitar el aburrimiento entre los estudiantes, sino estimular la atención de los escolares al tiempo que se estrechan las relaciones interpersonales. Sin embargo, en los inicios de mi desarrollo profesional, y preocupado por mantener el orden y la disciplina dentro del aula (aspecto que se ha abordado en el anterior apartado), no recurro al sentido del humor y tiendo a mostrarme como un maestro serio y extremadamente prudente en la exteriorización de mis sentimientos. En este sentido, son reveladores los siguientes extractos de mis primeros días como maestro de Educación Primaria:

“Hoy una alumna de primer ciclo me ha sorprendido muchísimo con su pregunta: “Gustavo, ¿por qué nunca sonríes?”. Le pregunto, a su vez, si realmente cree que nunca sonrío, y me dice que ella nunca me ha visto en clase sonreír. Como para mí es un asunto importante, pregunto al resto de los escolares su opinión, y todos piensan lo mismo. Me preocupa transmitir una idea de docente feliz, contento con su trabajo y con los niños, y que no me vean sonreír no ofrece esa imagen. Supongo que me estoy pasando con eso de ser un maestro serio para que no “se me suban a las barbas”. Pero me he puesto el propósito de, a partir de la próxima clase, dedicar al alumnado una sonrisa” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

“He querido conocer también la opinión de los alumnos de segundo ciclo. Les he preguntado si creen que nunca sonrío, y otra vez son mayoría los que opinan así. Me han comentado que siempre me ven enfadado o triste, y que les gustaría que fuera más alegre porque *un profe alegre parece que castiga menos*” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Una situación muy parecida tiene lugar durante mi paso por la Enseñanza Secundaria, como se explica en el siguiente relato de mi diario de profesor:

“Uno de los alumnos, antes de comenzar la clase, se ha puesto a bailar de una forma muy graciosa. No he podido por menos que reírme a carcajadas durante un buen rato, tanto que los estudiantes se han quedado muy sorprendidos. He escuchado que se susurraban entre sí, diciendo “mira, Gustavo se ha reído”. Les he preguntado qué tiene eso de sorprendente, si piensan que nunca me río. El alumno más atrevido de la clase ha respondido, en tono de

broma, que era casi como un milagro. Lo más alarmante del asunto es que ya casi han pasado dos meses del inicio del curso. Les pregunto si para ellos es importante que el profesor se ría y dicen que un profesor que se ríe ofrece más confianza. Además, la respuesta de una alumna me convence de que he de intentar afrontar mi labor con mayores dosis de humor pues, según me explica, “si el profesor sonrío es que está feliz; y, si está feliz, nos hará más felices a nosotros también” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Son los propios escolares quienes me hacen ser consciente de mi actitud, de modo que intento cambiarla y transmitir una imagen del docente que, por otra parte, quiero ser con ellos y conmigo mismo: alguien radiante, contento y feliz con su trabajo. Dar este paso implica, en parte, aprender a reírse de uno mismo y tener la autoestima suficiente como para poder mostrarme tal y como soy con los escolares. Esto me resulta más sencillo con el alumnado de Educación Primaria, por la menor edad de los alumnos y por su actitud cariñosa y cercana hacia mi persona. En mi diario como maestro se refleja de la siguiente manera:

“Ha sido un día emotivo, un día de despedidas. En el discurso que han dado los alumnos de sexto han tenido un recuerdo para cada uno de los maestros. Cuando han llegado a mí, han comentado que para ellos he sido cercano y que con mi sentido del humor lo he hecho todo un poquito más fácil. Luego he sido yo quien les ha dicho que, si he sido capaz de mostrarme risueño, ha sido porque ellos también me lo han puesto fácil y han hecho agradable mi día a día” (Diario del profesor. Junio de 2010).

Más complicado fue dar el salto con los estudiantes de Enseñanza Secundaria, entre quienes el temor por hacer el ridículo era más patente y, en consecuencia, el tiempo necesario para poder llegar a una metodología en la que el sentido del humor formara parte de las lecciones es mayor, como reflejo en mi diario como profesor:

“A estas alturas del curso ya he perdido el miedo a mostrarme como soy, a reírme en las clases, a ser gracioso cuando hay que serlo e incluso a hacer el ridículo si hay que hacerlo. Ahora es raro el día que no dedico algún momento puntual en hacer alguna broma a los estudiantes. Este cambio de actitud ha tenido su reflejo no sólo en mi docencia, sino también en mi persona. Me encuentro más cómodo conmigo mismo, no tengo que fingir ser como no soy, me ayuda a generar satisfacción entre el alumnado al tiempo que elimina la tensión de algunas situaciones de aprendizaje. Merece mucho más la pena aprender en un clima donde reina el buen humor que en un clima donde reina la seriedad más absoluta” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

El docente ha de emplear el humor en el aula de manera espontánea, no forzada, buscando siempre la implicación del escolar a través de una relación cómoda para ambos. Tal como explican García y Vío:

*“Sonreír a un niño cuando no quieres hacerlo genera un sentimiento de falsedad; y el problema es que ellos, que son humor y emociones en estado mucho más puro, leen esta verdad en los ojos sin ningún problema” (García & Vío, 2005, p. 20).*

Así, en mis clases tengo presente que emplear el humor como un recurso dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje no es sinónimo de bromear continuamente. Mi diario como profesor de Enseñanza Secundaria lo relata de la siguiente manera:

“No introduzco nunca los chistes en las clases. Me parece una forma fácil de recurrir al humor y esa no es mi intención. Tampoco suelo dejar que cuenten ellos chistes en el aula, al menos no de forma habitual. Lo que pretendo no es forzar una situación graciosa, sino simplemente contar anécdotas que les puedan gustar por divertidas y llamativas y que vienen al hilo de lo que estamos hablando en ese momento” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Explica Van Manen (2010) que podemos diferenciar entre dos tipos de humor: un humor con tacto que es positivo, que crea actitudes abiertas y posibilidades educativas; y un humor burlón que se expresa como cinismo frío, desprecio odioso, sarcasmo hiriente, ironía amarga o provocación polémica. Esto es, el humor, dependiendo de cómo se oriente, puede tener un enfoque constructivo y positivo, o destructivo y negativo. Desde esta perspectiva, parece claro que es imprescindible, como previene Huss (2008), emplear en el aula un humor sano, no necesariamente imbuido de la necesidad de hacer reír al alumnado y, por supuesto, exento de todo escarnio que a los escolares les pueda resultar ofensivo. El humor destructivo, como afirma García Larrauri (2010, p. 12), *“supone una utilización de la inteligencia para perjudicar y destruir la confianza”*.

Es precisamente este humor negativo el que yo recuerdo de mi época de estudiante, un humor lleno de desprecio y de hipocresía hacia los escolares que no admitía réplicas, como se muestra en el siguiente relato de vida:

“Recuerdo a una profesora que, cuando preguntaba y no acertabas con la respuesta, a voz en grito respondía “en tu pueblo son todos tan tontos como tú”, y comenzaba a recitar defectos del alumno en particular. Uno de estos días que me tocó a mí ser objeto de sus burlas, cuando llegó el tan temido momento de escuchar “en tu pueblo son todos tan tontos como tú”, se me ocurrió preguntarle de qué pueblo era ella. Me respondió, muy digna: “No soy de pueblo, yo

soy de Valladolid". Replicar que ése era exactamente mi pueblo me valió un buen capón y una expulsión de su clase" (Historia de vida).

A este respecto tengo la convicción de que no todos los docentes están capacitados para introducir el humor en sus clases. Aquellos que tienen el orgullo más débil, los más susceptibles, los que consideran que la risa del alumnado puede afrentar su autoridad pedagógica, corren el riesgo de introducirlo de una forma negativa que mella la autoestima del escolar. Un ejemplo de esta cuestión es el vivenciado por McCourt en su etapa como estudiante:

*"Cierta día, mi maestro de la escuela dijo en broma que yo parecía un zarrapastroso. Todos los de la clase rieron. [...] Mis compañeros interpretaron aquello como una risa, y cuando se rieron con él yo los odié. Odié también al maestro, porque sabía que durante los días venideros a mí me conocerían en el patio de la escuela como el zarrapastroso" (Mccourt, 2009, p. 38).*

Como maestro de Educación Primaria, soy testigo de una situación similar:

"Hoy uno de los alumnos que normalmente mejor se comporta ha estado parte de la sesión muy alterado, hasta el punto de amenazar a alguno de sus compañeros. Cuando le pido explicaciones sobre su comportamiento, me explica que los demás se estaban riendo de él porque uno de sus maestros le dijo, delante de todos, que con el grano que le había salido en la nariz parecía un payaso. No es la primera vez que mi compañero quiere hacer una gracia y, por su desatino, ocasiona más prejuicios que beneficios" (Diario del profesor. Marzo de 2010).

La misma situación se repite en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria, en la que uno de mis compañeros emplea un sentido del humor manifiestamente lacerante con sus estudiantes:

"Las bromas de uno de mis compañeros no me hacen ninguna gracia, me parecen muy ofensivas y sexistas y, aunque le expreso mi punto de vista, me dice que los alumnos se lo toman muy bien y siempre alardea de sus burradas. Aunque creo que no lo hace de mala fe, estoy seguro de que no diferencia entre que a los estudiantes les diviertan sus burlas y el no saber cómo responder a las bromas pesadas de un profesor. Quizá subyace en ellos la idea de que el profesor es quien tiene la sartén por el mango y deciden no hacer ningún comentario, ya han aprendido, a lo largo de su vida como estudiantes, que en los enfrentamientos los profesores siempre tienen las de ganar. Porque no me cabe en la cabeza que hacer una broma a un alumno marroquí sobre su llegada a España en patera, a una alumna preguntarle qué precio pone ella a una felación o a otra dejarle claro que no va a ser objeto de acoso sexual por su parte por no ser demasiado agraciada, pueda parecerles gracioso" (Diario del profesor. Abril de 2011).

El humor, por otro lado, puede ser un indicador de estatus social dentro del aula (Hobday-Kusch & McVittie, 2002) y, si el educador lo emplea como recurso para el aprendizaje, implícitamente está ofreciendo a los escolares cierta licencia para poderlo utilizar también. Mi experiencia como profesor de Enseñanza Secundaria me ratifica en que suelen ser los estudiantes socialmente aceptados los que hacen un mayor uso del humor, y en ocasiones éste se convierte en fuente de conductas disruptivas dentro del grupo, lo que va en contra de los objetivos que me planteo como docente. En mi diario de profesor lo relato del siguiente modo:

“Los estudiantes no miden las consecuencias de sus bromas. No las diferencian de las faltas de respeto y muchas veces son dañinos en lo que dicen y en el modo como lo dicen. Hay determinados colectivos que suelen ser el punto de mira de los chistes y las bromas pesadas, como son los alumnos más torpes motrizmente, los más tímidos, las chicas, etc. Y esto es bien conocido por estos estudiantes, que suelen recurrir a las bromas racistas, sexistas y pesadas. De manera que les he dicho que, para que sea bueno, el humor ha de ser amable y compartido por todos, de modo que no tendrán cabida las gracias de índole sexual, racial, de características físicas ni cualquier otra que pueda resultar ofensiva. El humor sólo es bueno si hace gracia a las dos partes; sino, harán mejor en guardárselo para ellos mismos” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Como profesor asociado universitario, por considerar ésta una profesión fundamentalmente académica, me preocupaba mostrarme desde el comienzo seguro de mí mismo, serio y dominador de la materia que me había tocado impartir. Afortunadamente, y gracias a una conversación con otros profesores universitarios, comprendí que mi preocupación por querer mantenerlo todo bajo control me iba a impedir disfrutar como se merecía de la oportunidad que se abría paso ante mí. De modo que, a diferencia de mi etapa como maestro de Educación Primaria y profesor de Enseñanza Secundaria, en la universidad ya desde el comienzo decidí mostrarme abierto, cercano y con sentido del humor. En el siguiente relato de mi diario de profesor asociado explico cómo afronto la primera clase con el grupo de estudiantes:

“Por edad no son estudiantes muy lejanos a mí. Seguramente sus inquietudes tampoco sean muy diferentes a las mías. Así que no sé por qué debo fingir saberlo todo ni controlarlo todo. Tengo seguridad en mí mismo, porque las clases me las estoy preparando a conciencia y creo saber de lo que hablo. También espero explicar las cosas de una manera asequible, como a mí me gustaría que me las explicaran. Sabiendo esto, he afrontado la primera clase libre de prejuicios y lastres que me impidan disfrutar de mi trabajo. Como me aconsejan algunos compañeros, debo preocuparme menos de terminar el tema antes de tiempo, de no saber

responder a lo que me preguntan, de que puedan pensar que soy demasiado joven como para estar bien preparado, de... Y tengo que ocuparme más de disfrutar” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

El disfrute de la nueva etapa era algo que quería compartir con los estudiantes en formación inicial, de modo que el humor también se convierte en un recurso para favorecer su implicación hacia la materia y que me permite ese deleite con mi trabajo, como se refleja en mi diario de profesor asociado:

“Ser profesor universitario me ha pillado por sorpresa. [...]. Me estoy esforzando muchísimo y, como sé que no tengo formación docente a este nivel, lo que hago es tratar de intercalar anécdotas desde mi experiencia profesional con alumnos de Educación Primaria y/o Secundaria. Hago uso del sentido del humor e intento hacer partícipes de las explicaciones a los propios estudiantes. Con ello pretendo dinamizar las clases y favorecer su motivación hacia la materia, aspecto fundamental si somos conscientes de que no todos los alumnos ven una utilidad a la materia de Educación Física Escolar dentro de su plan de estudios (muchos de ellos quieren especializarse en áreas que nada tienen que ver con esta asignatura). En los momentos en que reímos juntos es cuando descubro el sentimiento de conectar con el alumnado, me siento próximo a ellos y todo el esfuerzo que estoy haciendo por poder compaginar dos trabajos, las escasas horas de sueño y las muchas de coche, se compensan sobradamente con estos minutos” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

En esta etapa me doy cuenta de que el empleo del humor con los futuros docentes depende de mi nivel de dominio de la lección a explicar. En aquellos momentos que me siento menos preparado, adopto un rol más formal y academicista, como puede comprobarse en el siguiente relato:

“En los temas que mejor domino porque he tenido más tiempo para preparármelos, porque tienen que ver con las oposiciones y porque soy capaz de relacionarlos mejor con mi experiencia como maestro, es en los que más me divierto, en los que más cómodo me encuentro. Disfruto mucho explicándolos y soy capaz de buscar y poner ejemplos graciosos que gustan al alumnado. Sin embargo, en los temas en los que encuentro más dificultades me muestro serio, quiero aparentar ser más erudito de lo que realmente soy. En estos días conecto menos con los estudiantes, y por sus expresiones estoy seguro de que las clases les resultan menos atractivas” (Diario del profesor. Abril de 2011).

El empleo del humor se ha ido arraigando en mi modo de enfocar y entender la profesión, es parte de mi identidad como docente y lo sigo empleando durante el presente curso escolar, en

buena parte porque uno de los objetivos que persigo con mi docencia es procurar la felicidad de los escolares.

Gracias al humor voy desarrollando habilidades para gestionar el clima del aula, para mejorar las relaciones interpersonales y, en definitiva, para ser un profesor más eficaz. Es un tipo de humor ajustado a mi personalidad y que trato de enfocar siempre de manera positiva, alegre, respetuosa y donde nunca tienen cabida la risa hostil, la ridiculización de los escolares ni las burlas.

En todo caso, e igual que sucedía en cursos anteriores, al principio era más cauto en su utilización, pues en los inicios del año académico pretendía mantener el control del aula, fundamentalmente con los escolares del último ciclo de Educación Primaria. A medida que voy estrechando mis relaciones con ellos las cuñas de humor en forma de anécdotas son más frecuentes en las sesiones. A este respecto he de decir que emplear anécdotas personales con los estudiantes es algo que nos acerca y mejora nuestra relación y, en ningún caso, supone una amenaza para mi ego. Como explica Van Manen:

*“El humor que utiliza alegremente el pedagogo que tiene una confianza profunda en su propia importancia para los niños beneficia a ambos, tanto al pedagogo como al niño. Ayuda al educador y a la persona joven a sentir la profundidad de su inversión afectiva mutua, y el alcance de su relación con el resto del mundo” (Van Manen, 2010, p. 209).*

En cuanto a los beneficios de emplear este recurso dentro del aula, García Larrauri (2010) considera que el humor mejora la escucha, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje y la memoria, algo que voy constatando a lo largo del curso. Así, en los momentos en que explico las lecciones de una manera más distendida observo que comprenden mejor lo que trato de enseñar, en buena parte porque están más atentos a mis explicaciones. Igualmente, aquellos días que están más reacios y apáticos hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje procuro recurrir a algún comentario gracioso que posibilita que recuperen parte de su atención.

Pero, más importante que lo anterior desde mi punto de vista, es apuntar que el enfoque de la enseñanza en la que el humor tiene cabida es particularmente conveniente en determinados contextos. Hay estudios (Fovet, 2009; Jewell, 2005) en los que se investiga cómo el empleo del humor por parte de los profesores durante las intervenciones en el aula con adolescentes con dificultades sociales y emocionales sirve para mejorar el aprendizaje al tiempo que fortalece las relaciones entre alumnos y maestro, algo que también estoy comprobando con los escolares. En apartados anteriores ya he explicado que el alumnado del colegio en el que

actualmente trabajo procede de minorías étnicas, situaciones de desigualdad social, graves problemas económicos que hace que lo secundario muchas veces para estos chicos sea la escuela. Y es que tiene que ser verdaderamente difícil para ellos pasar por penurias que van desde el encarcelamiento de sus padres a, como he escuchado decir a una abuela al cargo de su nieta, “no tener para darle de comer a la niña”. Esta dura realidad hace mella en los alumnos, y lógicamente son aquellos que peor lo pasan los que más alicaídos e indiferentes se encuentran en el colegio. Es con ellos con quienes cobra mayor sentido el objetivo antes mencionado: procurar dotarles de un atisbo de felicidad. Y, por este motivo, intento compartir con ellos más tiempo de bromas, en los recreos compartimos algunas historias divertidas y reímos juntos. Es, en estos ratos, cuando los veo más como a niños que como a adultos, cuando disminuye la vergüenza, la ansiedad, la rabia o lo que quiera que puedan sentir al enfrentarse a las dificultades de la vida. La sonrisa de estos niños no es sólo algo que no me resulta indiferente, sino que procuro buscarla en cualquier instante que me sea posible con la quimera de que ojalá aprendan que lo que a todos nos pasa, lo que nos acontece en la vida, nuestro día a día, puede verse desde un lado trágico y desde un lado cómico y, aunque el segundo es desde luego más complicado, también es mejor.

No se trata tanto de considerar que el humor en el aula es la panacea a todos los males, sino más bien de entender que, a través de él, podemos disponernos a abandonar nuestra manera habitual de mirar las cosas y adoptar una mirada más amplia que nos ayude a cuestionar lo serio (Muñiz Hernández, 1998), bajo la convicción de que “*aprender a ver las cosas de un modo distinto tanto dentro de las aulas como en cualquier otro lugar, supone una gran diferencia en la manera de reaccionar ante nuestro entorno*” (Jackson, 2010, p. 36). No en vano, la risa y el humor son incompatibles con el miedo y la tristeza; y, para reírse, hay que superar estos sentimientos.

### **3.5. La empatía con el alumnado**

Las interacciones sociales que tienen lugar en la escuela, debido al carácter relacional de la educación, ayudan a construir una serie de significados culturales que no sólo desarrollan la competencia social del alumnado, sino también del docente. Para que estas interacciones sean positivas, entre las habilidades sociales que se han de desarrollar en los centros educativos destaca la empatía (Barnett, 1992; Monjas Casares, 2007). Ésta se define como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, saber qué piensa, qué siente y obrar en consecuencia para conseguir una relación positiva entre ambos (Vaello Orts, 2011). Es decir, se trata de “una

*respuesta afectiva más acorde con la situación del otro que con la de uno mismo*" (Hoffman, 1992, p. 60), al tiempo que es signo de que el hablante es valioso y merecedor de nuestro interés y, por tanto, un signo de respeto (Brockbank & McGill, 2008).

Conviene diferenciar entre los términos empatía y simpatía pues, si bien se considera que la primera precede a la segunda, la simpatía tiene un matiz diferente al hacer referencia a *"los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro"* (Eisemberg & Strayer, 1992, p. 16).

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, la empatía es importante porque permite mejorar la relación que establecen el docente y el discente al tiempo que mejora el clima general de la clase y el éxito escolar (Bozkurt & Ozden, 2010), incrementa la capacidad de influencia del profesor sobre su alumnado y facilita la disminución de los conflictos (Mestre, Frías, & Samper, 2004; Toremén, 2011; Vaello Orts, 2011).

En mi formación inicial el desarrollo de la capacidad empática no era una de mis principales preocupaciones, fundamentalmente debido al corto periodo de tiempo que me unía al alumnado. Es, en mi primera etapa como maestro interino, cuando voy siendo consciente de que, para acercarme y comprender las inquietudes del escolar, no es suficiente con compartir un espacio físico, de modo que ideé una manera de establecer una comunicación en la que puedan hacerme partícipe de sus sentimientos y pareceres, como se ejemplifica en el siguiente extracto de mi diario de Educación Primaria:

"Les he hablado de la utilidad que le vamos a dar al buzón de sugerencias. En él podrán exponerme sus intereses, sus críticas (éstas pueden redactarlas, si así lo prefieren, de forma anónima), sus preocupaciones, y todo lo que les parezca. Espero que sea un buen instrumento para hacerme ver lo que esperan de las clases, al tiempo que comprendan lo que yo espero de ellos y de la Educación Física. En definitiva, se trata de compartir puntos de vista, intentar aunar sus intereses y los míos, y que sean conscientes de que quiero compartir y ser partícipe de sus vivencias" (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

La idea de emplear un mediador como es el buzón de sugerencias para que el alumnado pueda expresar sus sentimientos se debe a que, en los inicios de curso, y debido al desconocimiento de los escolares hacia el maestro, es frecuente que éstos encuentren dificultades para expresar verbalmente sus emociones. Más adelante, a medida que se van estrechando nuestras relaciones, presto atención al diálogo compartido entre los chicos y yo, siendo las conversaciones de carácter informal las que me resultan más útiles para establecer una relación empática. Las excursiones y los tiempos de recreo son oportunidades excelentes

para acercarme más a los alumnos, tal y como se recoge en los siguientes relatos de mi diario de maestro de Educación Primaria:

“Con los niños de Primaria estoy tratando de encontrar un punto intermedio entre hablarles como su maestro, como un experto de Educación Física, y hablarles como un “amigo suyo” en el tiempo de recreo. Es en este rato cuando las conversaciones son más naturales, más espontáneas, y en el momento en que desaparecen los roles de educador y educando es cuando pasamos a ser únicamente personas. Personas que se quieren, se comprenden y se escuchan” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

“Con los de segundo ciclo he ido a una reunión de juegos escolares. Desde el principio ha reinado el buen ambiente, muy diferente de como se desarrolla a veces dentro del aula. Es un contexto diferente, apropiado para conocer al escolar desde otra perspectiva. [...]. En el viaje en autobús he podido aprovechar para conocer mejor sus particularidades, comprender qué puedo esperar de cada uno de ellos, qué les debo pedir, hasta dónde podemos llegar, cómo les gusta ser tratados, con quién se llevan mejor, quién ha de mejorar sus habilidades sociales. Al mismo tiempo, ahora sé cómo me ven los alumnos, qué imagen tienen de mí y qué cosas he de cambiar para mejorar en nuestra relación y en nuestra práctica conjunta”. (Diario del profesor. Diciembre de 2009)

Como profesor de Enseñanza Secundaria comprendo que, debido a la edad de los estudiantes, éstos pueden considerar infantil el recurso del buzón de sugerencias, de manera que no hay un mediador sino que directamente dialogamos acerca de lo que esperan del curso y expresan sus sentimientos hacia la materia, como se relata en mi diario de profesor:

“Con los alumnos estoy dedicando estas primeras sesiones a conocernos, a hablar de cómo vivieron el curso pasado la materia de Educación Física y qué contenidos trabajaron. También les he pedido que me digan cuáles son sus intereses, qué es lo que más les motiva a la hora de hacer ejercicio físico, qué prácticas les gustan más. Les comento que mi idea es que pueda haber actividades a lo largo del curso elegidas por ellos mismos para, así, intentar cumplir con el objetivo de desarrollar cierto gusto hacia la práctica física y, de paso, que vean que sus intereses los tengo en cuenta y así intentar establecer con ellos una relación más auténtica” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

De forma similar a lo que ocurría en la etapa de Educación Primaria, las excursiones permiten en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria un mayor acercamiento y comprensión empática con la realidad de los escolares, tal y como se relata en mi diario de profesor:

“Hoy no hemos tenido sesión de Educación Física como tal, sino que ha sido un día de visita a Las Médulas con los grupos de primero. A pesar del carácter no obligatorio de las excursiones, desde el principio me animé a ir y conocer mejor a los alumnos a los que doy clase. Las salidas parecen sacar lo mejor de nosotros mismos, tanto de los profesores como de los escolares. Aunque me han contado cosas que no me han hecho mucha gracia, como que ya suelen consumir alcohol y tabaco a su corta edad, he preferido no entrar a dar consejos, escuchar más que hablar, para contrarrestar así la dinámica habitual de nuestras clases, en las que soy yo mayoritariamente quien lleva la voz cantante. Ya les hablaré de lo nocivas que resultan estas prácticas llegado el momento. Gracias a esta excursión he perdido algunos de mis miedos iniciales al comenzar la etapa de profesor de Secundaria. Veo que puedo llegar a ser un buen educador, empático, implicado, pendiente de los alumnos” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Acceder a las emociones de los otros radica en la capacidad para captar los mensajes no sólo verbales sino, fundamentalmente, los no verbales -el tono de voz, los gestos, la expresión facial- (Goleman, 1996). En la etapa de Enseñanza Secundaria, en la que voy descubriendo que los estudiantes son más reticentes a compartir sus sentimientos y son más reacios a expresarlos de forma verbal, buscar la comprensión empática del alumno me lleva a fijarme en estos aspectos y a tratar de reconducir algunas situaciones en las que observo que los escolares y yo nos distanciamos emocionalmente, situaciones en las que me olvido que para desempeñar una buena docencia es importante *“acordarse de cuando uno era alumno [...] Mantener el acordarte de cuando estabas en clase”* (Gros Salvat & Romañà Blay, 1999, p. 59). Esta idea reafirma la convicción de Korthagen et al. (2006) de que el modo en que se enseña tiene un mayor impacto sobre los estudiantes que aquello que se les enseña.

Por otra parte, pensar acerca de las implicaciones éticas y morales y las consecuencias que mi práctica educativa tiene sobre los escolares me sitúa, en mi etapa como profesor, en un nivel de reflexividad crítica (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kemmis, 1993; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999). Los dos relatos de mi diario de Enseñanza Secundaria son un ejemplo de ello:

“Me ha sentado fatal que una alumna me dijera que lo que hemos hecho hoy ha sido una *mierda*. Es, precisamente, cuando me siento cuestionado en este sentido, cuando pierdo los papeles y mis reacciones son desmedidas. Me dirigí a la alumna y le hice algunos comentarios de los que ahora me arrepiento. Le dije que si tan fácil le parece lo que yo hago que a partir de ahora tomará ella las riendas de la clase, que sus críticas rozaban la estupidez, etc. Una reacción desproporcionada, sobre todo porque se me supone adulto y educador y esta

respuesta no debería tener cabida en mi actuación profesional. Imagino que uno también es humano, pero ahora no me borro de la cabeza su imagen, una imagen en la que yo cada vez me iba haciendo más grande a medida que hablaba y despotricaba, y ella cada vez más pequeña mientras aguantaba el sermón. Me fijé en su cara y noté que estaba avergonzada, quizá humillada. En cuanto llegó la hora del recreo me acerqué a su clase para pedirle disculpas, explicándole que me sentaron muy mal sus comentarios y que los míos también habían sido, sin duda, desafortunados, que sabía que le habían hecho daño y que no volvería a ocurrir” (Diario del profesor. Enero de 2011).

“Hoy estaba realmente cansado, ya desde el comienzo del día me notaba con pocas ganas de trabajar. En clase de segundo curso una de las alumnas, de repente, se ha puesto a gritar de forma escandalosa sin ningún motivo. Me ha molestado, he parado la clase y he dicho que ahí se terminaba la sesión, que el resto del tiempo lo íbamos a pasar sentados y que podían agradecerse a su compañera. La mayoría se han irritado con ella, y con mirar su cara me he dado cuenta del daño que le ha hecho mi comentario porque he abierto la veda a que el resto la pudieran criticar abiertamente. Seguramente sus gritos eran una forma de llamar la atención, o simplemente una gracia. He pagado con ella mi mal día y mi comentario ha sido muy poco afortunado. En esta situación he echado mano de la diplomacia y le he pedido disculpas delante de todo el grupo. Ser empático con los chicos requiere de mucha mano izquierda, pero también reconocerse en el otro y recordar cómo uno ha vivido como alumno los comentarios dañinos de algunos profesores” (Diario del profesor. Abril de 2011).

La idea de “recordar el tiempo en que uno fue estudiante” me convence de que la mayor proximidad en edad con el alumnado de Enseñanza Secundaria respecto al de Educación Primaria deriva en una mejor comprensión empática respecto a los adolescentes. De esta manera, me siento un profesor más próximo y más empático con el alumnado de Enseñanza Secundaria de lo que lo había sido con los niños de Educación Primaria, tal y como ejemplifican los siguientes extractos de mi diario de profesor:

“Hace una semana les propuse a los alumnos la realización de un trabajo tanto teórico como práctico que entraría a formar parte de la calificación de la asignatura. [...]. Me pidieron cambiar la fecha de entrega y hemos llegado a un acuerdo, pues están en un momento en el que tienen muchos exámenes y creo que es necesario ser comprensivo con los estudiantes” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

“Si bien creo que como maestro de Primaria era cercano a los sentimientos de los niños, es en Secundaria donde me encuentro más cómodo, donde mejor les entiendo, donde tenemos más puntos de vista y experiencias que compartir. Aquí siento que estoy desarrollando un mayor

potencial docente, seguramente porque les comprendo mejor y sé responder de mejor manera a sus necesidades” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Los escolares parecen sentir mayor empatía hacia el profesor cuanto más jóvenes son (Moreno, Rodríguez, & Gutiérrez, 1996; Moreno Murcia & Hellín Gómez, 2002), lo que reafirmo en mi práctica diaria con los estudiantes de Enseñanza Secundaria, tal y como se relata en mi diario de profesor:

“Me acuerdo de los días en los que a los niños les decía que me dolía la garganta y no podía hablar muy alto, o cuando me dolía la espalda o algo parecido y siempre llamaban ellos mismos la atención a los que alborotaban diciendo “callaos, que Gustavo está malo”. Estas situaciones me resultaban enternecedoras, y también por eso les quería tanto. Ahora en cambio da igual que les explique que no puedo hablar alto porque me estoy quedando afónico o lo que sea, alborotan igual y no se dan cuenta de lo complicado que me resulta dar clase en determinadas circunstancias” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

De esta situación se origina una preocupación por desarrollar la capacidad empática del adolescente hacia mi figura como profesor, y para ello empleo una estrategia conocida como *role-playing*. Esta técnica, que consiste en dramatizar una situación real y cotidiana donde tiene lugar la práctica de algunas actitudes que se quieren desarrollar o resolver algún conflicto de valores (Gutiérrez Sanmartín, 2003), pretende facilitar la adquisición de capacidades como la perspectiva social, la empatía, el desarrollo de las actitudes emocionales y la toma de decisiones de forma reflexiva y crítica (Aguado Asenjo & de Vicente Abad, 2007; Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 1995; DiNapoli, 2009; Martín, 1992). El empleo de esta estrategia con los estudiantes ofrece cierto resultado, tal y como se describe en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Uno de los alumnos más alborotadores quiere ser, precisamente, profesor de Educación Física en un futuro. Se me ha ocurrido ponerle en la piel del docente, que experimente lo que yo siento cada vez que me interrumpe en clase con sus quejas, sus charlas y sus peleas. Le he dicho que la próxima semana será él el profesor por un día, que lleve preparada una sesión del contenido que estamos trabajando y que yo, por mi parte, trataré de dificultar su labor como él hace continuamente” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

“Me ha gustado cómo se ha desarrollado la sesión que ha traído preparada el alumno. No le ha salido bien, sus compañeros y yo apenas le hemos hecho caso y se ha sentido mal por ello. Ha llegado un momento en que ha perdido los nervios y se ha dedicado a insultar a los que más le

dificultaban su tarea. Al final de la clase hemos charlado entre todos de lo que ha pasado. Ha reconocido lo difícil que es ser docente en un ambiente en que el alumnado no colabora para que las cosas funcionen. Incluso me ha preguntado cómo me las apañó yo para nunca decir palabrotas ni levantar la voz, ya que a él le parece realmente imposible. Hemos debatido entre todos qué actitudes debemos mostrar en las sesiones y qué soluciones se podrían tomar para mejorar las cosas. He dejado abierta la posibilidad de que otros estudiantes experimenten lo que supone ser profesor” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

En mi etapa como asociado en la universidad empleo también la técnica del *role-playing*, en el entendimiento de que es importante que los futuros docentes vayan siendo capaces de dar respuesta a los problemas cotidianos a los que se habrán de enfrentar a lo largo de su profesión, como se recoge en mi diario como profesor asociado:

“Las dos primeras sesiones prácticas las voy a realizar yo con los estudiantes. Quiero que vean cómo trabajo, qué aspectos se pueden mejorar de la sesión, qué cosas salen bien y qué cosas salen mal, al tiempo que tengan un referente de actuación. A partir de ahí, serán ellos quienes diseñen y realicen estas sesiones. Entiendo que es necesario que vayan desarrollando un tipo de aprendizaje que les permita probar, experimentar, tomar decisiones, ser conscientes de lo que se ha de mejorar, ser más resolutivos, ponerse en la piel del docente, al tiempo que van a ir liberándose de miedos como hablar en público, exponer sus puntos de vista y argumentar el por qué de sus decisiones” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Esta estrategia fue valorada positivamente por los estudiantes que tuvieron la oportunidad de actuar como maestros, por considerar que los aprendizajes obtenidos son relevantes para su futuro profesional al tiempo que les permiten desarrollar una mayor comprensión empática hacia el docente y el alumnado, tal y como se recoge en las siguientes valoraciones de las sesiones que redactaron los alumnos en formación inicial:

“Como organizador de esta práctica me he dado cuenta de varios aspectos que he de tener en cuenta para mi futuro. Por un lado me ha hecho darme cuenta de que el profesor debe estar continuamente vigilando el grado de agitación de la clase e intentar cambiar esta situación. [...]. También me gustaría mencionar que un profesor nunca puede perder los nervios dentro de la clase, sea por la razón que sea, y por lo tanto algo que hice mal y de lo que soy muy consciente es de cuando pegué un grito con un tono de enfado muy grande para hacer callar a mis compañeros y lo mal que seguramente se tuvieron que sentir” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

“Esta sesión me ha servido para tomar conciencia de la complicada labor del docente y me ha permitido verme como maestro de un grupo de alumnos, impartiendo clases de Educación Física, tratando de integrar a todos los alumnos en las actividades y procurando atender a cada uno de ellos. Como parte de la nota depende de cómo me saliera la sesión, también me he dado cuenta de lo mal que siento que no te hagan caso, que hablen mientras quieres explicar y, por tanto, de que las cosas no salgan bien por culpa de los alumnos” (Opinión de alumno en formación inicial. Marzo de 2011).

A medida que avanza el presente curso escolar me voy dando cuenta de que es la empatía con y hacia el alumnado uno de los aspectos que más están evolucionando en mi práctica docente, al ser donde entran más en juego mis vivencias y sentimientos personales. Este perfil, como docente, me sitúa dentro de un modelo de formación centrado en un interés práctico, pues éste requiere del educador ser una persona sensible y empática ya que no existe un sustituto para la sensibilidad del profesor a la hora de crear el entorno apropiado para el aprendizaje de la Educación Física (Tinning, 1992). De este modo, no me considero un maestro preocupado por que los estudiantes aprendan determinadas habilidades y destrezas motrices, aspectos más propios de un modelo centrado en el interés técnico, sino más bien como alguien que se ocupa de que cada escolar se sienta bien consigo mismo, lo que me aproxima a un discurso de corte participativo (Tinning, 1996).

Al principio del apartado se explicaba la diferencia entre empatía y simpatía. Hasta ahora he tratado de ser empático, de comprender las experiencias del alumnado sin que éstas necesariamente me afectaran como persona. Sin embargo, ahora estoy desarrollando una mayor simpatía en el sentido de que reconozco *“la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos”* (Van Manen, 2010). Los acontecimientos y los cambios que van teniendo lugar en mi vida en los últimos meses desde que aprobé la oposición y tuve que cambiar de ciudad y, por lo tanto, tener a cierta distancia a mi gente querida, hace que esté más receptivo (quizá por estar más sensible) a los sentimientos de los escolares, a sus problemas, a sus necesidades. También yo, al igual que ellos, hay días que experimento sensaciones de soledad, de añoranza, de aburrimiento, de desidia, en ocasiones me siento incomprendido, injustamente acusado, infravalorado, triste, incompetente. Ser consciente de ello me ayuda a tener una perspectiva más global de las situaciones por las que pasan los chicos, facilitándome el ponerme en su lugar y tener una actitud más receptiva hacia lo que les preocupa.

Esta situación, como docente, es positiva en el sentido de que los escolares me tienen como alguien afectivo, comprensivo, cariñoso, cercano y, en consecuencia, me ofrecen unas enormes muestras de cariño que me hacen feliz y que procuro que sean recíprocas, algo imprescindible para poder lograr esa empatía y simpatía hacia el escolar. Como lo expresa Van Manen de manera poética (2008, p. 59), *“para saber oír a las estrellas, uno debe amar la naturaleza”*.

Por el contrario, esta mayor sensibilidad hace que en determinados momentos llegue a sentir pena por la situación de algunos estudiantes, algo que me desagrada por dos motivos. El primero de ellos es porque no estoy seguro de hasta qué punto es correcto sentir pena por alguien; no es que crea que necesariamente esté mal sino que, simplemente, no sé si eso hace justicia a la otra persona y no sé quién soy yo para poder sentir pena por otro. El segundo motivo tiene que ver con el hecho de que, si bien esta evolución de un carácter empático a otro simpático mejora mi práctica como docente, me afecta como persona. El no ser capaz de separar la vida personal de la profesional hace que la situación particular por la que pasan algunos niños repercuta en mi modo de ser, de actuar, de sentir. Es, en estos meses, en los que estoy aprendiendo a mirar más con ojos de niño y aproximándome más a su realidad, una realidad que, gracias a los sentimientos de simpatía que estoy desarrollando, a veces me quita el sueño.

En este sentido, durante el curso ha habido escolares que me han dicho que soy el único maestro que comprende sus sentimientos, algo que me enorgullece y que me lleva a pensar que no todos los docentes aportan lo mismo al alumnado. Habrá quien deje huella en los estudiantes, mientras que otros pasarán con más pena que gloria por los diferentes centros en los que trabajen. Por lo tanto, considero que es imprescindible que las relaciones humanas, las actitudes empáticas y el mundo de las emociones formen parte del currículum formativo del profesorado (Giroux, 1994, 2001), de modo que los docentes seamos personas sensibles a las necesidades emocionales de los escolares, respetando la dignidad humana en los otros.

Por mi parte, me siento afortunado, pues la empatía y simpatía que voy desarrollando como maestro permite que las relaciones que establezco con los estudiantes sean más auténticas y se fundamenten en la consideración positiva de uno hacia los otros y viceversa, de manera que intento crear, como proponen Ainscow et al. (2001), un ambiente de aprendizaje seguro en el que los estudiantes puedan esperar de sus maestros aceptación, respeto, cordialidad, empatía, al tiempo que yo como maestro esté en condiciones de esperar lo mismo del alumnado. Un ambiente en el que tengan cabida las emociones y los sentimientos de los

escolares pues *“el patio, el gimnasio y el terreno de juego son lugares de gran interacción y emoción con un alto potencial para educar no sólo el cuerpo sino a la persona en su conjunto”* (Devís Devís & Antolín Jimeno, 2001, p. 64).

**CAPÍTULO VII: LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE EL DOCENTE NOVEL, LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

*“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 1996, p. 287).*



## 1. Introducción

La escuela y la profesión docente están permanentemente sometidas al control social, lo que ha llevado a perpetuar determinados tópicos que son percibidos y aceptados por gran parte de la población como realidades inmutables complicadas de sortear. Las exigencias de la sociedad y de la comunidad educativa, así como aspectos ligados al salario, el prestigio, las condiciones de trabajo y/o las posibilidades de promoción son circunstancias en las que los docentes se encuentran en desventaja respecto a otros profesionales (Zubieta & Susino, 1992).

A lo largo del presente capítulo se examinan los relatos de vida y los diarios del profesor para comprender el vínculo que establece el docente novel con la profesión de la enseñanza, así como los lazos que determinan y condicionan su modo de ver, entender y enfocar la materia de Educación Física y que, en no pocas ocasiones, están supeditados por la consideración que la comunidad educativa en general tiene de la profesión de educador en general, y de la asignatura en particular. Para ello, se estructura el capítulo en tres grandes apartados.

1) El primer gran apartado de este capítulo recoge la preocupación del docente novel por ofrecer una enseñanza que garantice y se comprometa con la coeducación y la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas. La primera sección de este apartado se dedica a explicar de dónde nace la inquietud de dar respuesta, dentro de la educación, por promover esta igualdad dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de la Educación Física. En segundo lugar, se razona la importancia que tienen el lenguaje y los códigos de género y la necesidad de prestar atención a estos aspectos para evitar la discriminación de las alumnas dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En tercer lugar, y relacionado con la anterior sección, se argumenta la relación que existe entre el *feedback* que el docente ofrece al alumnado y la enseñanza equitativa. La cuarta sección de este apartado reflexiona acerca del planteamiento de las actividades y los contenidos trabajados en clase desde una perspectiva no sexista. Para terminar con este primer gran apartado, se manifiesta la manera en que el docente novel atiende a la configuración de los grupos de trabajo entre chicos y chicas y la intención de que ambos sean capaces de modificar su predisposición a trabajar de forma diferenciada en función del sexo.

2) El segundo gran apartado detalla las relaciones que se establecen entre el docente novel y el conjunto de la comunidad educativa. Dentro de este apartado, en primer lugar se hace referencia al diálogo que se establece entre el docente y el resto del claustro acerca del modo en que se aborda la enseñanza. En segundo lugar, se aborda la manera en que es vista la labor del

educador físico desde la perspectiva de la comunidad educativa, fundamentalmente padres, profesores. Para finalizar este segundo gran apartado, se ejemplariza cómo el salto de la enseñanza en niveles no universitarios a ejercer como profesor asociado en la universidad constituye un revulsivo para el docente novel en la mejora de su estima personal y profesional.

3) El tercer y último gran apartado se centra explícitamente en las relaciones en las que el docente novel asienta su modo de enfocar la docencia de la Educación Física. Dentro de este tercer apartado, en primer lugar se detalla la importancia que tiene para el docente novel formar parte de proyectos de investigación e innovación educativa como un modo de mejorar su enseñanza y de fortalecer la consideración que se tiene acerca de su profesión. En segundo lugar se narran las inquietudes y los temores a que se enfrenta el docente novel cuando ha de hacer frente a los contenidos en los que su dominio es menor. En tercer lugar se explica cómo el error puede ser un vehículo importante y favorecedor dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En cuarto lugar se pormenoriza la experiencia vivida por el docente novel en una etapa para la que no se siente preparado: la Educación Infantil. A continuación se explica el modo en que el espacio en que se desarrolla la enseñanza determina la orientación de la misma, y el intento del docente novel por adaptar éste a sus intenciones educativas. En un sexto apartado se analiza la manera en que el docente procura lograr un aprendizaje significativo, funcional y crítico con su orientación de la enseñanza. El último aspecto que se trata dentro de este último gran apartado se refiere a las vivencias y experiencias que suponen, para el docente novel, ejercer la enseñanza de la Educación Física dentro del ámbito universitario.

## 2. La búsqueda del docente novel por la coeducación y la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas

La educación en valores constituye un proceso de construcción de la moral autónoma que permite analizar las situaciones conflictivas y encontrar soluciones a las mismas tanto de forma individual como colectiva (Puig Rovira, 1996). Desde este punto de vista, si bien es cierto que la práctica educativa per sé desarrolla una serie de valores entre el alumnado, es importante diseñar situaciones específicas que favorezcan el análisis crítico de las actitudes, valores y normas que vive el alumno en su entorno (Gómez & Prat i Grau, 2009). Esto es, educar en valores requiere del profesor un proceso de reflexión y sistematización de las actividades que se propongan a los escolares.

Dentro de la educación en valores, uno de los aspectos más relevantes tiene que ver con la coeducación. Se entiende por coeducación:

*“Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (Simón, 2000, p. 34).*

En el ámbito de la Educación Física, la coeducación lleva implícitas las siguientes ideas (Brullet & Subirats, 1990; Lleixá Arribas, 2003; Valdivia, 2010; Zagalaz, Arteaga, Cepero, Martos, Moreno et al., 2000):

- a. La promoción de la igualdad de trato entre alumnos y alumnas, no aceptando el modelo universal masculino y desarrollando las cualidades de cada escolar.
- b. Garantizar un trato equitativo para chicos y chicas, evitando los estereotipos de género.
- c. Hacer partícipes a los chicos de las oportunidades que ofrecen y encierran en sí mismas las formas de conducta propias de las chicas, y viceversa.

Sin embargo, es evidente el sexismo que habitualmente acompaña a nuestra materia (Blández Ángel, 1995; González Pascual, 2005; López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, 2003; Martínez Álvarez, 1993; Martínez Álvarez & García Monge, 1997, 2000), entendiéndose por éste el:

*“Conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, considerados apropiados para hombres y mujeres, así como de creencias acerca de las relaciones que los miembros de ambos grupos deben mantener entre sí” (Moya, 2004, p. 274).*

El sexismo tiene su raíz en los estereotipos que se atribuyen tanto a hombres como a mujeres. Así, si al hombre se le relaciona con características como la fortaleza, la agresividad, el éxito y/o la competencia motriz, a la mujer es frecuente relacionarla con características como la sensibilidad, la pasividad, la fragilidad y la dependencia, entre otras.

En este apartado se presenta el modo en que el docente novel reflexiona acerca de los diferentes factores que influyen en la búsqueda de la coeducación y el trato equitativo para todo el alumnado.

## **2.1. De dónde surge el interés por la búsqueda de la igualdad entre el alumnado**

La preocupación por gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje y de mejorar las dinámicas en el ámbito escolar pasa por la necesidad de ampliar el conocimiento sobre determinados temas y de generar estrategias educativas que mejoren los procesos socioeducativos en la escuela (Larrosa, 1995).

La actitud del docente hacia el alumnado es determinante para erradicar las conductas sexistas y estereotipadas, más si cabe en una materia como la Educación Física, al ser ésta una de las disciplinas en las que el currículum oculto tiene tanto o más peso que el explícito (Acuña & Simón, 1995). De esta manera se comprende la importancia de evitar comportamientos estereotipados y proporcionar a los estudiantes ambientes de igualdad de sexo (Scraton, 1992).

En mi formación inicial empiezo a comprender las concepciones esencialistas de la cultura como motor de la sociedad y, por tanto, de la escuela como espacio social y simbólico que se integra en ella y al tiempo la configura (Bourdieu, 1997). Comienzo a ser consciente del discurso imperante acerca del papel que tradicionalmente ha desempeñado y, a día de hoy, desempeña la mujer en el ámbito del ejercicio físico (González Calvo, 2006). Por tanto, es ya en la etapa como estudiante de Magisterio cuando comienza mi disposición por trabajar la igualdad de trato y oportunidades dentro de las clases, como se explica en el siguiente relato de vida:

“Mi interés por la coeducación viene de mi formación inicial como maestro, ya que durante los estudios de licenciatura no recibí apenas formación específica en el ámbito de la educación. Es, durante el segundo año de Magisterio, dentro de las asignaturas de Educación Física y su Didáctica e Investigación en Educación Física, cuando empiezo a leer y profundizar acerca del tema. El profesor, Lucio, me impresionó y marcó mi forma de entender el proceso educativo y, sobre todo, las relaciones y situaciones que tienen lugar dentro de las clases de Educación Física. Hasta entonces, no había reparado en la cantidad de desigualdades que rodean al mundo de la Educación Física en particular y del deporte en general respecto al hecho de ser

hombre o mujer. Pero poco a poco empiezo a sentirme identificado con estos temas, fui entendiendo la necesidad de dar un cambio a las concepciones arraigadas en torno a nuestra materia, a tratar de abrir nuevas perspectivas. Aquí empiezan a surgir algunas de mis creencias acerca de la educación. Empiezo a leer textos de Sparkes, Silvennoinen, Benilde Vázquez, etc., de modo que voy reforzando mis propias ideas con las de otros especialistas. Voy comprendiendo que la escuela se fundamenta, en ocasiones, en una profunda asimetría entre lo que es ser hombre y mujer” (Historia de vida).

El no haber experimentado situaciones sexistas como estudiante, lo que podría provocar una imposibilidad para comprender y ponerse en el lugar de quienes sí las experimentan (Barbero González, 1996; Martínez Álvarez, 1993), no supone un inconveniente a la hora de comprender que la labor docente exige esforzarse por favorecer un clima libre de injusticias y la integración social de todos los escolares. Recordar mi pasado como estudiante me lleva a ser consciente del modo en que algunas compañeras han podido vivir las clases de Educación Física:

“Haciendo un repaso de mi vida como estudiante entiendo cómo las chicas se han podido sentir –y, a día de hoy, pueden seguir sintiéndose- los *bichos raros* dentro del mundo del ejercicio físico. En este repaso ahora soy consciente que ya entonces eran evidentes los comportamientos sexistas en la Educación Física que viví como alumno y lo difícil que debía ser esta materia para una chica en pleno desarrollo que debía hacer frente no sólo a los cambios fisiológicos y psicológicos que iban teniendo lugar, sino también a la mirada atenta y muchas veces impúdica de sus compañeros. Las diferencias que, hasta entonces, habían pasado completamente inadvertidas empiezan a ser conscientes y cobran un significado próximo. Así, en mi periodo de prácticas, veo que efectivamente las relaciones que se establecen entre los escolares son portadoras y conductoras de comportamientos discriminatorios y sexistas. Fruto de estas reflexiones nace la primera comunicación que presento a un congreso, titulada *Tratamiento educativo del sexismo dentro de la Educación Física escolar*. Aquí ya es evidente mi preocupación por la igualdad de género dentro de mi actividad docente que trato de poner en práctica día a día, para procurar impedir la *ceguera de género* que contribuya a la prevención y eliminación de prácticas sexistas en mi docencia” (Historia de vida).

En el anterior relato se comprueba que he sido un alumno que he convivido y participado toda la vida de la enseñanza que segregaba por razón de sexo, donde la coeducación no tenía cabida, pues no existían posibilidades reales de convivir chicos con chicas. Es a partir de mi etapa de formación inicial como maestro en el que empieza mi preocupación por estos aspectos

y cuando empiezo a concebir que hay posibilidades reales de intervenir en la educación en pro de la igualdad de géneros en la escuela. Gracias a estas experiencias y a que sigo en contacto con el profesorado de mi periodo de formación inicial, preocupado por el tema de la coeducación e igualdad de oportunidades, puedo afirmar que en mi práctica docente soy más sensible a la invisibilidad que en no pocas ocasiones rodea a las alumnas en el ámbito de la Educación Física; a la necesidad de utilizar un lenguaje no sexista en el aula; a llevar a cabo un análisis desde el punto de vista de la perspectiva de género de los libros de texto y materiales de apoyo que empleo en el diseño de las programaciones didácticas; a adoptar una postura crítica y colaborativa entre el alumnado que lleve a una mejora en las relaciones interpersonales que se establecen entre chicos y chicas; a potenciar la reflexión dentro del grupo-clase, debatiendo temas que versan en torno a la igualdad entre hombres y mujeres; a intentar repartir los espacios en que se desarrolla la materia de una forma apropiada e igualitaria, el reparto de las tareas y las responsabilidades entre todo el alumnado, entre otras. Por lo tanto, la formación inicial recibida ha resultado ser determinante en el sentido expuesto por Imbernón cuando afirma que:

*“El conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión” (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 48).*

En esta etapa de formación inicial se fue configurando, así, mi imagen como docente centrado en un interés emancipatorio preocupado por desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes con la intención de colaborar en la transformación de una sociedad más justa y democrática.

## **2.2. La importancia de emplear un lenguaje y unos refuerzos “apropiados” dentro de las lecciones**

El lenguaje es uno de los factores que intervienen en la actuación docente respecto a la equidad educativa en función del género. Así, *“la lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo”* (Valbuena Pacho, 2002, p. 27).

Intentar afrontar las clases desde la perspectiva de la igualdad de género implica, necesariamente, transmitir una información libre de connotaciones sexistas para el alumnado. Esta labor, a priori sencilla, no está exenta de dificultades, pues se trata de luchar contra un hábito arraigado en la sociedad, y requiere de partida el reconocimiento de que existe un

problema y un trabajo de concienciación por parte del docente (López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, 2003). De esta manera, el profesor habrá de ser consciente de que la información que transmite, en ocasiones, contribuye a perpetuar determinadas concepciones y estereotipos de carácter sexista. De cómo maneje el proceso de comunicación con el alumnado va a depender que sea posible un entorno de aprendizaje libre de roles y conductas sexistas.

Utilizar un lenguaje no sexista implica, como señala Lleixá (2003), no emplear siempre el masculino como neutro. Son varias las investigaciones (Ayala Castro, Guerrero Salazar, & Medina Guerra, 2002; Valbuena Pacho, 2002; Vázquez Gómez, Fernández García, & Ferro López, 2000) llevadas a cabo por diferentes autores en las que se constata que el empleo del masculino y/o del masculino genérico supone un evidente sexismo, pues refuerza y hace más visible dicho género. Por lo tanto, uno de los objetivos de mis clases se centra en evitar la postura de otorgar un protagonismo exclusivo a los varones y ocultar a las mujeres a través del lenguaje, evidente desde mi etapa como maestro de Educación Primaria, como se recoge en mi diario de esta etapa:

“Entiendo que mis clases ganan en igualdad nombrando continuamente a los chicos y a las chicas. Resulta más pesado, como maestro, estar todo el tiempo nombrando los dos sexos. Sé que al alumnado también le puede parecer más tedioso y, por eso, he decidido hablarles de por qué lo hago así y por qué esa va a ser la tónica general de todo el curso. Les he explicado que cada día utilizamos las palabras en nuestra vida cotidiana y muchas veces ni siquiera somos conscientes de que tienen un significado externo fuera de nuestra perspectiva, y que creo que podemos ganar en igualdad si comenzamos a representar a las mujeres dentro de nuestro lenguaje en lugar de utilizar únicamente el género masculino como neutro” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Ésta continúa siendo la dinámica de actuación en la etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, en la que la posibilidad de ejercer como tutor sirve como coadyuvante en el trato de igualdad a todo el alumnado:

“Como tutor, hoy he tenido la primera reunión con los padres de los alumnos. Todo el tiempo he nombrado a los dos géneros, pues ya es algo que me sale casi de forma espontánea. Soy consciente de que resulta llamativo, e incluso hay compañeros que bromean imitándome en este sentido. Pero estoy seguro de que el primer paso en la búsqueda de la coeducación pasa por hacer más visibles a las chicas, comenzando por el lenguaje. Así se lo he explicado a las familias, y una de las madres me ha dado su apoyo y me ha dicho que es un acierto hacerlo así” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

“He dedicado una de las horas de tutoría a tratar el tema de la igualdad. He comenzado por preguntar a los estudiantes si creen que el lenguaje es sexista y hemos estado debatiendo acerca de ello. Después hemos estado analizando una serie de noticias en las que se nombra a la mujer adoptando un papel secundario y pasivo, o donde se las nombra únicamente en función de sus características físicas, como por ejemplo una noticia en la que el titular destacaba que *“la atleta rubia consiguió la medalla de oro”* para referirse a Marta Domínguez. Una alumna, muy crítica con el tema del sexismo, ha expuesto su idea de que si empezamos a cambiar nuestro lenguaje podemos empezar a conseguir la igualdad. De modo que nos hemos propuesto intentar referirnos siempre tanto a chicos como a chicas e intentar sustituir el genérico por un sustantivo que incluya a ambos” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

En esta etapa de Secundaria compruebo que las alumnas agradecen este trato de igualdad a través del lenguaje:

“Una alumna de primero me ha dicho hoy, en tutoría, que es un detalle que siempre esté diciendo “vosotros y vosotras”, que soy el único profesor que lo hace y que así se nota que no soy machista ni feminista. Algo parecido me dijo el otro día otra alumna de segundo curso. Me alegro de que se sientan más partícipes gracias a estos pequeños cambios en la actuación docente” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

La discriminación que se hace de las alumnas, dentro del lenguaje, se atribuye a una realidad social sexista que tiene su raíz en una sociedad marcadamente patriarcal. Más aún, en ocasiones nos encontramos con que el empleo del género femenino se emplea como un refuerzo negativo (Vázquez Gómez, 1996), tejiendo un entramado en el que la actividad física legitima la discriminación en función del género (Pascual Baños, 1998; Scharagrodsky, 2004). Como explica Scharagrodsky (2004, p. 64), no es sólo que el colectivo de mujeres sea ignorado en ciertos momentos de las clases sino que *“cuando se hacen visibles, las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo”*. Esto es evidente entre las conductas que refleja el alumnado, en ocasiones marcadamente sexistas y despectivas hacia el otro género, y de forma más marcada en la etapa de Enseñanza Secundaria:

“Durante el juego de calentamiento, un alumno le ha gritado a otro que lanza más flojo que una chica. He dejado que terminara el juego y después hemos establecido un debate en común. El chico ha dicho que no era su intención ofender a nadie, y las chicas han respondido que no se han sentido ofendidas por el comentario. Sin embargo, he querido que profundizaran en este tipo de frases, que fueran conscientes de que se emplean a menudo como un recurso para ridiculizar a un chico atribuyéndole características que se suponen de mujeres, al tiempo que

se ridiculiza a las mujeres por considerar que no son buenas en determinadas actividades. Les he dejado claro que no quiero escuchar este tipo de comentarios dentro de las clases, que es fundamental que comprendan que el primer paso para la igualdad pasa por entender que las diferencias son algo que nos enriquecen y que son inherentes a nuestra condición humana. Que todos somos los mejores en algo y los peores en algo pero que, en ningún caso, eso se debe al hecho de ser hombres o mujeres. Ha sido una charla larga y sobria que no me ha permitido trabajar todo lo que llevaba preparado. En todo caso, consideraba imprescindible tratar este tema con los estudiantes porque lo que pretendo, fundamentalmente, es educarlos para la vida en sociedad, y para ello son imprescindibles unos comportamientos éticos y respetuosos con los demás” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

La oportunidad de realizar cursos de formación permanente sobre determinados temas lleva a conocer en mayor grado la realidad del centro educativo, al tiempo que se profundiza en la formación inicial ya recibida (Barba Martín, 2006; Cid Fornell, 2009; Imbernón Muñoz, 1994).

De esta manera, preocupado por conocer más acerca de la coeducación, realizo diferentes cursos que tratan la temática y en los que empiezo a ser consciente de que hay aspectos que se entienden como factores de influencia en el sexismo que, de forma inconsciente, reproduzco dentro de mis clases; reflexionar sobre ellas me sitúa en un nivel reflexivo práctico o pedagógico (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kemmis, 1993; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999). Son esclarecedoras, en este sentido, las siguientes citas de mi diario de profesor de instituto:

“Aunque creía estar trabajando bien la igualdad de género con el alumnado y a pesar de que muchos de mis pensamientos y prácticas educativas van dirigidas a este fin, hay cosas que se me escapan y que sin querer desarrollo en mis clases. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que, a pesar de que siempre nombro tanto a chicos como a chicas, siempre es a ellos a quienes nombro primero. En uno de los foros del curso de coeducación la profesora explica que el orden en que se nombren a unos y a otras puede tener connotaciones sexistas, siendo lo ideal alternar ambos para no dar prioridad a uno respecto al otro. Yo siempre nombro primero a los chicos y después a las chicas, siempre van primero los alumnos y después las alumnas. No es por nada especial, supongo que me sale más natural de esta manera. Nunca me había parado a pensar que esto pudiera tener repercusiones en el tratamiento de la igualdad dentro del aula, pero a partir de ahora voy a procurar corregir este aspecto” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

“El otro día, para establecer los grupos de trabajo, en las categorías de agrupamiento nombré primero a todos los chicos y después a todas las chicas. Supongo que se debe al hecho de

que se sientan de tal manera que unos quedan a un lado y otras al otro. Pero a medida que estaba estableciendo las categorías no terminaba de encontrarme cómodo, sentía que mi actitud reflejaba algo así como que los chicos eran los importantes y por eso los nombraba antes. Ser consciente de ello hizo que reorientara mi actuación y volviera a hacer los grupos, pidiendo disculpas al alumnado por el error y por no haber sido cuidadoso desde el principio en el modo de hacer los agrupamientos” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Aprovechar y utilizar cada oportunidad de actualizar y enriquecer el saber docente y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Marcelo García & Vaillant, 2009) es, entonces, condición primordial para poder dar respuesta a las necesidades de cada escolar. No obstante, estar sensibilizado con la búsqueda de la igualdad del alumnado, en cierto modo, puede resultar problemático. Así ocurre en la etapa de Enseñanza Secundaria descubro cómo, queriendo actuar en contra de los estereotipos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, las incito a adoptar posturas menos pasivas y más agresivas en el desarrollo de las lecciones:

“En los contenidos deportivos refuerzo más a las chicas que a los chicos. Muchas veces las animo a que intervengan más, a que sean partícipes del juego, a que no tengan miedo al balón. Lo que quiero es que abandonen los comportamientos que se suelen considerar femeninos en el deporte, pero no sé si haciéndolo así no estaré despreciando las actitudes que reflejan las chicas en las clases” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

En ciertas ocasiones la formación permanente lleva asociado no sólo el replanteamiento crítico del modo como se aborda la docencia, sino también la reflexión y el planteamiento de cierta disonancia entre algunas de las propuestas actuales en el modo de abordar las cuestiones de igualdad dentro de la escuela. Uno de los contenidos trabajados en la formación permanente me plantea cierta dicotomía, como se ejemplifica en el siguiente relato de mi diario de profesor:

“El foro de hoy ha estado dedicado a hablar de la *sororidad*. No me sonaba de nada este término y, por las orientaciones que iba dando la tutora, no sé si me termina de convencer. Resulta que se trata de algo así como reforzar las relaciones que las mujeres establecen entre sí y, con ello, tratar de hacer frente a la visión patriarcal de la sociedad. No es tanto que me parezca mal este enfoque; más bien es que, tal y como lo han explicado, me da la impresión de que se trata de que sean ahora las mujeres las que pasen a ocupar un lugar privilegiado dentro de la sociedad, y la igualdad no consiste en jerarquizar, sino en equilibrar” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Tal y como ocurre en otros aspectos, la búsqueda de la igualdad de género a través del lenguaje no siempre es aceptada dentro del profesorado, pues la mayoría de mis compañeros emplean el masculino como genérico y siempre son los varones los sujetos de referencia. En el caso de mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, los puntos de vista son diametralmente opuestos a los de algunos de mis compañeros. Esto se evidencia en las conversaciones informales que mantengo con ellos, como se comprueba en la siguiente cita de mi diario de profesor:

“Durante el viaje de vuelta un compañero ha vuelto a bromear sobre el hecho de que siempre me refiero tanto a chicos como a chicas. Le explico que esa es una responsabilidad que tenemos como docentes, que de no hacerlo así caeríamos en un uso discriminatorio de la lengua. Enseguida dos compañeras se han unido a la charla y, sorprendentemente, daban la razón al otro profesor. Entienden que el empleo del genérico ya es suficiente, que no hay nada de sexista en no nombrar a las mujeres y que es precisamente el nombrarlas lo que pone de manifiesto que éstas merecen un tratamiento aparte que no favorece la igualdad. Es curioso que sea yo el que, trabajando desde mi diferencia masculina, repare en el error que cometen no sólo otros hombres, sino también otras mujeres. Esto por una parte me reconforta, ya que al parecer la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres ha dejado de ser patrimonio de ellas. Pero me preocupa ser el único que piensa que, con pequeños cambios y actitudes dentro de nuestras clases, se puede lograr mucho en el tema de la igualdad. Mis compañeros han querido zanjar la conversación argumentando que las diferencias entre unos y otras van a seguir existiendo siempre porque se deben a cuestiones hereditarias en las que no podemos influir. Yo, por mi parte, he querido zanjarla explicando que, de ser únicamente algo innato en lo que no influye el contexto social y cultural, no sé por qué seguimos engañándonos pensando que en la escuela educamos, si todos nuestros esfuerzos van a ser en vano” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

El docente ha de ser cuidadoso en el uso que hace del lenguaje y de los refuerzos, evitando la reproducción de estereotipos sexistas y la hegemonía de los varones dentro de las clases de Educación Física. No en vano, el lenguaje es un acto nada inocente, un modo de comprender y transmitir la interpretación que se hace de la realidad y que contribuye a la transmisión cultural de los patrones sociales y sexuales, a la designación del mundo exclusivamente en masculino y al encubrimiento de las mujeres en el escenario de las palabras (Lomas, 2006).

En este sentido, busco cambiar las actitudes y el modo de ver las cosas orientado hacia el mundo de lo masculino y que tienen su reflejo en el empleo que hacemos del lenguaje,

convencido de que los estudiantes toman conciencia de la discriminación de unas a favor de los otros mediante el modo en que el docente se expresa. Ser consciente de las asimetrías que, en ocasiones, cercenan mi labor, me lleva a entender el modo diferente en que se trata a los alumnos respecto a las alumnas. A pesar de ser plenamente consciente de que el lenguaje es un factor determinante en la transmisión de estereotipos sexistas, y aunque dedico mucho esfuerzo en tratar de superar el trato diferencial de unos respecto a otras, me voy dando cuenta de que quizá sea necesario prestar más atención a determinados aspectos que se han ido comentando. Descubrir tales aspectos ha sido posible, en parte, gracias al proceso de reflexión sobre mi práctica docente que supone esta tesis, siendo un tema en el que debo seguir reflexionando y estudiando, sobre todo en lo que se refiere a las expresiones de reconocimiento y valía que ofrezco a los estudiantes.

Asimismo, soy de la opinión de que el docente es una importante figura de referencia para el alumnado, y más aún en edades tempranas (Educación Infantil y Primaria). De esta manera, en mi práctica actual tengo presente la idea de que, como educador, transmito un modelo de persona no solamente en las actividades intencionadamente educativas, sino que también el lenguaje y los refuerzos que empleo transmiten una forma específica de “estar en el mundo”. En este sentido, actualmente me descubro dando una mayor importancia no sólo al lenguaje verbal que empleo en el aula, sino también a cuidar más mi lenguaje corporal, gestual y la expresión de mis sentimientos (me descubro siendo más efusivo en los contactos corporales que mantenemos, son más frecuentes los abrazos recíprocos entre alumnado y yo, incluso entre los escolares de los últimos cursos de Educación Primaria).

Por otro lado, y en buena parte por el hecho de estar impartiendo docencia en un centro con un alto porcentaje de alumnado gitano con unas evidentes conductas sexistas, procuro que los estudiantes se conviertan en agentes transmisores de la importancia de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su ámbito cercano (familiar, círculos de amistades) comenzando por tratar de modificar el lenguaje que emplean, manifiestamente sexista, con el propósito de intentar lograr entre docentes y discentes una igualdad efectiva, plena y real.

Si bien esta convicción personal acerca de la importancia del lenguaje en la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas determina mi práctica docente (en este sentido puedo afirmar que mi personalidad coeducadora se va adquiriendo y desarrollando con la práctica diaria), no es menos cierto que ésta ha de nacer de una profunda convicción por parte del educador: el respeto a los derechos de todas las personas y, en particular, de los colectivos

más desfavorecidos tradicionalmente, como es el caso de las mujeres, comenzando por la utilización apropiada del lenguaje verbal y corporal.

### **2.3. La relación entre el feedback que se presenta al alumnado y la enseñanza equitativa**

Uno de los aspectos que van a condicionar el tratamiento de la igualdad dentro del aula reside en el tipo de retroalimentación que se ofrece al alumnado. La retroalimentación o *feedback* se refiere a:

*“Una información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos” (Piéron, 2005, p. 122).*

Prestar atención al tipo de refuerzos pretende ofrecer tanto a chicos como a chicas las mismas oportunidades para que puedan alcanzar los objetivos propuestos y centrarse en el valor implícito de cada individuo (Moreno Murcia, Sicilia Camacho, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2008). La información que recibe el alumnado determina, en cierta medida, su implicación y actitud hacia la materia (Viciano, Cervelló, San Matías, & Requena, 2003): si ésta es positiva, el estudiante lo entenderá como un mensaje agradable y, en consecuencia, provocará en él un interés por repetir la actitud; por el contrario, si la información es negativa puede llevar a una evitación de la práctica como mecanismo de prevención de sentimientos desagradables. Piéron (2005) explica que los escolares que más progresan en las sesiones son aquellos que reciben una mayor retroalimentación sobre su actuación, siendo en mayor medida los varones que las mujeres (Vázquez Gómez, Fernández García, & Ferro López, 2000). Igual de importante que la cantidad de información recibida, si no más, es la calidad de la misma (Viciano, Cervelló, San Matías, & Requena, 2003). Si el docente no presta atención a equilibrar ambas en la información que ofrece a los escolares corre el riesgo de ejercer una menor motivación, interés y expectativas en un género respecto al otro, siendo éste uno de los lastres con que me encuentro en el desarrollo de mis sesiones en Educación Primaria, tal como se recoge en mi diario de maestro en esta etapa:

“Son los primeros días del curso y veo que los niños están continuamente reclamando mi atención, mostrándome sus habilidades, lo que han aprendido a hacer, lo bien que se les dan determinadas tareas. Las niñas pasan a un segundo plano, y las más atrevidas me comentan lo bien que hacen actividades que poco tienen que ver con la actividad motriz. Así que estoy procurando prestar mucha atención al modo en que ejecutan las actividades propuestas, en las

dificultades que van encontrando y, en función de ello, ofrecerles los estímulos más apropiados no sólo para que consigan los objetivos, sino para ir favoreciendo su implicación con la materia” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

En la etapa de Enseñanza Secundaria, el *feedback* que ofrezco a los estudiantes se centra en la conducta más que en la destreza (Contreras Jordán, 1998). Esto es, se relaciona con la ejecución de tareas organizativas y con el comportamiento apropiado en el contexto de las interacciones entre los escolares. Éste es el tipo de retroalimentación que ofrezco al alumnado de Enseñanza Secundaria, como se recoge en las siguientes citas de mi diario de profesor:

“Sé que una de las diferencias entre la materia de Educación Física y el resto es que la primera ha de buscar la mejora de la competencia motriz del alumnado. Y, sin embargo, esto es lo que menos me interesa muchas veces, quizá porque doy por supuesto que va a ser así en el desarrollo de las sesiones. Mucho más me preocupan las relaciones que los estudiantes establecen entre sí y con su propio cuerpo, que desarrollen actitudes de tolerancia hacia el otro, incorporando en la práctica diaria los valores que hacen posible la vida en sociedad de una forma plena e igualitaria” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

“Estamos trabajando deportes de equipo y me preocupan poco los aspectos técnicos. Además de los aspectos tácticos, me importa que vayan mejorando en sus relaciones interpersonales y que se haga partícipe del juego a todos los estudiantes, al tiempo que todos sean capaces de desempeñar papeles importantes y experimenten situaciones de éxito. Así que no suelo reforzar las ejecuciones bien realizadas, sobre todo porque quienes las ejecutan perfectamente no es por mérito mío, sino más bien porque practican el mismo deporte en horario extraescolar. Lo que sí refuerzo continuamente son las actitudes de compañerismo, a los alumnos que deciden pasar a una compañera para que ésta se integre, y a las chicas que participan del juego con dedicación” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Los estereotipos de género que el docente refleje en sus clases también van a determinar un modelo de comportamiento entre el alumnado que puede terminar convirtiéndose en una profecía autocumplidora (Barberá Heredia, 2007). De esta manera, en la práctica encuentro que los ambientes creados por el profesor dentro del aula van a resultar determinantes para el desarrollo de una actitud positiva o negativa hacia la práctica física (Derry, 2002), algo que condiciona la labor cotidiana y que lastra el proceso de enseñanza/aprendizaje. De aquí se desprende la necesidad de cambiar las ideas previas que los estudiantes traen al aula desde el comienzo del curso, como se refleja en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Hay determinadas alumnas de primer curso que no participan apenas en las sesiones. Acaban de dar el paso del colegio al instituto y ya en los primeros días algunas estaban preocupadas por si la asignatura de Educación Física iba a seguir la misma dinámica del curso pasado. Según me comentaron, el maestro que tuvieron únicamente prestaba atención a los chicos, y a las chicas les metía la idea de que no eran buenas para el ejercicio físico. Tanto es así que alguna de ellas está convencida de su incompetencia. Es impresionante cómo la actitud de un docente puede condicionar tanto la vida de los escolares. Así que estoy reforzando continuamente a las chicas como modo de introducirlas en la tarea, como manera de romper su desidia para con la materia” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

El modo en que el docente ofrece los refuerzos al alumnado es otro de los aspectos a los que el docente ha de prestar atención. Seligman (2006) explica que las pautas explicativas, esto es, los criterios que empleamos para explicarnos a nosotros mismos por qué suceden determinadas cosas, será determinante en el grado de ánimo o desánimo hacia una tarea. Si la pauta explicativa es negativa, puede desencadenar un sentimiento de indefensión (Seligman, 1991, 2006; Seligman & Peterson, 1986) hacia la materia. Esto se corrobora en los momentos en que, de forma inconsciente, refuerzo de forma distinta a los chicos y a las chicas, algo de lo que soy consciente ya en mi periodo como maestro de Educación Primaria:

“He llamado la atención a un niño porque no estaba atento a las explicaciones y luego siempre me pregunta qué es lo que hay que hacer. Tras la explicación, una de las alumnas que siempre está atenta me ha dicho que no se había enterado de nada y se lo he vuelto a explicar, con cierta desgana. Se me ha venido a la cabeza la siguiente reflexión: ¿es posible que las respuestas del docente a un chico, cuando no sabe qué tiene que hacer, vayan orientadas a algo que se puede modificar fácilmente (“no prestas atención, si cambias eso mejorarás”) y las respuestas que se dan a las chicas, que en mis clases por lo general suelen estar muy atentas y receptivas, sean bien diferentes (“si no te has enterado aún estando atenta, es que no eres buena en esto”)? ¿Condiciono así el concepto que niños y niñas tienen de sí mismos?, ¿no estaré enviando mensajes, inconscientemente, que refuerzan la idea de que las chicas y las mujeres no son buenas en Educación Física?” (Diario de profesor. Abril de 2010).

Coincidiendo con Scraton (1992), es fundamental entonces que los profesores eviten actitudes estereotipadas y sexistas y proporcionen ambientes de igualdad de género, lo que va a redundar en un mayor compromiso de las alumnas con la materia, analizando la información que transmite al alumnado y las posibles connotaciones sexistas que pueda contener. Reflexionar y profundizar en estos aspectos ayudará al educador a no acentuar, consciente o inconscientemente, ciertas connotaciones peyorativas en torno a lo femenino, lo que provoca un

mejor desempeño profesional y mayor implicación de las estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tengo la oportunidad de corroborar estos aspectos de manera más clara en mi fase como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Parece que las chicas van siendo más partícipes de las sesiones, ya no ponen tantas pegas a la hora de trabajar y se implican en lo que les pido. Hoy he querido aprovechar la tutoría de mi curso para preguntarles cuáles de las ideas que traían al inicio del curso han ido cambiando en relación a las diferentes materias. De Educación Física han comentado que les gusta mucho que trate a todos por igual, que les haga a todos partícipes y que no haga favoritismos a los chicos. Cuando pregunto al resto de alumnos a los que doy clase, veo que lo que más valoran de mí, sobre todo las chicas, es que mi trato hacia ellas sea el mismo que hacia los chicos. Algo que debería ser natural llama la atención, sin embargo, por inusual” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Los refuerzos que se ofrezcan a los estudiantes determinan, en buena parte, la adquisición de determinados roles y el autoconcepto que tanto chicos como chicas van desarrollando. Consciente de ello, en las sesiones busco consolidar unos modelos de refuerzo que no contribuyan a perpetuar estereotipos sexistas, asociando lo masculino a virtudes como la valentía, el vigor y la agresividad, y lo femenino a la fragilidad, la delicadeza y la afectividad.

Haciéndolo así, considero estar ofreciendo las mismas oportunidades tanto a chicas como a chicos para alcanzar los objetivos propuestos, al tiempo que se refuerza la concepción positiva de sí mismos.

No obstante, reflexionando sobre este aspecto a partir de la elaboración de la tesis, me descubro ofreciendo un mayor número de refuerzos verbales a las chicas que a los chicos, quizá en un intento de procurar que se impliquen en las sesiones en mayor medida, pues son ellas las que normalmente parten de una mayor motivación e interés en las sesiones.

Por otro lado, la práctica me demuestra que los refuerzos verbales son importantes en la mejora motriz de los escolares y en su implicación en la materia. Sin embargo, la orientación que pretendo dar a la materia me lleva a descubrirme como un docente que ofrece un escaso refuerzo evaluativo, esto es, orientado a la mejora de la actuación motriz, y un más que evidente refuerzo orientado a la modificación de conductas y actitudes sexistas y estereotipadas que son frecuentes en determinados alumnos, llevándolos a reflexionar acerca del porqué de su actuación y la importancia de modificarla, siendo éste el tipo de retroalimentación al que más atención presto.

En la actualidad, y siendo consciente de que uno de los valores de la Educación Física es la mejora de la competencia motriz del alumnado, intento llegar a un equilibrio entre ambos tipos de refuerzos, pues me planteo en ocasiones si no estaré centrando todo el peso de la materia en la educación moral de los estudiantes y descuidando otros aspectos igual de importantes.

#### **2.4. Los contenidos trabajados en clase: diferencias respecto a cómo se involucran y qué objetivos buscan los chicos y las chicas**

En los últimos años las mujeres han alcanzado un mayor grado de consideración social que tiene su reflejo dentro del sistema educativo español. Son varios los autores que consideran que la Educación Física es un excelente medio educativo y de transmisión de valores (Gutiérrez Sanmartín, 1997, 2003; López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, 2003; Omeñaca, Puyuelo, & Ruiz, 2001; Prat i Grau, 2001; Ruiz Omeñaca, 2004), lo cual tiene su reflejo dentro del sistema educativo español.

Por lo que se refiere al área de Educación Física, en el currículo de Educación Primaria (BOE, 2006b, p. 23) se señala que:

*“El área de Educación Física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo. [...] Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad” (BOE, 2006b, p. 23).*

En la etapa de Enseñanza Secundaria (BOE, 2006c, p. 34), el documento curricular establece lo siguiente:

*“La materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa. [...] Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo” (BOE, 2006c, p. 34).*

Desde esta perspectiva, parece que los contenidos curriculares son neutros y tienen como finalidad buscar la igualdad entre géneros. Sin embargo, la escuela y el profesorado van a ser quienes, a través de estos contenidos, transmitan valores sociales y culturales que pueden contribuir a perpetuar los estereotipos por razones de género. Tampoco se debe olvidar que los libros y materiales curriculares pueden legitimar, por medio del poder de la palabra escrita y de la imagen que se presenta al que aprende, los modelos a seguir (Subirats Martori, 1994).

Se comprende así la importancia de evitar comportamientos estereotipados y proporcionar a los estudiantes ambientes de igualdad de sexo (Scraton, 1992), comenzando por el modo en que el profesorado trabaja y da sentido a los contenidos curriculares de la Educación Física dentro del aula. Por lo tanto, habrá de ser el educador quien realice las adaptaciones necesarias de los contenidos de la materia para lograr los fines educativos propuestos.

Entre los contenidos curriculares, algunos de ellos están más vinculados a lo masculino que a lo femenino, como es el caso de los referidos a condición física y actividades deportivas (González Pascual, 2005), y así lo percibe el alumnado. En el caso de Enseñanza Primaria, esto se manifiesta en mayor medida en los últimos cursos de escolarización:

“Con tercer ciclo estoy trabajando las capacidades físicas básicas, y voy viendo que las chicas son más reacias a estos contenidos que los chicos. Con los más pequeños no tengo estos problemas, no sé si porque las diferencias entre unos y otras no son evidentes, si se debe a que trabajo actividades que no están estereotipadas, o a las dos cosas. El caso es que en las estaciones que he diseñado apenas se implican, sobre todo en las que hay pruebas de fuerza, todo lo contrario que los chicos. ¿Acaso ven ya chicas de diez y once años este tipo de actividades como un patrimonio de los hombres, como algo que a ellas no les corresponde? Me acerco a alguna de las alumnas más pasivas y le pido que sea más voluntariosa, que estoy seguro de que lo puede hacer mejor, y veo que su implicación no mejora. Así que decido parar y les recuerdo que lo importante de la sesión es ir teniendo una idea de trabajo de condición física saludable, y que la salud no es exclusiva de los hombres. Además, refuerzo la idea de que las chicas pueden ser tan buenas en estas pruebas como los chicos, les pongo ejemplos de algunas deportistas que han alcanzado el éxito en un mundo de hombres y, poco a poco, veo que van metiéndose más en la lección” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

En Enseñanza Secundaria compruebo con mi práctica que, efectivamente, son los bloques de contenidos de condición física los más susceptibles de vincularse al ámbito de lo masculino:

“Estoy trabajando una unidad didáctica en la que el alumnado tiene que gestionar su esfuerzo físico y ser capaz de aguantar corriendo cada día un determinado número de minutos. Hoy les

he dicho que al final de la unidad haremos una prueba que consistirá en aguantar quince minutos, y enseguida los chicos han dicho que era facilísimo y las chicas que no era justo y no iban a ser capaces, que por qué no rebajaba el número de minutos que debían correr como hacía su profesor del curso pasado, que aplicaba baremos diferentes. He explicado que no me gusta la idea de los baremos, porque da a entender que las chicas son peores que los chicos, y que todos van a estar en igualdad de condiciones para superar la prueba porque no van a ser importantes las posibles diferencias fisiológicas entre hombres y mujeres. Lo que va a ser determinante será la inteligencia que demuestren a la hora de correr, ya que en ningún caso voy a valorar que vayan más o menos deprisa o que recorran más o menos espacio. El único criterio será aguantar corriendo, cada persona dentro de sus posibilidades. Parece que han quedado más satisfechas, pero me llama la atención que desde el principio traten de evitar a toda costa este tipo de trabajos” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

Una situación similar ocurre al trabajar los contenidos de deportes, tradicionalmente asociados a lo masculino y a los que las alumnas parecen ajenas, como compruebo en la práctica en Enseñanza Secundaria:

“Los chicos están empeñados en jugar al fútbol, y desde el primer día les dije que era un deporte que no íbamos a trabajar. Les expliqué que, desde mi punto de vista, transmite muchos estereotipos que no favorecen la igualdad entre hombres y mujeres, y que trabajaremos otros deportes menos influenciados socialmente. Pero hoy, al ser el último día del trimestre, les he dejado elegir actividades y al final hemos llegado al acuerdo de dedicar media clase a fútbol y media a baloncesto. Las chicas apenas han participado en el partidillo de fútbol, se han limitado a situarse en un lugar del campo y buscar una compañera con la que charlar. Las he animado para que participaran, pero ni ellas estaban por la labor ni sus compañeros tampoco. Está tan vinculado al mundo de los hombres que, aunque he intentado normalizar una práctica conjunta entre alumnos y alumnas, no me ha sido posible” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Estos relatos corroboran que las experiencias previas son diferentes entre alumnos y alumnas y, debido al sexismo que rodea ciertas actividades físicas, las chicas parten con una menor experiencia y bagaje motriz que los chicos, aspecto que habrá de ser tenido en cuenta por el docente. Así se explica que las alumnas se impliquen en menor medida en algunos contenidos de la materia (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Derry, 2002) y, en consecuencia, la necesidad de lograr un aprendizaje significativo en todo el alumnado que vaya enfocado hacia actividades físicas motivantes (Vázquez Gómez, 1993). Viendo la dificultad de implicar a las alumnas en determinados contenidos de la materia, intento llevar al alumnado de Enseñanza Secundaria a la

búsqueda de esa significatividad a través de una metodología de trabajo que implique un análisis crítico de las manifestaciones deportivas y motrices de nuestra sociedad, como explico en mi diario de profesor:

“Hemos estado viendo el documental *Cuestión de Pelotas* en el que se aborda la desigualdad que sufren las mujeres que quieren dedicarse al mundo del fútbol profesional y las dificultades a las que han de hacer frente. En el documental se abordan algunos aspectos que siguen vigentes hoy en día, como el hecho de que está bien visto que la mujer practique algún tipo de deporte para estar entretenida pero querer hacer de ello su profesión es algo prácticamente insultante. Abrimos un debate para analizar algunas de las cosas que más han llamado su atención, y las conclusiones se resumen en que las mujeres pueden ser tan buenas como los hombres en fútbol, lo difícil que resulta en España dedicarse al deporte de élite o lo machistas que son los responsables de la federación de fútbol. Las más pesimistas afirman que de nada sirve esforzarse tanto si nunca van a obtener ninguna recompensa. Les explico que el esfuerzo siempre merece la pena, que en su mano está intentar cambiar esta situación y que busquen algunos ejemplos de mujeres futbolistas que han luchado por hacer de este deporte su modo de vida” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Las chicas van desarrollando una actitud cada vez más crítica con el mundo del deporte, si bien es cierto que las concepciones tan arraigadas que tienen y la importancia por el reconocimiento social, más si cabe en la etapa de Enseñanza Secundaria, no mejoran su participación en los contenidos considerados más masculinos. En este sentido, Thorpe (1992) entiende que la falta de capacidad en sí misma no tiene por qué ser un problema, pero la exhibición pública de tal incapacidad sí lo es. Esta situación lleva a que algunas estudiantes opten por no participar de las sesiones que planteo en clase, como se observa en el siguiente relato:

“He querido ver si han servido de algo los trabajos y los debates que hemos desarrollado en clase jugando otro partido de fútbol. Las chicas demuestran, de forma teórica, estar muy concienciadas e interesadas en superar los sesgos sexistas que rodean al mundo del ejercicio físico. Pero en la práctica veo que no han avanzado nada. Ya desde el primer momento se quejan por tener que jugar al fútbol y, las pocas que se implican, lo hacen para interactuar únicamente con otras chicas y desempeñar un papel secundario dentro del juego. Las más intentan pasar desapercibidas, casi invisibles. Y en un caso una alumna se niega a participar por entender que se siente peor cuando ve que no sirve para esto que si no lo hubiera intentado, me dice que no le gusta hacer el ridículo delante de todos” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

Existe otro tipo de contenidos que, al contrario que sucede con los anteriormente citados, se asocian en mayor medida con el género femenino, como es el caso de los contenidos de Expresión Corporal (González Pascual, 2005; Learreta, Ruano, & Sierra, 2006). Y es que ya, desde el nacimiento, son muchas las dimensiones sociales que contribuyen a la diferenciación sexual de niños y niñas. En este sentido, Scraton (1990) entiende que las diferencias entre ambos ya existentes desde antes de la escolarización contribuye a la concepción de que los varones son mejores en actividades de golpeo, lanzamientos y competiciones colectivas, mientras que las mujeres lo son en juegos y actividades de equilibrio, flexibilidad y motricidad fina. Si bien lo ideal sería orientar y equilibrar los contenidos de una forma neutra de modo que se favorezca la igualdad de oportunidades, la dificultad de trabajar la Expresión Corporal dentro de las clases lleva a trabajar estas actividades en menor medida, como se refleja en mi paso como profesor de Enseñanza Secundaria:

“El curso pasado los alumnos no trabajaron nada de Expresión Corporal, así que me ha costado introducirles en el tema. Estos contenidos me dan algo de miedo, sobre todo porque no me considero nada experto, a pesar de haberlos trabajado durante la carrera. Así que, aunque en un principio había pensado dedicar dos unidades didácticas, finalmente será una la que lleve a cabo” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Trabajar este tipo de contenidos con el alumnado más vinculado al deporte de rendimiento resulta más complicado, en la medida en que éste los considera como una amenaza a la reafirmación de su masculinidad, lo que ratifica la tesis de Barbero (2003), quien considera que la actividad física educativa es un dispositivo que modela las identidades masculina y femenina y sus correspondientes modelos corporales. Así, en los momentos en que introduzco los contenidos de Expresión Corporal, hay estudiantes varones que dificultan el proceso de enseñanza/aprendizaje por considerarlo algo propio de chicas y afeminados, como plasma el siguiente relato de mi diario de profesor:

“Con segundo curso estoy trabajando la comunicación no verbal. Los alumnos están trabajando en general muy bien, pensaba que iban a ser reacios y tímidos a la hora de enfrentarse a estos contenidos, pero no está siendo así. Sin embargo hay un estudiante que no sólo no participa sino que boicotea el trabajo de la clase. Cuando le pregunto por su comportamiento me contesta que no le gusta trabajar de esta manera, que por qué no dedicamos más tiempo a los deportes y menos a estas cosas. Le intento hacer ver la importancia del trabajo y le pongo ejemplos de para qué le puede servir la comunicación no verbal en su vida cotidiana, desde enfrentarse a una entrevista de trabajo hasta intentar

aprender algún truco para ligar con alguna chica. Entre risas me contesta que es precisamente por eso por lo que no quiere trabajar la Expresión Corporal, que no quiere que nadie le tome por *maricón*" (Diario del profesor. Marzo de 2011).

En mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria también tengo oportunidad de constatar cómo la falta de capacidad en los contenidos menos hegemónicos de la materia lleva a una situación incómoda a la que no quieren enfrentarse, siendo la Educación Física un espacio en el que la superioridad física del hombre frente a la mujer busca legitimarse (Barbero González, 2005; Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005). Así, en Enseñanza Secundaria existe una preocupación por no evidenciar que las chicas son manifiestamente mejores en un área que se supone propia del género masculino, como es el caso de la competencia motriz, algo que no parece preocupar en el plano intelectual:

"Un chico me ha dicho que no va a participar en la representación final de su grupo. Le ha tocado con tres chicas que van a teatro o a gimnasia rítmica y están haciendo una coreografía muy buena. Este alumno se siente fuera de lugar, y me confiesa que le cuesta reconocer que ellas son mejores en Educación Física. Dice que le da igual que saquen mejores notas en cualquier otra asignatura, pero que en Educación Física no le gusta" (Diario del profesor. Marzo de 2011).

El docente ha de prestar atención al modo como se presentan los contenidos a los estudiantes. Además del lenguaje verbal, dentro de nuestra materia podemos hacer uso de los ejemplos visuales y kinestésicos. El empleo de estos canales de transmisión de información evidencia las actitudes del profesorado hacia los escolares; si estas actitudes son más marcadas hacia un sexo concreto, se convierten en actitudes sexistas y se corre el riesgo de ocultar al otro sexo (del Castillo Andrés, 2009). Autores como Vázquez et al. (2000) consideran que la mayor parte de las demostraciones son realizadas por chicos, más si éstas se relacionan con los contenidos de condición física. En mi caso, procuro equilibrar el empleo de modelos masculinos y femeninos, independientemente del contenido a trabajar. Esto es evidente dentro de las clases de Enseñanza Secundaria, etapa en la que observo están más consolidados los estereotipos sexistas en torno al ámbito motriz:

"En los diferentes estiramientos primero realizo yo un ejemplo y a continuación son los propios alumnos quienes lo realizan. Como ayudantes para ejemplificar los estiramientos elijo, indistintamente, tanto a chicas como a chicos, con la intención de que vean y sean conscientes de que se puede trabajar perfectamente con alguien del sexo contrario. Creo que es muy importante lo que transmite el docente con su actitud, el modo en que pone de manifiesto el

“currículum oculto”, por lo que si quiero fomentar la coeducación, debo predicar con el ejemplo” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Haciéndolo de esta manera observo una mayor implicación de todo el alumnado en la tarea:

“Hacemos un pequeño trabajo de velocidad resistida con el compañero. Se trata de agarrar a nuestra pareja por la cintura y hacer de “lastre” durante los primeros metros de carrera para, a continuación, soltarle. En ese momento soy consciente de que los chicos y las chicas se agarran de la cintura con miedo, apenas llegan a tocarse. Saco a una chica al centro de la sala y les explico cómo debe agarrarse, haciéndoles ver que no pasa nada por tocar a alguien del sexo contrario. La cosa mejora, los contactos son más próximos, más cercanos” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Desarrollar una actitud reflexiva entre el alumnado de Enseñanza Secundaria en torno a la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas pasa por aprovechar las noticias cotidianas y determinados días significativos para compartir puntos de vista que permitan educar en igualdad, como explico en mi diario como profesor de instituto:

“Como va a ser el Día de la Mujer Trabajadora les he llevado preparado un artículo donde se relata una historia real de una mujer sometida a discriminación y humillación en su trabajo simplemente por su condición de mujer. Dedicamos los primeros minutos de la sesión a compartir opiniones. Veo que los alumnos tienen una visión bastante ideal del asunto, y cuando les pregunto si creen que las mujeres son más susceptibles de sufrir agresiones laborales que un hombre, son comunes las respuestas del tipo “no, porque todos somos iguales”. Les explico que dedicaremos más tiempo en sucesivas clases para hablar del tema del sexismo, pues es un asunto que me interesa y por el que quiero que ellos también se sientan interesados. Se trata de educar a personas, a ciudadanos, y de educar en el respeto a los derechos y libertades de todos” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

En la enseñanza universitaria me rijo por una dinámica similar a la anteriormente mencionada, siguiendo las directrices establecidas por Fernández Balboa (1999), quien considera que ser consciente de las prácticas opresivas y represivas que se ciernen en torno a la práctica física puede ser una herramienta útil para transformar las circunstancias y el contexto social. Éste es el abordaje de los contenidos que pretendo como formador de futuros maestros, de modo que éstos sean capaces de replantearse la repercusión que sus ideas y sus prácticas

docentes pueden tener en el aula. a continuación se presenta un ejemplo extraído de mi diario como profesor asociado:

“El segundo tema de teoría lo he dedicado a que el alumnado sea consciente de cómo la idea de cuerpo va configurando la concepción de la Educación Física Escolar. Les he hablado de que el cuerpo no siempre ha sido considerado de igual manera a lo largo de la historia, y de cómo entenderlo desde una perspectiva u otra hará que nuestro modo de abordar la docencia sea diferente. La última media hora la hemos dedicado a debatir, a partir de unas imágenes que evidencian lo que se espera del cuerpo de un hombre y de una mujer en la sociedad actual, si realmente creen que la concepción del cuerpo repercute en el planteamiento que le demos a la materia y si contribuye a inmortalizar determinados cánones que pueden dejar fuera a aquellos que no se ajusten a ellos” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Proponer debates en torno a temas de actualidad que permitan a los estudiantes en formación inicial enfrentarse a dilemas respecto a la manera que habrán de enfrentar la docencia en un futuro próximo contribuye también en esta etapa a desarrollar procesos de pensamiento y a tomar conciencia de su propio trabajo, como ocurre en el planteamiento de mis sesiones como docente universitario:

“En nuestro primer seminario les he propuesto debatir sobre el artículo *Bombero o bombera, que sepa tirar la puerta*. Han tenido media hora para leer el texto y trabajar en pequeños grupos para sacar sus propias conclusiones del mismo. Después debían presentarlas al resto de la clase y, entre todos, organizar un diálogo para compartir las experiencias y las ideas propias con las de los demás. El objetivo era que fueran conscientes de que las concepciones que ya tienen adquiridas van a condicionar su forma de ser maestro. Por ejemplo, si emplean baremos para evaluar la condición física de sus alumnos y alumnas, habrán de ser conscientes de que con ellos podemos transmitir ciertos estereotipos que no queremos” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Reflexionar acerca de esta temática es visto por los estudiantes como un proceso valioso y que puede promover cambios en sus prácticas, como relato en el siguiente extracto de profesor asociado:

“Algunos alumnos han comentado que no se habían parado a pensar que las pruebas físicas que se proponen a unos y otras pueden llevar implícitas connotaciones sexistas. Reflexionar sobre estas cuestiones puede ayudar a cambiar sus puntos de vista o, al menos, a ser conscientes del mismo y de lo que implica” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Una de las reflexiones más frecuentes dentro de mi práctica se refiere al modo en que trato de dar respuesta a planteamientos educativos dentro de la materia de Educación Física a través de los contenidos curriculares. La pregunta que me hago desde mis inicios como docente cada vez que pongo en marcha un proceso de enseñanza/aprendizaje intenta responder a si estos planteamientos contribuyen a un desarrollo social, moral y cívico entre el alumnado.

Para ello, soy consciente de la importancia de reconocer las resistencias que siguen vigentes entre gran parte de los escolares en torno a la materia de Educación Física y la práctica deportiva en general. Ser consciente de ello me permite programar un trabajo de acercamiento a la realidad social y cultural de hoy día a través del planteamiento de debates, trabajos de reflexión crítica, al enfrentamiento con las propias experiencias discriminatorias que como alumnos han sufrido y potenciando prácticas para erradicarlas.

De igual manera, la consecución de los objetivos didácticos planteados es posible únicamente si el alumnado se implica en las tareas propuestas. La práctica me demuestra que cuando los estudiantes se muestran remisos a determinados contenidos (el caso más evidente que me he encontrado es la reticencia de algunos alumnos a la hora de trabajar contenidos propios de la Expresión Corporal, o la pasividad de ciertas alumnas en los contenidos de Condición Física), éstos reflejan una actitud desinteresada y poco participativa, todo lo contrario si el contenido a trabajar les seduce. En este sentido, el prestigio que tienen las actividades de las mujeres las hacen poco equivalentes y atrayentes para los hombres (Thomas, 1991, en Devís Devís, 2001).

Descubro que, como novel, he de seguir avanzando en la línea de procurar conocer las inquietudes y expectativas de los escolares para con la materia, intentando que se impliquen en su proceso de aprendizaje y que sean conscientes de que todos los contenidos trabajados son importantes y merecen la pena desde un punto de vista educativo. Así, procuro obtener información a partir de las respuestas de satisfacción o insatisfacción por parte de los estudiantes en cuanto a las actividades propuestas y, a partir de dicha información, orientar las tareas de modo que se ajusten lo máximo posible a sus motivaciones, intereses y expectativas, una tarea que se torna muy compleja por la heterogeneidad del alumnado y, al tiempo, muy necesaria y que se convierte en un reto para mi labor docente. A pesar de la dificultad comentada, entiendo que es importante para no caer en el error del *"igualitarismo"* (Devís Devís, 2001, p. 284), consistente en tratar a todo el alumnado por igual con la creencia de que así se evita la discriminación sexual y se es más justo, lo que conduce a ignorar la individualidad y no prestar atención a los intereses y habilidades personales. En cualquier caso, sí hay momentos

en los que mi práctica se encuentra imbuida de este igualitarismo en el que procuro tratar a todos los escolares por igual, y con ello posiblemente esté afianzando estereotipos que no deseo, e, incluso, reforzando el sentimiento de incompetencia motriz de las alumnas, de manera que es éste uno de los aspectos a los que más atención he de seguir prestando en mi práctica diaria y a lo largo de mi desarrollo profesional.

Por otro lado sigo observando, no sin cierta tristeza, que son muchas las ocasiones en que las escolares se implican en las tareas en menor medida por pensar que el ámbito de la motricidad es patrimonio masculino, aún cuando dejo claro que lo primordial es la adquisición de aprendizajes, un gusto por el ejercicio físico y un fomento del sentido lúdico, y eso no es patrimonio exclusivo de los hombres, sino de todas las personas.

A diferencia de lo que pensaba antes de abordar esta nueva etapa como maestro de Educación Infantil y Primaria, ya desde las primeras edades la realidad me muestra que las conductas estereotipadas por razón de género se aprenden desde bien temprano. Así, compruebo que a la escuela los escolares ya llegan con un bagaje previo de prácticas y actitudes sexistas que se ponen de manifiesto en los juegos y actividades desarrolladas.

Sin embargo, sí observo diferencias entre la etapa actual y mi pasado como profesor de Enseñanza Secundaria. De esta manera, estimo que en las primeras edades muchas de estas conductas se pueden modificar más fácilmente. Los alumnos, en los primeros años de escolarización, veo que son muy receptivos a las que yo considero son “buenas prácticas”, al tiempo que sigo encontrando en la falta de continuidad de trabajo en el tiempo con los mismos escolares lo que limita mi actuación docente en esta línea. En todo caso, es precisamente la capacidad de adaptación a la inestabilidad y al cambio inherentes a los primeros años de profesión los que me definan como un profesional reflexivo (Marcelo García, 1991).

## **2.5. La configuración de los grupos de trabajo**

Los agrupamientos que los estudiantes lleven a cabo dentro del aula son uno de los elementos a los que el docente ha de prestar especial atención. No en vano, las relaciones que éstos establezcan entre sí son determinantes en la búsqueda de la equidad educativa (Moreno Murcia, Sicilia Camacho, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2008), la socialización y la construcción de la identidad de género, ya que ésta se construye a través de la interacción entre individuo y sociedad (Colás Bravo, 2007). Además, es frecuente observar cómo la tendencia de agrupación de chicos y chicas está claramente diferenciada por el sexo, sobre todo a partir de determinadas edades (Vázquez Gómez & Álvarez Bueno, 1996). Se ha de tener presente, por lo

tanto, que el agrupamiento por sexos implica un peligro de crear actividades para niños y para niñas (Devís Devís, 2001; Vázquez Gómez & Álvarez Bueno, 1996).

Dentro de cada grupo se establecen roles, estereotipos y actitudes que permiten lograr cambios en la conducta, en las relaciones personales, desarrollar nuevos y diferentes hábitos y creencias, etc. (del Castillo Andrés, 2009), siendo la forma en que se lleven a cabo las agrupaciones lo que puede ayudarnos en el establecimiento de actitudes de tolerancia y reducción de estereotipos corporales (Martínez Álvarez, 1993).

Explica Siedentop (1998, p. 117) que *“un sistema eficaz de tareas de organización comienza por la creación de rutinas y el establecimiento de reglas concerniente a los comportamientos apropiados en clase”*. En esta línea, desde los inicios de curso dejo claro a los escolares que los agrupamientos habrán de ser fundamentalmente mixtos, algo que no requiere demasiado esfuerzo entre el alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria:

“Les he dejado claro mis ganas de hacerles partícipes a todos de las sesiones, independientemente de particularidades físicas, de habilidad o cualquier otra. He hablado de la importancia de aprender a trabajar con cualquier compañero, de la suerte que tienen de conocerse y formar un grupo tan estupendo, y a día de hoy son muy pocas las quejas que escucho del tipo “yo con ella no quiero ir” o “sólo juego con mi mejor amigo” entre los alumnos de primer y segundo ciclo” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Considerar las clases de Educación Física como una experiencia grupal, en el que las agrupaciones aleatorias implican un aprendizaje en sí mismas, es manifiestamente más complicado entre el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria:

“Terminamos de calentar con el juego de días pasados (pelota sentada); es un juego que les resulta motivante y les predispone a la acción posterior. De todas maneras, me estoy fijando que normalmente los chicos tienden a agruparse en función de sus amigos, y las chicas tratan de pasar desapercibidas. Así que establezco dos normas: un chico no puede pasarle el balón a otro chico, y una chica tampoco a otra. Escucho comentarios de que no es justo y la implicación baja mucho por parte de todos” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Reforzar diariamente las relaciones sociales en clase es una de las estrategias que empleo para procurar una mejora de las mismas con el alumnado del último ciclo de Educación Primaria:

“Les he pedido que hicieran parejas mixtas, recordándoles que deben aprender a trabajar juntos, pues es una manera de enriquecimiento personal y social. En general van aceptando bien la propuesta, saben que soy pesado con esto de la coeducación y van entrando en la dinámica. Pero todavía hay quien pone mala cara por tener que trabajar con alguien de distinto sexo y que apenas hacen durante las sesiones. Tengo que seguir insistiendo y trabajando en la misma línea con la idea de recomponer las relaciones sociales, pues éstas se construyen diariamente, sesión a sesión. Desde luego que no van a mejorar espontáneamente, por lo que es importante que intente establecer unas relaciones justas y no discriminadoras entre todos” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

En Enseñanza Secundaria soy consciente desde el principio de curso que antes de establecer unas rutinas que favorezcan las relaciones interpersonales he de conocer el modo en que se van desarrollando los agrupamientos y las conductas que los estudiantes establecen entre sí. Esto es debido a que no quiero forzar las relaciones por miedo a que pueda resultar una práctica contraproducente, como refleja la siguiente cita de mi diario de profesor:

“Les pido que hagan parejas y dejo caer de soslayo que lo ideal es que éstas fueran mixtas. Observo que los agrupamientos son prácticamente los mismos que los de otros días, casi siempre entre compañeros del mismo sexo. No quiero forzar demasiado la situación, así que no les comento la conveniencia de ir cambiando, cada día, de pareja. Querer ir demasiado deprisa podría ser perjudicial para los objetivos que pretendo” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

La primera agrupación deseable se produce cuando se lleva a cabo una enseñanza en la que los objetivos y las tareas propuestas son iguales para todo el grupo de clase, con independencia de su nivel de ejecución (Vázquez Gómez & Álvarez Bueno, 1996). De esta manera, planteo actividades en las que establezco un criterio general de agrupación pero con una libertad orientada a determinados fines en cuanto a la composición del grupo. Esta situación me posibilita ir conociendo más del por qué de sus agrupamientos, fundamentalmente en las tareas que se organizan prácticamente por sí mismas, como se explica en el siguiente relato del diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“La unidad didáctica de resistencia es ideal para irme fijando en cómo funciona la clase. Han de ir regulando su esfuerzo, pero saben que también han de encontrar al que será su compañero de carrera ideal. Veo que no tienen en cuenta los aspectos fisiológicos que pretendo (la idea es que sea la persona que tiene un pulso más parecido al suyo el compañero de carrera ideal), pero esto me permite irme fijando en ciertas cosas interesantes. Por ejemplo,

observo que hay grupos bien diferenciados: los chicos por una parte y las chicas por otro” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

Paulatinamente procuro con este alumnado fomentar los agrupamientos heterogéneos y la cohesión dentro del grupo, independientemente del sexo del alumnado:

“Cuando pido parejas chico-chica, exceptuando algún caso, me doy cuenta que se ponen así por obligación. Aunque es pronto para desanimarse, me pregunto si seré capaz de hacer que esto vaya saliendo de una forma más natural” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

En ocasiones la reticencia a juntarse con otras personas de diferente sexo se debe más a una falta de seguridad en uno mismo que por un rechazo hacia el otro (Martínez Álvarez, 1993). Al ser la etapa de Enseñanza Secundaria un periodo en el que los adolescentes reconstruyen su identidad sexual y corporal, en la que se rompe en ocasiones de forma traumática con la imagen corporal y con las habilidades motrices que le eran propios al escolar (Vázquez Gómez & Álvarez Bueno, 1996), esta falta de estima es más evidente dentro de mis clases que en edades anteriores, como se recoge en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Hay alumnos que tienen una buena relación entre sí en lo personal pero que, a la hora de tener que trabajar juntos en clase de Educación Física, no hay manera. En estos casos es evidente que no sienten un rechazo hacia el otro, sino vergüenza porque estos agrupamientos implican contacto físico. No tiene que ser fácil desde su punto de vista adolescente hacer frente a los cambios propios de la edad. Además, en esta etapa es importante para ellos contar con la aprobación de los iguales. Por eso están tan pendientes de los comentarios que hacen, de no ponerse con alguien del otro sexo por temor a que les puedan relacionar sentimentalmente, o algo parecido” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Igual que en la etapa de Educación Primaria, ir reforzando diariamente la importancia de aprender a trabajar con los otros permite reconducir las tendencias que se asientan entre el alumnado. Asimismo, se corrobora en mi práctica el planteamiento de Martínez Álvarez (1993), quien explica que el contacto en pequeños grupos favorece los acercamientos más que los contactos unipersonales y lo que compruebo en el planteamiento que hago de determinadas actividades:

“Parece que las rutinas a colocarse por grupos de sexo y de amistad se van contrarrestando a medida que vamos trabajando y voy insistiendo en el tema de la coeducación. El plan de acción pasa por trabajar en parejas mixtas y en pequeños grupos que hago de forma aleatoria, aunque prestando atención a equilibrar el número de chicos y chicas del mismo. Según

observo, el alumnado se siente más cómodo si hay alguien más de su mismo sexo dentro del grupillo, hace la interacción más fácil. Ya no ofrecen apenas oposición al hecho de tener que trabajar chicos con chicas, parece que lo van viendo como algo normal, o igual es que se han acostumbrado al hecho de que quiero que trabajen así y ya está. Aunque de sobra entiendo que una cosa es que se junten chico y chica y otra muy distinta hablar de que ya no tienen lugar los comportamientos sexistas dentro del aula, el caso es que voy viendo a algunos alumnos que no se sienten forzados en los agrupamientos, sino que realmente se van dando cuenta de las ventajas y posibilidades que ofrece trabajar con alguien de distinto sexo” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Perseverar con el objetivo de fomentar unas relaciones igualitarias entre el alumnado me permite conseguir avances en la búsqueda de la coeducación. No obstante, esta perseverancia y empeño por trabajar la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas se ve condicionado por el tiempo que permanezco en el centro, ya que por mi condición de docente novel es habitual variar de lugar de trabajo durante los primeros años de profesión. En mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria se refleja la manera en que abordo la materia a lo largo del curso y la certidumbre de que trabajar estos aspectos suponen una inversión de tiempo a largo plazo:

“He ido viendo progresos en el modo en que se relacionan entre sí, sobre todo con mi grupo de tutoría, seguramente porque con ellos he tenido más oportunidades para trabajar aspectos ligados a la coeducación y al trabajo compartido. No sé si con más tiempo habría sido capaz de más, pero sí creo que un curso es poco tiempo para cumplir con el propósito de lograr mejores relaciones heterogéneas entre el alumnado y que encima surjan de manera natural” (Diario del profesor. Junio de 2011).

En el grupo-clase se establecen diferentes agrupamientos en los que los estudiantes van definiendo roles, estereotipos, actitudes, comportamientos; se van solucionando conflictos que surgen en la práctica diaria, se intercambian experiencias, puntos de vista, se debate, se aprende del otro y junto al otro; se crean nuevos hábitos, nuevos valores, nuevas creencias. Sin embargo, y a pesar de la evidente ventaja que implica trabajar con otras personas, es algo que resulta complicado en ocasiones por la reticencia de los estudiantes a trabajar de forma conjunta en una materia más pública y más imbuida de contactos corporales como es la Educación Física.

En la práctica tiendo a hacer agrupamientos heterogéneos al ser consciente de la riqueza que la diversidad ofrece a los estudiantes, pues mi experiencia me dice que éstos tienden a agruparse espontáneamente en función del sexo. Asimismo, la labor diaria me demuestra que es en los agrupamientos heterogéneos en los que el alumnado muestra actitudes más

discriminatorias y, por tanto, se convierten en una excelente oportunidad para trabajar los aspectos ligados a la coeducación. Sin embargo, y como se ha abordado en otros apartados de la presente tesis doctoral, hay ocasiones en las que la configuración de grupos heterogéneos plantea un dilema dentro de mi actuación docente, fundamentalmente cuando éstos puedan suponer un riesgo potencial para el alumnado. Es, en estas ocasiones, en las que no sé bien cómo orientar los criterios de agrupamientos de tal manera que las conductas sexistas queden relegadas a la mínima expresión.

La práctica diaria me lleva a entender que lo ideal es trabajar, dentro del grupo-clase, un código de buenos tratos, dentro del cual tiene especial relevancia la visibilidad del valor y de las capacidades de cada persona, independientemente del género. Me planteo, como uno de mis objetivos como educador, favorecer que los escolares asuman que la mezcla de chicos y chicas es necesaria por enriquecedora, y para ello trabajo en la línea de procurar crear entre todos ellos unos lazos afectivos en los que el trabajo grupal es importante para vencer las inseguridades y donde se brinde una posibilidad real de mostrar nuestros sentimientos.

En este apartado hemos pretendido dejar constancia de que la actitud del docente hacia el alumnado es determinante para erradicar las conductas sexistas y estereotipadas, más si cabe en una materia como la Educación Física, al ser ésta una disciplina en la que el cuerpo pasa a ser objeto de tratamiento educativo y, en consecuencia, las posibilidades de sufrir discriminación son mayores. De esta manera se comprende la importancia de evitar comportamientos estereotipados y proporcionar a los estudiantes ambientes de igualdad de sexo (Scraton, 1992). Desde esta perspectiva, mi práctica docente se encuadra dentro del paradigma de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez Gómez, 2008b), en el sentido de que la reflexión y el análisis crítico acerca de las teorías que guían mi práctica me llevan a procurar resolver los problemas que surgen en el aula y de contrarrestar los efectos nocivos de los currículos ocultos, esto es, la transmisión tácita a los escolares de conocimientos, ideas, normas y actitudes acordes con los intereses de determinados grupos sociales, políticos, culturales o económicos (Rodríguez Lestegás, 1998).

### 3. Las relaciones entre el docente novel y la comunidad educativa

El replanteamiento actual que se está llevando a cabo desde el Espacio Europeo de Educación Superior reclama situar la profesión docente con diferentes sentidos, responsabilidades, consideraciones y apoyo de toda la comunidad educativa, al tiempo que exige en el profesorado el desarrollo de nuevas competencias que le permitan abordar las múltiples situaciones no previsibles a las que diariamente se ha de enfrentar (Larrosa, 2010). Los cambios que se están produciendo en la sociedad, como explica Marcelo García (2006, p. 20), *“inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional”*, estando estos aspectos vinculados al centro en que el docente desarrolle su trabajo y condicionados, asimismo, por las relaciones que establezca con la comunidad educativa en general y, particularmente, con los compañeros y las familias de los escolares, cuestiones éstas que se abordan a lo largo del presente apartado.

#### 3.1. Compartiendo puntos de vista con el resto del claustro acerca de la enseñanza

Cada profesional tiende a enseñar a su manera, y compartir puntos de vista acerca de lo que debe ser y para lo que ha de servir la enseñanza es una tarea, cuando menos, enrevesada. Sin embargo, el profesorado que forma parte de un centro ha de participar en el control y gestión del mismo, tal y como se recoge en el Artículo 27 de la Constitución Española en su punto séptimo y en el que se explicita que tanto profesores como padres y alumnos *“intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca”*.

El órgano propio de participación docente es el claustro de profesores que, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación, es:

*“El órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro” (BOE, 2006a, p. 33).*

A pesar de la importancia de este órgano como punto de encuentro e intercambio de opiniones entre los diferentes profesionales de la enseñanza que forman parte del centro educativo, en el momento en que este intercambio tiene lugar soy consciente de que mis

pensamientos acerca de lo que merece la pena enseñar en la escuela van en una línea diferente a la de la mayoría, hasta el punto de que entiendo que este tipo de reuniones con otros profesores no son sino una “fachada” (González González, 1993, p. 312) en la que se pierde el sentido que se está realizando dentro de la institución escolar. Éste es uno de los inconvenientes de los claustros docentes, en los que la voluntad independiente de cada profesor lleva a concepciones diferentes de lo que ha de ser la educación y cómo ha de ser abordada (Gairín Sallán & Darder Vidal, 1994), y que vivencio durante mi etapa como maestro de Educación Primaria:

“En la reunión de evaluación se ha planteado el tema de un alumno que no ha asistido a dos de los exámenes porque tenía una boda rumana. Mis compañeros han dicho que no se le debe dar la oportunidad de hacer los exámenes en un día diferente al resto por este motivo, que cómo son estos extranjeros y este tipo de comentarios. He intervenido para decir que no sé si será pertinente o no repetirle los exámenes, que eso depende de cómo lo valore su tutora, pero que deberíamos tener presente que este chico ha acudido a un acontecimiento que no deja de ser cultural. Cuando se me ha ocurrido plantear que a veces se aprende mucho más fuera de la escuela que en ella se me ha venido un aluvión de críticas encima. La más dañina ha tenido que ver con poner en duda que yo enseñe algo, pero que no dude que el resto están cumpliendo espléndidamente ese cometido. Seguimos inmersos en considerar el aprendizaje como la mera transmisión de contenidos de carácter técnico” (Diario del profesor. Marzo de 2010).

La misma situación se repite durante mi paso por la Enseñanza Secundaria, en la que de nuevo mi idea de lo que ha de formar parte de la enseñanza y de lo que es (o no) educativo es diametralmente opuesta a la de otros profesores, como se recoge en la siguiente cita de mi diario de profesor:

“En el claustro de hoy hemos debatido sobre si los baños deben permanecer abiertos o cerrados para uso del alumnado. Según parece, los estudiantes son incapaces de comportarse y no romper las tuberías y las instalaciones de los aseos. Así que se ha acordado seguir cerrando los baños durante los recreos y que los alumnos que tengan que acudir a ellos pidan la llave. Incluso se ha propuesto llevar un registro de los que acudieran a utilizarlos. Así, al parecer, se van a solucionar los destrozos. He comentado que me parece una medida parecida a la de los tornos que están poniendo en las escuelas de Cataluña, y que poco a poco nos íbamos pareciendo cada vez más a esas escuelas en las que los estudiantes han de pasar por un arco de seguridad y donde se coartan cada vez más sus libertades. Un compañero ha comentado, como queja añadida, que ya no puede bajar más el listón de sus clases,

defendiendo la importancia que tiene que los chicos salgan bien preparados académicamente del instituto. Me temo que nos preocupamos demasiado de que los estudiantes aprendan conceptos, un conjunto de saberes, y nos olvidamos de que estamos formando personas. Es posible que salgan de la escuela sabiéndolo todo o casi todo de muchas materias, pero no sabrán ni lo más mínimo acerca de lo que supone ser persona. Pero no estoy seguro de que esta visión sea compartida por el resto de docentes. Si en las Disposiciones Legales y en las conversaciones informales todo el mundo parece asumir que el papel que ha de desempeñar la escuela es el de enseñar a vivir en sociedad, enseñar a ser personas, de modo que esos aprendizajes vayan configurando una sociedad más plural y democrática, tengo la impresión de que mis intervenciones provocan cierta gracia entre parte de mis compañeros, supongo que por considerarlas ingenuas” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Esta disparidad de opiniones acerca de lo que es importante enseñar al alumnado está condicionada por la etapa en que se ejerza la docencia (Day, 2006). La “meritocracia” que rodea al mundo de la educación, más evidente cuanto más alto es el nivel educativo, implica que lo verdaderamente importante a transmitir a los estudiantes en Enseñanza Secundaria son conocimientos técnicos, mientras que los contenidos que llevan a formar ciudadanos autónomos y responsables se reservan para las etapas educativas de Infantil y Primaria. En el siguiente extracto de un diálogo mantenido con una compañera de Enseñanza Secundaria se reafirma esta idea:

“Los profesores en Secundaria quizá no tenemos asumido del todo que ese también es nuestro papel, el de educar [...], y que estas cuestiones más relacionadas con la disciplina tienen que haber venido ya solventadas de antes. Se espera que un alumno ya con catorce, quince años tenga unas ciertas pautas de conducta sobre las que no haya que incidir excesivamente. [...]. Creo que los docentes de Secundaria esperamos no tener que decirle a un alumno de Bachillerato que no se destroza un baño, porque se supone que es algo que han tenido que aprender antes y parece que si no lo han aprendido antes, está ya un poco perdido todo el tema” (Reflexiones compartidas con Marta Arias. Diciembre de 2011).

Existe una dificultad añadida para llevar a buen término un intercambio de opiniones entre los educadores que resulte fructífero y redunde en una mejora de la enseñanza. Este contrariedad se fundamenta en la división a que está sometido de por sí el sistema educativo. Si nos paramos a pensar cómo es la estructura de un centro escolar, veremos que se organiza en ciclos (en Educación Primaria) y en departamentos (en Enseñanza Secundaria). Es precisamente esta segmentación la que *“incrementa la separación de los docentes y su lealtad a la materia que imparten”* (Blanco García, 1993, p. 69). En este sentido, se podría afirmar que la

“cultura profesional está balcanizada cuando separa a los profesores, dificulta las relaciones entre ellos y los aísla, al tiempo que los reagrupa en pequeños grupúsculos” (Gimeno Sacristán, 1996, p. 57). Romper con esta balcanización en la enseñanza se torna una tarea sumamente compleja, ya que pasa por paliar las diferencias de prestigio y asignación de tiempo entre materias consideradas superiores e inferiores (Hargreaves, 1996), algo que depende más de las administraciones educativas que de los educadores en particular.

Como explica Gimeno Sacristán (1996), la etapa de Enseñanza Secundaria posee una de las culturas más balcanizadas, idea que se reafirma durante mi periodo como profesor de instituto, lo que se explica en el siguiente relato:

“Me resulta sumamente complicado poder compartir puntos de vista con otros compañeros acerca de la enseñanza. No me cabe ninguna duda de lo mucho que saben sobre sus materias, y aunque me gusta hablar con ellos porque así aprendo y comparto opiniones, también me doy cuenta de que parecemos de mundos totalmente diferentes. Si quisiera llevar a cabo algún proyecto interdisciplinar me resultaría complicado, porque cada uno está centrado exclusivamente en su asignatura a la que, por cierto, considera como la más importante del currículo” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Las consecuencias de esta balcanización de la enseñanza son diversas, destacando la incomunicación, las rupturas y la inculpación de otros, a los que se les suele imputar la culpa de la mala formación del alumnado (Gimeno Sacristán, 1996). Esta situación, igualmente, la vivencio en mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Cuando tenemos algún claustro o reunión de evaluación normalmente escucho frases del tipo “vienen muy mal preparados”, “con la base que tienen me es imposible trabajar” o “si el curso pasado el profesor les hubiera dado más caña...”. Parece que, en nuestro ámbito, no sabemos reconocer nuestras limitaciones, nos cuesta entender que la culpa no tiene por qué ser siempre de los demás y que no somos perfectos. Esto también lo escucho en el ámbito universitario: vienen mal preparados a la universidad porque en el instituto se les exigió poco y, al tiempo, al instituto fueron poco preparados por la flexibilidad de los maestros de Primaria. No sé qué cultura de colaboración estamos forjando, y me parece peligroso que seamos nosotros mismos los primeros que nos desprestigiamos y cuestionamos nuestra profesionalidad” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Freire (1998, p. 108) explica que “*el educador o la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar*”. En mi caso, no se trata de crearme capaz de obrar milagros en el maltrecho

mundo de la educación como de tener la convicción de que los docentes debemos implicarnos en la tarea de educar, siendo conscientes de que tenemos un compromiso social que asumir y con el que cumplir. En este sentido, encontrar la manera de abordar la enseñanza de una forma eficaz requiere mucho del docente ya que, como explica Perrenoud:

*“No es imposible encontrar, aquí y allí, un nuevo Freinet que, él solo, invente una pedagogía diferenciada, activa y cooperativa, hecha a medida para sus alumnos. Esto supone una creatividad, una energía, una perseverancia fuera de lo común” (Perrenoud, 2004, p. 50).*

A día de hoy entiendo que no sólo es importante la creatividad, la energía y la perseverancia a las que se refiere Perrenoud, sino que también es imprescindible el intercambio de opiniones que se establezca entre el conjunto de docentes del centro. Ya no entiendo éstas como una “fachada”, como antes se comentaba, sino como un tiempo real en el que se discuten aspectos que afectan profundamente al modo de abordar la docencia y la profesión. Esto se debe, fundamentalmente, a que en el centro en el que estoy el presente curso escolar tiene lugar al menos una reunión semanal entre todos los miembros que componemos el equipo docente. En éstas intercambiamos información relevante sobre el alumnado y sobre la marcha del curso, al tiempo que se toman decisiones de forma conjunta para tratar de resolver los posibles problemas cotidianos propios de una institución escolar.

Por otra parte, estas juntas sirven para aunar esfuerzos y unificar criterios a fin de lograr un rendimiento óptimo del trabajo docente. Y, a diferencia de cursos anteriores, gracias a ellas consolido mi sentimiento de pertenencia al grupo y me siento más partícipe del diálogo que se establece entre el profesorado en cuanto a aspectos didácticos y metodologías educativas, lo que redundará en una mayor seguridad y un mayor respaldo con los que afrontar mis responsabilidades. Consecuentemente, el clima de trabajo en equipo y la corresponsabilidad organizativa en todas las actividades que se llevan a cabo que reina en el colegio es uno de los pilares que me permite acometer mis funciones sin la sensación de aislamiento y soledad que me han acompañado en otras ocasiones.

Creo que este cambio en mi concepción se debe a dos razones. En primer lugar, durante el presente curso escolar estoy llevando a cabo mi periodo como maestro en prácticas, y desde el comienzo de esta fase la mayor parte de mis compañeros del centro me están mostrando su apoyo y ayuda, integrándome en la cultura escolar de la institución. Esta relación y acogida por su parte está siendo muy importante en mi proceso de formación como profesional de la docencia pues, como explican Cela i Ollé y Palou i Sangrà:

*“Un centro educativo, como cualquier institución, es competente si sabe valorar a sus miembros e implicarlos en un ambiente de confianza. El buen aprendizaje profesional no se consigue con un exceso de prescripciones, sino cuando cada persona dispone de un espacio para mostrar sus habilidades. Sólo así se aprende de la experiencia propia y ajena” (Cela i Ollé & Palou i Sangrà, 2010b, p. 54).*

En segundo lugar, con parte de este profesorado comparto una misma visión de lo que es y para lo que ha de servir nuestra profesión. Soy parte de un claustro en general totalmente concienciado e implicado en la búsqueda de una educación democrática e inclusiva, en la que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades y de *“despertar el deseo de aprender de las nuevas generaciones mediante la magia de enseñar”* (Sánchez Asín & Boix, 2008, p. 33). Además, con aquellos compañeros con quienes no comparto una misma visión de la educación, descubro que tengo una mayor amplitud mental que me permite escuchar y considerar sus opiniones como formas válidas de pensamiento, no como amenazas, lo que me va configurando como un profesional reflexivo (Villalobos & de Cabrera, 2009). Tener una mente abierta a la escucha de las opiniones de los demás es, por tanto, sinónimo de práctica reflexiva.

Por otra parte, también es mayor mi compromiso personal y profesional con el centro, y voy siendo capaz de introducir cambios en las relaciones que establezco con mis compañeros (sobre todo en el sentido de no considerar otras opiniones como amenazas a mi ego) lo que me sitúa, como docente novel, en una fase de autoubicación en el centro (Wanous, 1992).

En cualquier caso soy consciente de que, como maestro novel, me quedan muchos colegios en los que trabajar y muchos kilómetros que recorrer y, por lo tanto, muchos compañeros que conocer y con los que compartir profesión. De manera que una de las responsabilidades docentes que debo ir desarrollando es la aprender a valorar en mayor medida las opiniones de los demás y a valorar siempre el trabajo de otros profesionales de la docencia aún cuando nuestras opiniones sean opuestas si lo que pretendo es establecer unas relaciones fructíferas y que redunden en una mejora de la docencia para el conjunto del centro educativo pues, tal y como afirma Fullan (2002, p. 31), *“nuestra capacidad de aprender queda limitada si nos mantenemos aislados. [...] Las personas se necesitan unas a otras para aprender y realizar proyectos”*.

### **3.2. La profesión de educador físico vista por el conjunto de la comunidad educativa**

A día de hoy la educación atraviesa un momento delicado. El sistema educativo, sobre todo el de carácter público, adolece de medidas políticas que merman su calidad y condición de equidad. Se desprestigia la profesión, se precarizan las condiciones laborales de los docentes, se habla de la mala formación del profesorado, de la baja calidad de la escuela pública, de la necesidad de recortar fondos destinados a algo tan básico como es la educación, y todo ello con el consentimiento y beneplácito de buena parte de la sociedad, obviando que no sólo somos los docentes los perjudicados, sino que los verdaderos “daños colaterales” se ciñen sobre los estudiantes.

Y es que sucede que, al ser la enseñanza una práctica social, con fuerte influencia ideológica y carácter axiológico, ha estado (y sigue estando) en el punto de mira de todos los poderes. Su intervención se ha limitado al control, a dar al docente instrucciones sobre sus cometidos, circulares, normas, prescripciones, etc., desdeñando su identidad profesional, su autonomía y su capacidad para tomar decisiones (Imbernón Muñoz, 2005). Por otro lado, la disciplina y el memorismo sin significado han venido a condensar los cometidos propios de la profesión docente, a lo que se podría añadir el estado material de sus edificios, su equipamiento y las condiciones sociales de la vida de sus maestros, que derivan en que la escuela se mueva alrededor de un terreno que a muy pocos interesa (Ortega & Velasco, 1991). Existe, de acuerdo con estos autores, un segundo nivel conflictivo que afecta a las cualidades exigidas entre los educadores: el elevado nivel intelectual y moral que debe adornar al maestro en contraposición con la necesidad de asemejarse en su tarea a aquéllos con quienes tiene que ponerla en práctica: niños y adultos ignorantes. De este modo, la infantilización profesional acaba imponiéndose y ensombreciendo el principio idealista del maestro como exponente máximo de la cultura (Ibíd.).

De igual manera, el tratamiento que recibe la figura docente suele estar cargado de connotaciones negativas. En la mayoría de las ocasiones se entiende esta profesión como una actividad idílica, prácticamente exenta de responsabilidades, bien pagada y centrada exclusivamente en unas cuantiosas vacaciones, obviando que se trata de una de las labores más admirables, de mayor responsabilidad de cuantas existen y una “fuente vital para el cambio” (Connell, 2006, p. 84). Así, asisto preocupado al convencimiento de que, cada día que pasa, nos estamos convirtiendo en el punto de mira de una serie de “certezas” que, a base de repetirse e

irse transmitiendo entre personas de la misma sociedad, se van convirtiendo en realidades que a duras penas podemos eludir. Se critica mucho al sistema educativo y a quienes formamos parte del mismo; pero pocas veces esta crítica se hace de forma productiva, siendo la explicación definitiva y más habitual la de que *es el profesor el que tiene la culpa*.

A los factores que intervienen en la baja valoración social de la Educación Física derivados de la concepción actual de la enseñanza se le añaden aquellos otros que se derivan del carácter marginal que nuestra área presenta tanto en nuestro país como en otros países (Kirk, 1990; Pastor Pradillo, 2001, 2008), marginación que encuentra una de sus razones de ser en el hecho de que sus contenidos no son considerados trascendentes para la vida adulta y profesional del alumno.

A pesar de que ya con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 se intentó dotar de mayor importancia a la Educación Física (Martínez Álvarez & Bores Calle, 1998; Sáenz-López Buñuel, 1997), lo cierto es que hoy día prevalece la imagen de que la enseñanza de la Educación Física no es igual de relevante que el resto de áreas pues se tiende, en el ámbito académico, a categorizar las materias según su supuesto potencial educativo. En estas categorías, la Educación Física ocupa un lugar secundario, quedando relegada a los aprendizajes verdaderamente cognitivos (Sáenz-López Buñuel, 1997), de tal manera que se la termina considerando como *“materia de segundo grado”* (Bores Calle, Castrillo Serrano, Díaz Crespo, & Martínez Álvarez, 1994, p. 40), convirtiéndose en un vehículo al servicio de otros aprendizajes. Como asevera Kirk:

*“Dentro del esquema de Peters, las actividades físicas no tienen valor educativo en sí mismas, ya que carecen de criterios de valor educativo; pero pueden tener un valor instrumental en el currículum con el propósito de desarrollar otras cualidades valiosas” (Kirk, 1990, p. 61).*

Esta idea coincide con la apuntada por Pastor Pradillo (2001), al afirmar que los conocimientos de la asignatura de Educación Física no parecen ser tan relevantes para la vida profesional de los estudiantes, sobre todo si éstos se comparan con los que adquieren en otras áreas. Desde esta perspectiva, y en un intento por reforzar una imagen más positiva y académica de la materia, en mi práctica docente no suelen faltar los símiles respecto a otras materias consideradas académica e intelectualmente más importantes. Esto es aún más evidente en mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, como se explicita en el siguiente relato:

“Cuando día tras día me preguntan si vamos a jugar o hacer lo que ellos quieren les pregunto si en otras asignaturas, como puedan ser las matemáticas o la lengua, también le piden al profesor trabajar unos contenidos u otros. Mi ideal de lo que debe ser la Educación Física no se aproxima a la enseñanza de estas otras materias, pero es cierto que estas semejanzas suelen ser habituales en mi modo de abordar la docencia. Aunque en Primaria estas comparaciones no eran tan recurrentes, aquí las hago casi en todas las sesiones, igual porque en el instituto tienen más claro que esta es una etapa más seria y exigente académicamente que la Educación Primaria, y que la Educación Física no está a la altura de las demás áreas. Así que, con estas comparaciones, intento que vean que la Educación Física es por lo menos tan importante como las demás asignaturas” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

La expresión Educación Física se refiere a ámbitos educativos muy diferentes que han ido progresando de manera notable en los últimos años. Es una expresión análoga a conceptos tales como educación motriz, educación del movimiento, psicomotricidad y/o educación del cuerpo, entre otros. La nueva orientación que supone el paso de considerar la materia como una mera gimnasia a tener en cuenta su potencial educativo no resulta del todo un acierto, al menos no desde el punto de vista conceptual. Este intento que surge por definir una nueva Educación Física está supeditado no sólo por las ideas que sobre el cuerpo y el movimiento se tienen, sino también por los objetivos que con ella se pretenden, lo que implica una contrariedad desde el punto de vista semántico. Como afirma Lleixá Arribas:

*“El término Educación Física resulta poco afortunado, ya que sugiere una educación de lo físico y rememora un cierto dualismo en la concepción de la persona cuando, en realidad, la Educación Física pretende educar al ser humano en su integridad” (Lleixá Arribas, 1998, en Dalmau Torres, 2004, p. 82).*

En este sentido puede resultar apropiada la diferencia que establecen Romero y Cepero (2002) entre el significado de educar lo físico, referido a la educación de los aspectos mecánicos, higiénicos y funcionales del movimiento, y educar a través de lo físico, donde hay una evidente preocupación por el desarrollo personal, motriz, afectivo, intelectual y social del escolar. Definen estos autores el término de Educación Física como:

*“Aquella materia curricular que se ocupa de la educación del cuerpo a través del movimiento, como medio específico; que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los alumnos, contribuyendo de esta manera a aportar al individuo una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad” (Romero Cerezo & Cepero González, 2002, p. 98).*

El término que define la materia, si bien es cierto que no es del todo correcto, no es menos cierto que es necesario hacer un esfuerzo por ir superando la tendencia de denominar a la Educación Física como gimnasia si se quiere conseguir una consideración positiva de la misma por parte de la comunidad educativa, pues la confusión de vocablos que se emplean para designar la asignatura refleja el cuestionamiento del lugar que ésta ha de ocupar ésta dentro de la enseñanza. Como explica Fernández García (2002, p. 5), “*si queremos hacernos respetar y progresar en nuestro campo, tenemos que empezar por cambiar algo tan insignificante para algunos como es nuestro verdadero nombre: Educación Física*”. A este respecto, cambiar el error conceptual acerca de la asignatura es una de las situaciones que más se repiten a lo largo de mi práctica diaria, como se recoge en el siguiente relato de mi paso por la Enseñanza Secundaria:

“No creo equivocarme si afirmo que, la frase que más repito a lo largo del curso, es “*no es gimnasia, es Educación Física*”. Y no sólo a los alumnos, sino también a otros compañeros, padres y amigos. Identificar ambas está muy arraigado en el colectivo. Incluso los niños pequeños de tres años ya llamaban a la asignatura gimnasia, con lo complicado que les resultaba su pronunciación. Aunque dedico las primeras sesiones del curso a que los escolares aprecien las diferencias entre una y otra, nunca llega la vez definitiva en que tenga que dejar de corregirles. Si me empeño en que se denomine a la materia correctamente no es por cabezonería (o, al menos, no es sólo por eso). Es más bien porque el término gimnasia me parece despectivo, infravalora lo que realmente hacemos en el aula. Si ser profesor de Educación Física ya está considerado de por sí algo simple, me siento peor todavía cuando me llaman profesor de gimnasia” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

La asignatura tiene todavía mucho camino por recorrer en la búsqueda del prestigio que merece por parte del conjunto de la comunidad educativa, y una de las dificultades a que se enfrenta es su escasa carga lectiva (Narganes Robas, 1999; Sáenz-López Buñuel, 1997; Seners, 2001), a la vez que se cuestiona la orientación que se ha de dar al tiempo real de aprendizaje (Pastor Pradillo, 2001), algo que ocurre con cierta asiduidad en mi práctica. Un ejemplo de ello se recoge en la siguiente cita de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“El otro día una profesora del INEF me dijo que cómo se me ocurría, con el poco tiempo que hay a la semana de Educación Física, dedicar parte de la sesión a hacer fichas y reflexiones cuando lo que tendría que estar haciendo es incrementar el gasto calórico de los estudiantes a través del movimiento. Seguimos con el sambenito higienista auestas, y resulta que si hay que incrementar el número de horas de Educación Física no es para aprender, sino para adelgazar” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Hace años afirmaba Narganes Robas (1999, p. 295), respecto de la carga lectiva de la materia, que *“se sigue con modelos obsoletos y a través de un escueto tiempo de clase de marcado carácter simbólico y a todas luces insuficiente para conseguir los objetivos marcados”*, situación que sigue vigente a día de hoy. Se ha de reconocer, en cualquier caso, que mi punto de vista como docente de Educación Física puede estar sesgado por motivos personales, como explica el siguiente razonamiento extraído de mi diario de Enseñanza Secundaria:

*“Me parece realmente poco el tiempo que se le dedica a la Educación Física, aunque la verdad es que el horario de la asignatura siempre se ha mantenido igual. En Secundaria han sido siempre dos sesiones semanales, y aunque en ocasiones se escucha a determinados colectivos reivindicar una tercera hora, lo cierto es que en algunos lugares se ha hecho lo contrario: reducir el tiempo dedicado a la Educación Física para ofrecérselo a otras asignaturas más “importantes”. [...]. Me gustaría que se le dedicara más tiempo a mi asignatura ya no sólo porque podría desarrollar lo planificado con mucha más calma y logrando mayores aprendizajes; también porque si se le dedican más horas se necesitarán más profesores y, si se necesitan más profesores, es más probable que acabe sacando la oposición”* (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

La idea de Educación Física como materia educativa y obligatoria dentro del currículo escolar en ocasiones no sólo no es compartida por el resto de la comunidad educativa, sino que su consideración hacia la misma participa en su depreciación y fortalece una idea de asignatura irrelevante e insignificante. Como alerta Sparkes:

*“Parece que el mundo está lleno de gente con alguna perspectiva sobre la Educación Física, desde los ministros del gobierno, hasta la persona que toma su cerveza en el bar local. Lo más sorprendente es que todos ellos parecen conocer más sobre la Educación Física que los que dedican su vida al estudio y a la enseñanza de esta materia en las escuelas”* (Sparkes, 1992b, p. 117).

A este hecho contribuye que el programa de Educación Física que se lleva a cabo en las escuelas es, por lo general, desconocido por aquellos que forman parte de la comunidad educativa. En el caso particular de los padres de alumnos es habitual que la asocien al divertimento, al rendimiento o a una herramienta facilitadora del desarrollo de la imagen corporal dentro de los cánones que se consideran ideales. Esto es debido, en parte, a la influencia que tiene el fenómeno deportivo sobre la asignatura, que condiciona el modo en que ésta es entendida y que lleva a que ambas disciplinas reciban un tratamiento conjunto (Ruiz Juan, 2001). Y es que, como señala Fernández Balboa (1993), la enseñanza no es neutral, sino que está

afectada por circunstancias e ideologías políticas y sociales de las que no escapa la Educación Física. Esta situación tiene su reflejo en las siguientes citas de mi diario como maestro de Educación Primaria, en las que se comprueba la impresión que los padres de los alumnos tienen sobre la materia:

“Uno de los padres está empeñado en que “dé caña” a su hijo en mis clases, justificándolo en que él siempre ha hecho mucho deporte, ha sido atleta y quiere que su hijo siga sus pasos. Le explico que en mis clases no busco el rendimiento, sino otros objetivos, y apenas me escucha. Un día tras otro me viene con la misma historia” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

"A la salida se me ha acercado una madre para pedirme explicaciones acerca de la pertinencia de mandar fichas de trabajo a su hijo. Según ella, la "gimnasia" ha de limitarse a hacer deporte, y nada de tener que escribir o hacer deberes. Cuando le he tratado de explicar que se trata de una asignatura obligatoria y con contenidos, igual que cualquier otra, me ha acusado de no conocer lo que quieren los niños de ocho años. Según parece, todo el mundo sabe mejor que yo lo que hay que hacer en esta asignatura" (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

“La madre de uno de los alumnos de segundo ciclo ha estado hablando conmigo para que le justificara el suspenso de su hijo. Ha comenzado ella excusándole porque es un niño con algo de sobrepeso y al que no se le dan bien los deportes. Según su perspectiva, eso es lo que le hace incapaz de superar la asignatura. Le he explicado que no tiene nada que ver con eso, que el suspenso se debe a otras razones. Aunque creo que lo ha entendido, me ha pedido por favor que intente que su hijo corra y se mueva en mis clases para intentar que baje de peso. Me sorprende que sea esto lo único que le preocupa a una madre. Y me sorprende también saber que ahora me dedico al mundo de la estética” (Diario del profesor. Enero de 2010).

Esta misma situación se repite durante mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, como se recoge en el siguiente relato:

“Ya son varios los justificantes en los que los padres me explican que sus hijos se encuentran mal por la razón que sea y, por tanto, no pueden correr ni jugar en mis clases. Veo lo fácil que es juzgar el trabajo que hago, sobre todo teniendo en cuenta que desconocen por completo el programa de la asignatura y ni siquiera saben lo que estamos trabajando. Pero se lanzan a opinar, a decir que no pueden jugar, como si fuera eso lo que hacemos o, al menos, lo único que hacemos” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Este desconocimiento y desconsideración hacia la Educación Física no es exclusivo de los padres. En momentos puntuales de mi formación inicial como maestro, y posteriormente como

licenciado en Ciencias de la Actividad Física, recuerdo cómo algunos docentes no especialistas tendían a minusvalorar la asignatura, relegándola como afirma Kirk (1990) a la mera diversión y quema de energías del alumnado, como se ejemplifica en el siguiente relato de vida:

“A lo largo de los seis años que ha durado mi formación inicial he tenido profesores que han infravalorado la especialidad de Educación Física. Así, he escuchado frases del tipo “sé que en el resto de las clases os dedicáis a dar saltitos pero aquí debéis comportaros”, “os aconsejo no acudir al acto de graduación en chándal porque daríais mala imagen”, y otras similares. No es sólo una falta de respeto hacia nosotros como estudiantes y futuros profesores de la especialidad. También lo entiendo como una falta de respeto hacia sus compañeros docentes universitarios del ámbito de la Educación Física. ¿Tan pobre es su visión de la materia?, ¿creen que realmente lo único a lo que nos dedicamos es a dar saltitos?” (Historia de vida).

Eran habituales, en esta fase de formación inicial, los “regalos envenenados” que pretendían algunos de los docentes con el alumnado de Educación Física y que habrían de evitarse al no favorecer la idea de profesional competente, como se plasma en el siguiente relato de vida:

“Estoy convencido de que algunos de nuestros profesores nos consideraban menos capaces que a los estudiantes de otras especialidades. Decían que tendrían más mano ancha al corregir nuestros trabajos si cometíamos faltas de ortografía, que no iban a sobrecargarnos de trabajos como a otras clases, etc. De este empeño por ponernos las cosas fáciles sacaba fuerzas por intentar hacer las cosas todavía mejor: quería estar muy bien preparado, dominar perfectamente los temas, leer de todo lo que tuviera que ver con la asignatura para, así, hacer conscientes a estos profesores de que un profesional de la Educación Física puede estar tan preparado y ser tan experto, si no más, que cualquier otro” (Historia de vida).

Entre los maestros no especialistas con quienes comparto mi etapa como maestro de Educación Primaria la imagen de la Educación Física también es fútil, siendo habitual que la vinculen, como sucedía en mi etapa de formación inicial, a un tiempo destinado a que el alumno libere su energía. En mi diario como maestro interino se recoge del siguiente modo esta situación:

“Tengo que ir a trabajar al colegio tres días a la semana: lunes, miércoles y viernes. Cuando le he planteado a la directora la posibilidad de cambiar o bien los lunes, o bien los viernes, por otro día diferente –algo no tan descabellado teniendo en cuenta cómo lo hacen en otros centros con los interinos a tiempo parcial-, me ha contestado que el curso pasado así lo hizo con la interina que trabajó allí. Me explica que se dio cuenta de la necesidad de que los

alumnos comiencen la semana con Educación Física para ir relajando a los chicos (quizá quiso decir “cansando”), mientras que los viernes les servirá como recompensa. Peor me ha parecido el modo de distribuir las clases: me han reservado las de después del recreo y las últimas de la mañana, cuando más cansados y alborotados están. No me quejo porque no vaya a tener “puente” todas las semanas; lo que me sienta mal es que elaboren mi horario basándose en criterios de cansar y relajar a los escolares para que rindan más en otras áreas” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

“La mañana ha comenzado con la sugerencia de dos compañeras de cansar a sus alumnos en mis clases para que, así, vayan relajados a las suyas. De esta manera, estarán más tranquilos y menos guerreros. Aunque espero que lo hayan dicho en tono jocoso, veo que sigue vigente esa concepción de la Educación Física como medio para relajar, para calmar a los niños, donde lo que prima es lo cognitivo y nuestra materia pasa a ser algo supletorio, algo prescindible y, sin embargo, útil para sacar mejor provecho de las áreas instrumentales” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Durante mi experiencia como profesor de Enseñanza Secundaria también comparto centro con profesores de otras materias cuya visión de la Educación Física está alejada de contenido pedagógico. Sirvan de ejemplo las siguientes citas de mi diario de profesor:

“En el departamento una compañera me ha comentado que estaba muy cansada. Cuando le he dicho que yo también llevo una temporada en la que acuso el cansancio me ha respondido que eso no es un problema para mí, que con que me limite a poner a correr a los chicos mientras les observo sentado ya tengo solucionado el dilema” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

“Un compañero me ha pedido tiempo de mi clase para poder hacer un examen con sus alumnos. No es que me guste mucho la idea, pero visto que es la dinámica que se sigue en el instituto –no sólo me lo pide a mí, sino que también otros profesores se lo piden entre sí, independientemente de la asignatura que impartan-, le he dicho que sí. Permitir que el tiempo de mi clase sea utilizado para otros fines no ayuda en nada a fortalecer el contenido educativo del área. Y menos aún tras escuchar el comentario añadido de mi compañero, en el que afirmaba que *“total, para lo que hacéis en Educación Física...”* (Diario del profesor. Febrero de 2011).

“En el claustro un compañero ha dicho que los alumnos siempre quieren ir al baño después de las clases de Educación Física y que tendríamos que dejar que fueran. He interpretado que lo que quería decir es que, para que los chicos no estén perdiendo el tiempo en las clases

importantes, que vayan al baño en Educación Física porque tampoco pierden demasiado. Así que, en tono serio, he querido dejar claro a mis compañeros que los tiempos que tenemos de clase están planificados y programados, y que éstos no surgen de manera espontánea ni imprevista, ni siquiera los minutos dedicados a la higiene en los que acuden al baño” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

La baja consideración de algunos docentes hacia la materia me lleva, ocasionalmente, a experimentar situaciones en las que mi labor se ve dificultada. Un claro ejemplo de ello se muestra en el siguiente relato de mi paso por la Enseñanza Secundaria:

“Las aulas que cuentan con pizarra digital o con ordenador siempre están ocupadas. Una situación desagradable se ha producido cuando, aún teniendo reservada yo una de esas aulas, otra profesora ha tachado mi nombre para ponerse ella. Cuando lo hablo con ella y con la secretaria del centro me dicen que para qué quiero la pizarra digital, que yo tengo otros medios de los que me debo valer” (Diario del profesor. Enero de 2011).

La etapa como profesor de Enseñanza Secundaria me permite comprobar, además, cómo las sustituciones de los profesores especialistas en Educación Física por parte del resto de compañeros se limitan al juego y/o al tiempo libre sin intenciones claramente pedagógicas, lo que corrobora la investigación llevada a cabo por Dalmau Torres (2004). Esta postura no favorece la consideración positiva del área por parte del resto de docentes, como se recoge en la siguiente cita de mi diario de profesor:

“Los dos días que he faltado al instituto me han sustituido muy fácilmente. Cuando hablo con los chicos sobre lo que han hecho me responden que simplemente salieron al patio y estuvieron jugando al fútbol y las chicas paseando. Es lo mismo que veo hacer a los profesores encargados de hacer las guardias de mi compañera cuando ésta falta. Es la manera más cómoda de cubrir las sustituciones, y que lleva al arraigo de que ser profesor de Educación Física es una profesión que cualquiera podría desempeñar. Hablando con uno de los compañeros que me sustituyó, por simple curiosidad le he preguntado si no podrían haber hecho algo más productivo, y me dijo que si hubiera dado clase a estos alumnos habría procurado avanzar con su materia pero, como no les da clase, hizo más o menos lo que cree que se hace en Educación Física” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

En este particular he de reconocer que, de manera eventual, mi propia visión del resto de las materias puede resultar igualmente reduccionista y equivocada, cayendo en el mismo error

que otros profesionales de la docencia. De la siguiente manera lo explicaba en un diálogo con otro profesional del ámbito de la Educación Física:

“En otras asignaturas tienen libros, por lo que al docente le resulta complicado salirse de los contenidos que debe trabajar. Le basta con ceñirse a lo que se fija en el currículo y ponerlo en práctica, con más o menos éxito, con su alumnado. En Educación Física, sin embargo, creo que el abanico de actividades es más amplio y, por lo tanto, es más complejo dominar la materia en su totalidad. [...]. Es más difícil ser profesor de Educación Física que de otras áreas” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Octubre de 2010).

Otras veces son personas ajenas al mundo de la docencia, pero relacionadas con éste, las que tienen una escasa consideración hacia la Educación Física y que tampoco fomenta una concepción positiva de la materia. En el siguiente relato de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria se puede observar el modo en que es vista la Educación Física por los responsables comerciales de las editoriales de libros:

“Hoy ha venido al departamento un comercial de una editorial a presentar su material a mis compañeras de inglés y de francés. Antes de despedirse, me ha preguntado que de qué asignatura daba clase, y cuando le he respondido que Educación Física, me ha dicho que a mí no tenía nada que ofrecerme, que en nuestra materia ya se sabe que los libros apenas se utilizan y que si quería me podía recomendar algún manual de juegos deportivos. Como me ha sentado mal el tono irónico, más teniendo en cuenta que había compañeras delante, y quizá porque he pensado que se estaba aprovechando de que mi edad le otorgaba libertad para tomarse ciertas licencias, le he replicado que los docentes de Educación Física del instituto no empleamos libros de texto porque consideramos que, además de ser muy caros, es erróneo el enfoque que muestran del área, y que en no pocas ocasiones muestran unos modelos que favorecen estereotipos sexistas, conceptos equivocados y contenidos casi exclusivamente deportivos, ignorando que la asignatura es más que eso. Aunque sé que apenas me ha escuchado, al menos me he quedado tranquilo por haber defendido mi postura y mi trabajo frente a otras profesionales de la enseñanza” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Lograr avanzar en la consideración de la Educación Física exige una mayor coordinación entre el conjunto de la comunidad educativa para hacerlo posible (Larrosa Martínez, 2010), lo que pasa indefectiblemente porque seamos también los propios docentes de la materia quienes perseveremos en evidenciar su contenido pedagógico. Sin embargo, hay ocasiones en las que son estos profesionales precisamente quienes no comparten una visión educativa de la

Educación Física, algo que experimento durante mi formación inicial, como se relata en el siguiente extracto de mi diario como maestro en prácticas:

“La situación más desagradable con la que me he encontrado en mi periodo de prácticas ha sido tener que escuchar al resto de personal del centro, incluyendo dentro de éste a otros maestros de Educación Física, lo poco importante que resulta mi labor. Pensaban que mi trabajo se reducía a tener corriendo a un grupo de alumnos durante un buen rato, o darles un balón y tenerles entretenidos. Me pregunto si acaso no saben que yo estoy estudiando, que me estoy formando para llegar a ser educador, que si las clases de Educación Física sirvieran tan sólo para eso que ellos piensan no sería necesario pasarme tres años en la Escuela, instruyéndome y trabajando duro, queriendo superarme día tras día, pues ese mismo trabajo lo podría realizar cualquier persona de la calle, sin necesidad de tener ningún tipo de conocimientos previos. [...]. Pretender que la Educación Física sea valorada como se merece y considerada una materia importante es un deseo utópico, incluso entre los que se dedican a ella” (Diario de prácticas. Marzo de 2005).

La misma situación se repite durante mi periodo de prácticas como profesor de Enseñanza Secundaria, esta vez durante los estudios conducentes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En mi diario como profesor de prácticas se recoge la concepción que otros profesionales del ámbito tienen acerca de la enseñanza de la Educación Física:

“A pesar de que sé que, al igual que sucede en cualquier otro grupo social, los profesionales de la Educación Física tienen sus propios puntos de vista e intereses, no puedo evitar cierto resentimiento cuando son licenciados en Educación Física los que piensan que ser maestro o profesor de esta asignatura no sirve de nada. Hacen apología de lo útil que resulta investigar en temas relacionados con la actividad física y la salud, el rendimiento, la aplicación de las nuevas tecnologías al mundo deportivo, etc., y la pérdida de tiempo que implica dedicarse a la docencia. Igual pasa con algunos de mis compañeros: cuando hablo con ellos me asombro de las ideas que tienen sobre la Educación Física, pues cuando no la relacionan directamente con el deporte la relacionan, peor aún, con un pasarratos” (Diario de prácticas. Diciembre de 2008).

El hecho de que la Educación Física esté ciertamente desprestigiada tiene parte de responsabilidad, entonces, en el propio profesorado de la materia. Más allá de consentir que ésta siga siendo devaluada, es nuestra obligación justificar la importancia y el valor intrínseco que el área desempeña dentro del currículo escolar. No en vano, que la materia sea considerada como se merece es un asunto trascendental para los docentes del área, esencialmente porque lleva asociado unas mejores expectativas en términos de relación con el profesorado, unas mejores

perspectivas profesionales y una mayor consolidación de la materia dentro del sistema educativo (Dalmau Torres, 2004; Sparkes, 1992b). Así, no debemos ceñirnos únicamente a los valores deportivos, de ocio y de rendimiento que aporta, el contenido de la Educación Física no ha de ser únicamente el movimiento en sí. Las actividades que planteemos habrán de tener valor en sí mismas, poseer contenido cognitivo y capacidad para cambiar la visión que se tiene del mundo (Buendía Muñoz, 1992), basándose el currículo de Educación Física en principios humanizadores y liberadores que ayuden a que el alumnado sea inteligente y pueda adquirir conocimientos de carácter ético y político (Fernández Balboa, 2000).

Desarrollar una visión positiva de la Educación Física por parte del profesorado, sea éste especialista o no de la materia, pasa también por romper el aislamiento del docente. En palabras de Imbernón Muñoz:

*“Uno de los aspectos importantes a considerar para poder ir entendiendo toda esa complejidad del cambio es desarrollar en la profesión docente una mayor capacidad de relación, de comunicación, de colaboración, de transmitir las emociones y actitudes, de compartir con los colegas la problemática originada por lo que sucede y lo que me sucede” (Imbernón Muñoz, 2006, p. 236).*

En cualquier caso esto no siempre es posible, ya que no es algo que dependa exclusivamente de uno mismo, y ser en momentos puntuales un agente pasivo y dependiente de las consideraciones de los demás es una circunstancia que, como me avisa un compañero de profesión, podría llevarme a un desencanto hacia la enseñanza. Las siguientes palabras de mi compañero pueden resultar esclarecedoras en este sentido:

“Yo creo que el profesor de Educación Física siempre ha tenido un pequeño complejo, y cuando digo ha tenido me incluyo, al sentir que se nos valoraba un poquito menos que al resto de los profesores. Pero también pienso que en un claustro de profesores el hecho de que se te valore o no se te valore no depende tanto de la materia que das como de cómo actúas tú en el propio centro y cómo participas en la vida de ese centro. Pero también es verdad que mientras a otros profesores se les supone la valía, en Educación Física es algo que se tiene que ganar. [...]. Esa idea de semi-complejo que podemos tener los profesores de Educación Física de que se nos puede valorar menos nos incentiva a luchar un poquito más para decir “oye, que estamos aquí, trabajamos como los demás y conseguimos cosas como los demás”. Eso muchas veces también puede provocar cansancio, puede provocar una situación de ganas de tirar la toalla [...]. Uno de los peligros en los que no se debe caer es el desencantarte por la visión que tienen los demás o por la ayuda que esperas de los demás que no vas a recibir [...]. Si eso te ocurre, es cuando se produce el mayor desencanto en la profesión” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Noviembre de 2010).

Este individualismo docente y la incapacidad para trabajar en colaboración con el resto de profesores a la que se refiere Imbernón Muñoz (2006) se asocian, en ocasiones, con *“la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad”* (Hargreaves, 1996, p. 192), lo que se ratifica durante mi etapa de formación inicial como maestro en prácticas:

“Trabajar en equipo es una de las dificultades más evidentes de mi periodo de prácticas. Sé que es uno de los pilares de la profesión de maestro y que exige mucho de uno mismo. También sé, porque así nos lo repiten continuamente los profesores que se empeñan en que trabajemos de esta manera, que la recompensa merece la pena, que de este modo se enriquece el aprendizaje, se amplían puntos de vista, se repara en detalles que a uno solo se le escapan, se intercambian opiniones y experiencias, etc. Sin embargo, muchos días no soy capaz de hacerlo. Yo tiendo a ser muy escrupuloso y exigente con lo que hago, y me pone nervioso no tener todo controlado desde el primer momento. Los compañeros con los que estoy en el centro son, desde mi punto de vista, más despreocupados, menos metódicos. Seguramente esto se deba a que a mí me importa mucho la calificación, y quizá ellos la relativicen en cierta medida. Así, surgen algunos malentendidos que, aunque subsanamos rápidamente gracias a que entre nosotros hay confianza y somos respetuosos, intento siempre salirme con la mía, que las cosas se hagan a mi manera. Esto es cómodo para las dos partes: para mí, porque me permite estar seguro de que entregaremos las tareas en tiempo y de la mejor forma posible, y para ellos porque se ahorran trabajo. No estoy aprendiendo a comprender que es importante que, a pesar de las diferencias iniciales en las formas de trabajar y en las convicciones, necesidades e intereses, se debe conseguir un punto de vista compartido” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

Durante mi paso por la Enseñanza Secundaria sigo teniendo dificultades para trabajar de forma conjunta con otros profesionales de la Educación Física, algo que no había experimentado a lo largo de mi etapa como maestro interino de Educación Primaria, básicamente porque en aquél momento era el único docente del área. Esta escasa identificación con el resto de profesionales de la Educación Física configura una identidad profesional individualista, como se recoge en el siguiente relato de mi experiencia como profesor de instituto:

“Con mi compañera comparto pocos puntos de vista y no es fácil para ninguno intentar llegar a ciertos acuerdos. Así, aunque tenemos una reunión semanal, en ésta nos limitamos a charlar de los contenidos que estamos trabajando y poco más. Escucho a profesores de otras áreas hablar de cómo van a enfocar la docencia del curso que viene, qué libros van a utilizar, qué cursos les gustaría elegir, qué cosas van saliendo bien y cuáles hay que mejorar, y yo siento

que trabajo de forma aislada y autónoma, que no hay un trabajo conjunto, que cada uno hace lo que mejor le parece” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Si bien es verdad que los buenos profesores son autónomos en el juicio personal, no necesitando que se les diga lo que tienen que hacer y no siendo necesario competir para demostrar la valía (Hopkins, 1989), he de reconocer que mi dificultad para trabajar en equipo tiene su raíz en una falta de humildad por mi parte que supone un obstáculo a la hora de establecer unas relaciones personales enriquecedoras y que me lleva, en ocasiones, a un replanteamiento de qué es lo que puede aportarme credibilidad a mí frente al resto de docentes. Mi autoconcepto como profesional viene determinado, en buena parte, por el reconocimiento obtenido de los demás, lo que corrobora que la identidad profesional se configura en torno a aspectos personales y sociales (Caballero Rodríguez, 2009). Si ambos no son coincidentes, mi identidad profesional se ve afectada negativamente por verse perjudicadas mis interacciones con otros docentes, como se recoge en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“No sé qué es lo que puede aportarme legitimidad a mí que no se la aporte a mi compañera o a otros profesores. Me siento mal cuando me los imagino dando las clases de cualquier manera o enseñando contenidos que no comparto. Las ideas que defiendo no tienen por qué ser mejores y, desde luego, no tienen por qué ser únicas. Debería ser más considerado, ya no sólo hacia ellos sino hacia la profesión que representan y de la que yo también formo parte, porque si no flaco favor estoy haciendo para que se considere lo que hacemos como algo importante” (Diario del profesor. Mayo de 2010).

La ausencia de trabajo colectivo es algo que también observo, con evidente preocupación, entre aquellos que serán futuros maestros. La siguiente descripción de mi diario como profesor universitario da una idea del carácter negativo que las conductas de algunos estudiantes en formación inicial exteriorizan:

“Considero que en el mundo universitario tienen lugar muchas rivalidades insanas y que suponen un lastre para nuestra profesión. En mi clase como alumno he visto comportamientos que se reproducen, en cierta medida, en los universitarios a quienes a día de hoy doy clase y que no me agradan en absoluto: comparar continuamente las notas de uno mismo con las de los demás, alegrarse de suspensos ajenos, difundir fechas de entrega erróneas, no devolver a tiempo libros necesarios para poder realizar determinados trabajos para hacer su consulta exclusiva de unos pocos, etc. Estos comportamientos, si tienen lugar ahora, seguramente se repitan a lo largo del desarrollo profesional. Seguimos perpetuando un modelo de falta de

comunicación, de ayuda, de hermetismo, que no contribuyen a que la cultura adquirida de nuestra profesión vaya desapareciendo” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Es probable que la falta de colaboración entre el futuro profesorado se asiente sobre los valores dominantes en la actualidad, donde parece que el individualismo y la competitividad impiden llevar a cabo una cultura colaborativa. “*La competitividad dificulta y llega a impedir así la interacción entre profesores*” (López Hernández, 2007, p. 91) y, en un futuro próximo, estos alumnos habrán de competir en un proceso selectivo si quieren entrar a formar parte del sistema, de manera que el trabajo conjunto queda, en el mejor de los casos, relegado a un simple reparto de tareas. Intentar desarrollar esa cultura colaborativa entre los estudiantes ha de hacerse de forma cuidadosa. La cooperación, como explican Fullan y Hargreaves (1997), no ha de imponerse desde fuera, pues así no se potencia la cooperación, sino que ésta puede verse incapacitada. Asimismo, existe una evidente dificultad a la hora de instaurar el trabajo colaborativo entre el futuro profesorado, y es que no es sencillo ir en contra de los valores sociales imperantes, como reflejo en el siguiente extracto del diario de universidad:

“Les cuesta muchísimo hacer trabajos en grupo, no terminan de entender que las aportaciones que hagan han de ser conjuntas, no dividir el trabajo en partes y después ponerlas en común. Aunque entiendo que trabajar en grupo cuesta muchísimo, es importante que desarrollen un espíritu de mayor colaboración. En la escuela lo ideal no es trabajar de forma estanca y aislada, sino compartiendo esfuerzos y puntos de vista con aquellos que forman parte de la comunidad educativa. Aquí están en disposición de aprender algunos de los recursos necesarios para llevar a buen puerto esa colaboración, pero o bien pasan de implicarse realmente porque están estudiando la carrera como podrían estar en cualquier otro sitio, o bien porque tienen claro que quieren dedicarse profesionalmente a la docencia y, para eso, han de demostrar desde ahora mismo que son los mejores. No sé bien cómo reorientar sus creencias, ni siquiera sé si estoy en disposición de hacerlo, pues sería ir a contracorriente de lo que nos vende la sociedad actual. Pero si no cambian estas actitudes vamos a seguir perpetuando ciertas concepciones de la profesión por no ser capaces siquiera de dialogar e intercambiar puntos de vista” (Diario del profesor. Abril de 2011).

La imagen que la comunidad educativa tenga acerca de la Educación Física resulta determinante a la hora de reafirmar la importancia y el estatus de la profesión de educador físico. Más aún, si esta imagen no es positiva, se pueden ver afectadas las interacciones personales entre el docente y el resto de la comunidad educativa y su consideración como profesional de la

enseñanza, lo que sin duda va a dañar la identidad profesional que va construyendo, pues ésta es resultado de un proceso continuo de socialización (Bolívar Botía, 2006b).

En nuestro caso particular, la consideración de la Educación Física como materia trivial actúa en contra de la asignatura, de manera que es importante, dentro de nuestra labor, modificar los valores y creencias perjudiciales que habitualmente la acechan. Sobre este particular, el estatus educativo de la Educación Física es uno de los puntos más relevantes sobre los que los educadores físicos hemos de prestar atención pues, como explica Kirk (1990, p. 59), *“presenta cuestiones sobre lo que podemos lograr en las escuelas y sobre la supervivencia de nuestra asignatura”*.

Y es que sucede que, como en cualquier otro ámbito, nuestra materia puede ser impartida por verdaderos profesionales, preocupados por el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, como por docentes poco profesionales. Haciendo un paralelismo, a nadie se le ocurriría pensar que la medicina es mala, sino que es posible que haya profesionales médicos que lleven a cabo una mala praxis de la misma. En este sentido, Pérez Gómez considera que:

*“Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad” (Pérez Gómez, 2010a, p. 53).*

Posiblemente parte de la baja consideración se debe a que nuestra profesión es joven y, en ocasiones adolece de una falta de rigor y madurez por parte de algunos profesionales, si bien es cierto que la gran mayoría del profesorado de Educación Física del presente y del pasado se ha esforzado y se esfuerza día a día por mejorar su enseñanza. En este sentido, desde los inicios en la profesión hasta el momento siempre he estado dispuesto a intentar mejorar mi práctica y compartir mis avances y preocupaciones con cualquier persona interesada y vinculada (o no) al ámbito de la enseñanza. Aunque es cierto que escuchar opiniones reduccionistas de la materia y, en consecuencia, de mi labor, es algo que me hace sentir molesto, también es verdad que la falta de humildad por mi parte, la concepción de que hay una única manera de entender la Educación Física, el creer que la docencia es algo exclusivamente personal y/o el exceso de seguridad en las propias posibilidades, son amenazas que coartan una mayor apertura de miras y que en nada favorecen la consideración social e institucional de la profesión de educador. El reconocimiento de la profesión exige, pues, el entendimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa de que la formación cualitativamente diferente de los maestros no justifica, de ningún modo, que sea cuantitativamente inferior a la de otros docentes, lo que se ha

de hacer mediante la puesta en común respetuosa y positiva de ideas, experiencias e inquietudes que conduzcan hacia una forma conjunta de entender nuestra materia, siendo ésta una labor sumamente complicada si no se cuenta con el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, por lo que se refiere a los padres de alumnos, en el presente curso hay familiares que valoran mi trabajo y lo que estoy realizando en el centro, y las relaciones con ellos son cordiales e incluso en algunos casos me ofrecen su apoyo para lo que necesite. Pero también he tenido varias conversaciones en los meses que llevo trabajando aquí en las que se cuestiona mi actividad docente porque no me ciño a lo que entienden ha de ser la Educación Física. Ponen en entredicho mi profesionalidad básicamente porque procuro y me esfuerzo para que la materia sea un encuentro con el aprendizaje y por intentar dotar a los escolares de ciertos conocimientos que les van a ayudar en su vida cotidiana (desarrollar un gusto por el propio cuerpo, aceptar y respetar las diferencias corporales, conocer las posibilidades y limitaciones fisiológicas de su organismo, entre otros). Así, ha habido padres que me han sugerido primero y, posteriormente, incluso llegado a exigir, que cambiara la orientación de mi enseñanza hacia otra más dinámica y centrada exclusivamente en los contenidos deportivos por entender que *“mi gimnasia solamente trabaja contenidos de chicas”*. Otros padres han justificado su postura desde el razonamiento de que vivieron otro tipo de “gimnasia”, una orientada a la disciplina corporal y los aparatos gimnásticos.

Me resulta incomprensible que la polémica con ellos resulte expresamente por intentar cumplir con mi responsabilidad: enseñar. Si en otras profesiones esta situación sería inconcebible (haciendo de nuevo un paralelismo con otras profesiones, nadie pone en entredicho al médico por intentar curar, ni al abogado por tratar de que se haga justicia), en educación aún me queda mucho por ver y por vivir.

Una de las mayores dificultades a las que me enfrento habitualmente con los padres de algunos alumnos está relacionada con el empleo del cuaderno y las fichas de trabajo. A pesar de que Grilles et al. (1996, p. 7) afirman que *“uno de los instrumentos más usuales en la enseñanza es el cuaderno del alumno”*, en el ámbito escolar esta lógica se ve alterada si pretendemos encontrarla en el área de Educación Física (Bores Calle & Escudero Pelayo, 2003). Es fácil deducir de todo esto que no se ha apreciado una utilidad suficiente al cuaderno, de uso generalmente aceptado en el resto de asignaturas, como instrumento de eficacia en el aprendizaje de la Educación Física. Aún sabiendo que, como afirman Gimeno y Pérez (1992, p. 14), los educadores serán más respetados profesionalmente cuando sean capaces de *“explicar*

las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras [...] y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común”, mis razonamientos y motivos por los que explico a las familias la importancia del cuaderno del alumno dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, entre las que destaco que es una herramienta que posibilita la reflexión en la acción al tiempo que me obliga a organizar y sistematizar los contenidos que imparto (Bores Calle, 2001; Bores Calle & Escudero Pelayo, 2003), éstos están lejos de llegar a una especie de acuerdo tácito que me permita trabajar de la manera que pretendo y, al tiempo, que los padres estén satisfechos con mi labor. El estar realizando durante el presente curso escolar mi periodo de prácticas como funcionario es algo que me coacciona. Los padres ya me explicaron que habría de cambiar mi modo de enfocar las clases o, de lo contrario, tomarían medidas. No sé si se trataba de una amenaza real o, por el contrario, era una especie de “tira y afloja” entre ellos y yo, aunque es motivo suficiente para considerar, como antes explicaba, que han pasado de proponer a exigir. Sí creo estar cumpliendo con mi responsabilidad, y precisamente ese cumplimiento es lo que debiera darme la razón en caso de que el conflicto llegara en forma de queja a la Dirección Provincial de Educación, como dijeron que harían pero, a pesar de todo, he decidido no seguir empleando las fichas ni el cuaderno en mis clases. Me da pavor pensar que todo lo que me he esforzado por llegar a conseguir una plaza como maestro se pierda por este asunto. Rendirse no parece la actitud del docente en sus primeros años de ejercicio, pero he dado mi brazo a torcer por entender que ahora no es el mejor momento para defender mis ideas si con ello puedo buscarme un problema serio.

De una forma triste estoy aprendiendo que, aunque no tengo la menor duda de la importancia de las familias como parte de la comunidad educativa, hay ocasiones en las que algunos padres se otorgan más atribuciones de las que les corresponden, y en este caso soy yo quien habría debido definir claramente qué competencias corresponden a las familias y cuáles al profesorado. Al final, lo único que parece claro es que el trabajo es necesario para poder vivir, y aunque pese uno no tiene siempre toda la razón, por muy tranquila que tenga su conciencia y por muy claro que tenga el potencial educativo de la materia que imparte. Esta circunstancia, como docente novel, me sitúa en la fase de confrontación y aceptación de la realidad del centro (Wanous, 1992) o de confrontación inicial (Roda Fernández, 2003), en la que he de hacer frente a un conflicto entre mis deseos laborales y la realidad escolar, sintiendo así una sensación de “sumisión estratégica” (Lacey, 1977, en Day, 2005, p. 84), al someterme a los deseos de las familias aunque mantenga mis reservas íntimas ante ellas.

Este shock con la realidad, habitual entre el profesorado novel (Eirín Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009; Esteve Zarazaga, 1993, 1997; Flores, 2009; Marcelo García, 2009a, 2009b; Teixidó Saballs, 2009; Veenman, 1988; Vezub, 2007), sirve al menos para comprender que me encuentro ante un problema, lo que conduce a una reflexión con la intención de encontrar salidas al mismo (Schön, 1983).

Por lo que se refiere a mis compañeros de centro, también parte importante de la comunidad educativa, me resulta muy grato poder decir que varios de mis compañeros de centro entienden que la asignatura que imparto es importante y que ha de servir a fines educativos y, con quienes no comparto del todo esta visión, estoy aprendiendo a ser más tolerante y menos susceptible, lo que paradójicamente me sitúa en una fase de autoubicación en el centro (Wanous, 1992), a diferencia de lo que me sucede con las familias de los escolares. Tenemos debates y pequeñas discusiones sobre si he de dar una mayor orientación de los contenidos hacia el deporte o, como yo defiendo, a la adquisición de un estilo de vida saludable y una autonomía en la práctica física. Pero siempre desde el respeto y el entendimiento de que todos formamos parte del mismo barco: la educación. En cursos anteriores me he sentido cómodo en términos puramente personales, pero no tanto profesionales; durante este curso me estoy sintiendo, además, como un profesional útil. Ya no me siento tan extraño al explicar que los alumnos han de aprender en mis clases. Incluso llevo de forma conjunta e interdisciplinar algunos contenidos del área, como los referidos a la Expresión Corporal junto a la asignatura de Música, y actualmente participo de forma conjunta con una maestra de Educación Infantil en la elaboración y puesta en marcha de un proyecto didáctico enfocado a la identificación y erradicación de las conductas sexistas en el ámbito de la enseñanza, lo que me aleja de esa sensación de balcanización que sentía en cursos anteriores, sintiéndome más partícipe de la comunidad de profesores. En este sentido estoy experimentando un desarrollo en mi profesionalización docente que me sitúa en la etapa de percepción del éxito en mi socialización (Wanous, 1992) o de adquisición (Roda Fernández, 2003), en la que la confianza y el compromiso por parte del centro y el mayor reconocimiento de mi labor profesional son patentes.

Este desarrollo es fundamental dentro del proceso de formación permanente que he de llevar a cabo a lo largo de mi carrera profesional, pues implica dar el paso de la cultura individualista tan frecuente en nuestra profesión a comprender que los procesos de cambio, de renovación y de innovación docente:

*“Son grupales, de trabajo en equipo, de colaboración y de participación [...]. Es preciso, pues, establecer programas y acciones formativas en las que se pregone, manifieste y se potencie la formación de cuadros docentes, de equipos de trabajo” (Jiménez Jiménez, 1995, p. 38).*

Pasar de navegar solo en el mundo de la docencia a hacerlo acompañado es uno de los progresos que más valoro en estos momentos. Ser capaz de superar el aislamiento profesional y abrirme a la riqueza de la diversidad de opiniones y experiencias de mis compañeros es algo que, además de mejorar la consideración social que se tiene de la profesión de educador físico, permite que mejore mi manera de entenderla y practicarla. En este sentido, resulta incuestionable que mi práctica no puede sustentarse únicamente a partir de la reflexión individual sobre la experiencia que voy acumulando día a día sino que, como afirma Elliott (2010b, p. 17), es importante pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa *“para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente”*.

### **3.3. El reconocimiento de la enseñanza universitaria como revulsivo para la mejora de la estima personal y profesional**

El papel del docente universitario en la actualidad se encuentra embozado de una evidente complejidad, resultado de los diversos cometidos a los que se ha de dedicar y al modo como ha de orientar la enseñanza, más centrada en el aprendizaje autónomo del alumnado que en la mera transmisión de conocimientos. Esto supone que el perfil profesional de un buen profesor universitario ha de abarcar una serie de competencias no sólo cognitivas o de conocimiento de su disciplina, sino también meta-cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas (Valcárcel Cases, 2003). Desde esta perspectiva el docente universitario es, tal y como se explicó anteriormente:

*“Aquél intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas. Asimismo, es una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo” (Guzmán Ibarra & Marín Uribe, 2011, p. 155).*

Si bien es verdad que la mayor parte de estas competencias y características deben definir al docente en cualquier nivel educativo, algunas de ellas parecen exclusivas del profesorado universitario o, al menos, han de estar presentes en mayor medida por las demandas de un

colectivo de estudiantes que se está formando de manera voluntaria y no impuesta y que, por tanto, espera lo mejor del profesor que imparte la materia. Parte del prestigio de la profesión universitaria reside en el hecho de que, en esta etapa, es imprescindible que el docente esté pendiente continuamente del nuevo conocimiento científico y que adopte una posición crítica respecto al mismo (Feixas Condom, 2007). Partiendo de una perspectiva exclusivamente didáctica, el profesional de la docencia universitaria ha de contar con un perfil flexible y dinámico, de modo que pueda adaptarse a la diversidad y a los nuevos retos y demandas surgidas de la sociedad del conocimiento y la información. Esto es, el profesorado debe ser capaz, entre otras, de cambiar su mentalidad y entender la educación desde la perspectiva del que aprende, lo que necesariamente implica ser capaz de proponer actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos y necesidades reales y diversas de los estudiantes (Valcárcel Cases, 2003). Por tanto la docencia universitaria, si bien es completamente enriquecedora, exige mucho del educador.

Y es que, como vivencio en esta etapa, ya no se trata únicamente de dar clase, sino de tomar conciencia de que la labor allí supone formar, en mi caso particular, a los maestros del mañana, ayudándoles a tomar conciencia de las responsabilidades derivadas de su profesión. Las responsabilidades inherentes a mi labor como asociado he de afrontarlas, por tanto, desde la observación atenta y minuciosa de los alumnos, quienes son parte del proceso y no simples receptores de las enseñanzas, algo de lo que soy consciente desde el comienzo de esta nueva etapa, como recoge la siguiente cita:

“Dar clase a estudiantes universitarios exige mucho más de mí que dar clase a alumnos de Enseñanza Secundaria y Primaria. Son mucho más maduros, más reflexivos y la mayoría están interesados por aprender. Además, a diferencia de otros niveles, aquí siento que he de rendir cuentas a los alumnos, en las clases me dicen de manera implícita e, incluso a veces de manera explícita, que tenga en cuenta la manera en que están acostumbrados a trabajar y aprender, he de dominar el uso de las tecnologías de la información porque los recursos didácticos los consultan a través de la web, tengo que estar disponible para ellos no sólo en mi horario de tutorías sino también fuera de él, tengo que procurar emplear un lenguaje más académico y formal pero hacerme entender al mismo tiempo, entre otras” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Este punto de vista del profesor universitario lo comparten otros profesionales del instituto donde trabajo como profesor, lo que permite realzar mi consideración como profesional válido y considerado socialmente, como recoge mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“En la charla de hoy durante el recreo algunos compañeros a modo de broma me comentaban que, ahora que soy profesor universitario, tengo otro nivel, que ser profesor de instituto no se puede comparar con ser docente de niveles universitarios. Me han dicho que en la universidad ya no vale cualquier cosa, que he de ofrecer lo mejor de mí mismo, que me voy a encontrar con estudiantes muy capaces a los que habré de dar respuesta y que me va a exigir mucho desde un punto de vista intelectual” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Las ganas de aprender, de seguir formándome (que, por otra parte, no son exclusivas de mi profesión como docente universitario, aunque quizá sí son más intensas), me impulsa a la mejora personal. Es, además de una necesidad, una motivación continua que se retroalimenta: aprendo más cuanto más me implico en lo que hago, y cuanto más aprendo mejor desempeño mi labor docente. Esta situación se corresponde con lo que se ha dado en llamar *flow* (flujo), que aparece cuando movilizamos todas nuestras capacidades y habilidades por un proyecto que exige lo mejor de uno mismo (Csikszentmihalyi, 1997; Seligman, 2006). En esta etapa experimento esa sensación de flujo, al involucrarme totalmente en una actividad por el disfrute que supone, como escribo en mi diario como profesor asociado:

“Casi siempre estoy solo en mis horas de tutoría. Aprovecho todo este tiempo para leer, aprender, empaparme de lo que tiene que ver con la asignatura. Me encanta estar formándome desde este punto de vista academicista. Es más que la obligación de saber que he de tener una excelente formación de lo que imparto, de actuar como un profesor eficaz, de saberme reconocido por los estudiantes. Se trata del puro placer de aprender. Y este placer solamente lo he experimentado en mi etapa como docente universitario” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Trabajar con entusiasmo redundo en una mejora no sólo profesional, al permitirme elaborar unos materiales didácticos actualizados, sintéticos y prácticos, sino también en una mejora personal, como explico en mi diario como profesor universitario:

“Los temas que estoy preparando para los alumnos me llevan muchísimo tiempo, y requieren de mí leer una gran cantidad de libros y documentarme en profundidad sobre el tema a tratar en poco tiempo. Esta forma de presentar y de elaborar los materiales me lleva mucho más tiempo en la universidad que en el instituto. Los apuntes que doy a los chicos de Secundaria creo que están bien, me llevan su tiempo y espero que sean comprensibles. Pero la inversión de tiempo entre unos y otros no tiene nada que ver, ni tampoco el modo de trabajarlos en clase. Esta enorme dedicación que hago a diario hacen que me sienta como alguien pleno

desde el punto de vista profesional, y eso me lleva a sentirme mejor conmigo mismo en el plano personal” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

El aprendizaje y el interés por desarrollarme como un buen profesor universitario no se sustentan únicamente en el deleite que suponen, sino que el perfil del docente universitario exige además un profesional en constante proceso de formación y reciclaje (Valcárcel Cases, 2003; Zabalza Beraza, 2007). Si bien este requerimiento no es exclusivo del profesorado universitario, es una labor que en muchos casos resulta incompatible con la docencia en otros niveles educativos, lo que puede reforzar la idea de que los educadores de Educación Primaria y/o Enseñanza Secundaria no requieren una formación permanente, tal y como se ejemplifica en los siguientes relatos de mi diario como profesor asociado:

“He asistido a un curso de formación del profesorado en el que he tenido la oportunidad de conocer a otros profesores universitarios con mucha más experiencia y méritos que yo. Me ha resultado una experiencia emocionante que me da ganas de seguir formándome y acudiendo a este tipo de cursos. Es una lástima que solamente vayan dirigidos a profesores universitarios y, de cualquier manera, el horario en que se desarrollan los hace incompatibles con la dedicación en otros niveles. El contenido del curso me ha aportado mucho, más que los que había realizado hasta ahora como maestro, en los que apenas he aprendido nada. Como docente universitario se espera de mí que aprenda asistiendo a cursos, a congresos, a ponencias, a debates. Como profesor de instituto se espera, si acaso, que realice ocasionalmente algún curso para poder ir cumpliendo los sexenios” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

“He presentado una comunicación para un congreso en Huesca y la han aceptado. A estas alturas no sé si el curso que viene seguiré trabajando o no en la universidad. Si no estoy aquí, imagino que me resultará imposible acudir. Me gustaría poder ir para tener la oportunidad de conocer a gente de la que he leído libros y artículos. Es una de las cosas que más envidia me da de los congresos a los que he ido como estudiante: la reunión que se produce entre profesionales, ese nexo que les une, sus ganas de aportar conocimiento y compartir puntos de vista acerca de lo que es y debe ser la educación. Me gustan estas “obligaciones profesionales”, y echo de menos que no lo sean también en la Enseñanza Secundaria” (Diario del profesor. Junio de 2011).

De la lectura de los párrafos anteriores se extrae la conclusión de que la formación permanente, en mi etapa como profesor de niveles no universitarios, es concebida únicamente como un incentivo salarial (Imbernón Muñoz, 2007b) mediante los sexenios de formación permanente, pero no como una oportunidad para mi mejora profesional.

La evaluación del docente que se lleva a cabo en la universidad es otra diferencia respecto a otras etapas educativas, y que pretende ser un indicador de la calidad que se exige a los docentes universitarios, lo que consolida esa idea de prestigio de la profesión. Como explica Feixas (2007, p. 88), *“la evaluación docente empieza a adquirir el papel ineludible de proporcionar elementos de reflexión para la mejora e innovación docente”*. Aunque se puede entender que esta evaluación está al servicio únicamente de decisiones burocráticas y administrativas a las que se ha de rendir cuentas, y que la evaluación y el prestigio del profesor universitario suelen ir parejos a su currículo investigador (Villa Sánchez, 2008), también es cierto que cumple con una finalidad formativa, permitiendo al profesor retroalimentarse acerca de su trabajo y desarrollar, de esta manera, estrategias de mejora del mismo. Esta evaluación docente, que va pareja a la mejora e innovación educativas, supone uno de los grandes estímulos que encuentro en esta nueva etapa, como se comprueba en mi experiencia como docente universitario:

“Me atrae mucho la idea de seguridad de ser funcionario de carrera, pues me permitirá hacer mis planes de vida, me quitará preocupaciones sobre si tendré o no trabajo el curso siguiente, etc. Esa es una seguridad que tendré si apruebo las oposiciones y que no está tan clara si decido inclinarme por la docencia en la universidad, donde tendré que pasar años como asociado, después con un poco de suerte como ayudante doctor, y así hasta completar un largo camino lleno de incertidumbres. Pero me da que pensar el hecho de que, precisamente, el tener esa seguridad puede llevar asociada la idea de acomodo, de pasarme los siguientes treinta años haciendo lo mismo día tras otro, sin tener que justificar lo que hago. Espero que no sea mi caso, aunque no puedo asegurarlo con certeza. La ventaja que tiene la universidad, en este sentido, es precisamente esa posibilidad de promoción y de no dejar cabida al acomodo. Las evaluaciones de la ANECA y de la propia universidad como institución exigen estar implicado en proyectos de investigación, investigar, publicar, desarrollar una carrera profesional fructífera. Uno de estos dos trabajos ofrece una vida más cómoda; el otro ofrece una mayor ilusión” (Diario del profesor. Junio de 2011).

Esta situación se justifica en el hecho de que, en la educación española, no existe una carrera profesional diseñada por la administración, lo que fomenta el inmovilismo de las personas que se dedican al desempeño de la docencia (Torres Santomé, 2006), siendo así un patrón de influencia política (Day & Gu, 2012) que se torna negativo para el desarrollo profesional docente. A pesar de que la evaluación del profesor en el ámbito universitario supone un estímulo a la hora de intentar aprender cada día y ver el lado más atractivo de la profesión, en el caso de la docencia en niveles no universitarios mi pensamiento es completamente

antagónico, como se plasma en el siguiente extracto de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Se habla mucho en los medios de comunicación de los indicadores de resultados de los alumnos como instrumento para que el profesor pueda rendir cuentas de su trabajo y, en función de ello, aplicarle sanciones o proporcionarle beneficios. Soy totalmente contrario a que se someta al sistema educativo a este tipo de rankings porque quienes los aplican no suelen tener en cuenta el nivel social y cultural de los centros de enseñanza, si son de zona urbana o rural, de ámbito público o privado, etc. Además, este tipo de medidas no hacen otra cosa que acentuar la visión más mercantilista de la educación” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

Haber impartido docencia en diferentes niveles educativos me reafirma en la convicción de que unas etapas y otras se configuran como estamentos diferentes marcados por una diferenciación no sólo profesional, sino también social. Como explica Rodríguez Lestegás:

*“Cuando son profesores de diferente titulación quienes imparten docencia en los sucesivos niveles del sistema educativo, éstos son objeto de valoraciones económicas, sociales e intelectuales claramente diferenciadas. [...] Mantener esta diferencia, que conlleva implicaciones de carácter académico, social y retributivo, no parece ser el camino recto hacia una enseñanza de calidad” (Rodríguez Lestegás, 1998, p. 8).*

Actualmente no desempeño mi profesión dentro del ámbito universitario, si bien es cierto que en muchos momentos siento añoranza de esta etapa, especialmente por el hecho de que trabajar dentro de la universidad lleva asociada no sólo una mayor estima social hacia la profesión sino, más bien, por el mayor reconocimiento personal que le otorgaba a mi labor. Era ésta una etapa en la que consideraba mi ocupación como algo enriquecedor, pues debía ser capaz, de acuerdo con Bricall i Masip, de:

*“Presentar material de apoyo que no estuviera todavía disponible en libros de texto, orientar a los estudiantes en sus propias lecturas, sugerir puntos de vista alternativos, y, en general, estimular la reflexión y el debate y propiciar el interés de los estudiantes por las cuestiones tratadas” (Bricall i Masip, 2000, p. 185).*

Así, debía estar continuamente aprendiendo, leyendo y empapándome de aquello que pretendía enseñar. Y, si enseñar es para mí un placer, lo cierto es que aprender me supone un verdadero estímulo, y en ningún momento de mi desarrollo profesional ha sido tan absorbente y extraordinario como cuando he ejercido como profesor universitario.

He de destacar que esta experiencia me ha permitido un mayor desarrollo del pensamiento crítico y científico en torno a cuestiones pedagógicas que, a su vez, ha resultado ser importante a la hora de dar respuesta a la realidad que me encuentro en las aulas de Educación Primaria a día de hoy, posibilitándome modificar la actividad educativa en ciertos aspectos e, incluso, atreviéndome a probar nuevas perspectivas curriculares que surgieron en su día de mis lecturas, de los debates con los estudiantes en formación inicial y de los cursos de formación del profesorado universitario que he tenido oportunidad de realizar.

Por otra parte, en estos momentos llevo meses trabajando en el colegio de Educación Primaria e intentando saborear cada momento que paso en el centro y junto a mis alumnos y compañeros. Estoy en un buen momento a nivel profesional, lo que me hace consciente de que los que están (estamos) cada día al pie del cañón como maestros de Educación Primaria no realizamos una labor menos importante que los que la desempeñan en la Enseñanza Secundaria, ni éstos menor que los profesores universitarios. Decir lo contrario sería tener una visión reduccionista de la condición humana, pues ningún trabajo es menos digno que otro.

Desde la legitimidad que me otorga el haber ejercido como docente en todos estos niveles, comprendo que la única diferencia entre haber ejercido como profesor asociado y ahora como maestro es que, en la universidad, tenía la oportunidad de relacionarme con un alumnado más cercano a mis intereses y con el que podía conectar y aprender a un nivel más próximo a lo que busco y quiero: seguir aprendiendo, formándome y evitar que llegue el momento en el que, por falta de incentivos, termine cayendo en una especie de abandono de mi profesión. Esta es una situación habitual entre el profesorado de niveles no universitarios con inquietudes intelectuales, quienes acaban por renunciar a la docencia en la escuela para dedicarse a la enseñanza universitaria, de modo que la falta de formación es un problema mal resuelto que tiene efectos notables en el desarrollo del profesorado (Day, 2005; Vicente Rodríguez, 2002). Algo parecido sucede con el acceso a un puesto laboral en una u otra institución: mientras que para llegar a ser maestro he tenido que demostrar, fundamentalmente, un buen dominio teórico de un temario seleccionado, para ejercer como profesor universitario es importante tener un perfil orientado hacia la reflexión, la investigación y la labor intelectual.

Aunque el desencanto con la profesión docente no tiene por qué llegarme aún no ejerciendo en la universidad, sincero creo más probable que, de suceder, ocurra trabajando como maestro y no como profesor universitario. La razón de ello radica en que en la universidad tenía acceso a esa una formación permanente fundamentada en la investigación e innovación educativa que contaba con el apoyo de la propia institución y que daba respuesta a mis

preocupaciones intelectuales. En niveles no universitarios, como es el caso de mi situación actual de maestro de Educación Primaria, la formación permanente se reduce en muchos casos a la realización de unos cursos que, si bien es cierto que presentan ventajas, no suelen derivar en seminarios, creación de grupos de trabajo o elaboración de proyectos de innovación educativa (Jiménez Jiménez, 1995). De esta manera, desarrollo un pensamiento relacionado con la *“desprofesionalización y las resistencias a la formación”* (Imbernón Muñoz, 2007b, p. 144), y comprendo que este razonamiento puede ser un limitante en mi desarrollo profesional, e incluso puede llevarme a un desánimo a nivel personal. De manera que, día a día, trato de recordarme que en el mundo de la educación, del que felizmente formo parte, todos tenemos que estar en el mismo barco. O, mejor aún, como explica Marina (1995), todos debemos intentar bracear el mismo mar, en el que nadie es más o menos importante que los demás, y donde cada uno ha de hacer todo lo que esté en su mano para la mejora de su labor docente y de la profesión en general.

## **4. Las relaciones que se establecen entre el docente novel y la enseñanza de la Educación Física**

En la profesión de educador físico la enseñanza de los contenidos que forman parte de la materia es un asunto ciertamente cuestionable. Así, podemos establecer desde una Educación Física cuyo objetivo se centre en la creación de cuerpos competitivos, tal y como demanda el actual mercado neoliberal, como estudiar ese mismo cuerpo desde una perspectiva social que atienda a asuntos como el género, la economía, la política, entre otros (Fernández Balboa & Sicilia Camacho, 2005). Hernández Álvarez (1996), en este sentido, entiende que las corrientes por las que discurre la Educación Física han de entenderse como construcciones sociales que se van configurando a lo largo del tiempo en base a determinados conocimientos, creencias y modos de vivir y sentir, y representan diferentes miradas sobre el cuerpo y sobre las relaciones sociales en que éste se encuentra inmerso.

Siguiendo a Arnold (2000, p. 131 y ss.), habrá quien considere que lo verdaderamente importante es la *educación sobre el movimiento*, entendiendo que las clases han de servir para enseñar a los estudiantes un marco teórico de conceptos referidos a diferentes disciplinas, como la anatomía, la fisiología, la biomecánica y/o la psicología del deporte; la *educación a través del movimiento*, según la cual la Educación Física está al servicio de unos valores extrínsecos, entre los que cabe destacar la educación para la salud, la ocupación constructiva del tiempo libre y la mejora de la forma física y la imagen corporal; y la *educación en el movimiento*, que considera que la Educación Física tiene un valor en sí misma dado que posibilita que el alumno pueda autorrealizarse y sea capaz de poner en práctica su propio plan de ejercicio físico de una forma autónoma y organizada.

A lo largo del presente apartado se aborda la intención del docente novel por buscar una finalidad educativa con la enseñanza de la Educación Física así como los condicionantes de la misma.

### **4.1. La participación del docente novel en proyectos de investigación para mejorar la enseñanza y la consideración de la Educación Física**

El mundo de la investigación, en el ámbito de la docencia, parece estar acotado al profesorado universitario. Los educadores de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria normalmente desconocen los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo

en las instituciones académicas, y no es habitual que se comprometan en dinámicas investigadoras (Gimeno Sacristán, 1999). Sin embargo, existe cierta tendencia a creer que las reformas educativas se pueden mejorar y hacer más efectivas si se involucra a los educadores en programas de investigación e innovación educativa. Estos programas de investigación permitirán a los docentes profundizar en temas de su interés que redunden en una mejora de su labor profesional y, así, incorporar los resultados de los mismos a su práctica docente. Participar en proyectos de investigación, desde esta perspectiva, ayuda al profesorado a involucrarse, explorar y conocer teorías y conceptos y las implicaciones que éstos tienen en su campo (Henson, 2001).

En mi etapa de formación inicial, la posibilidad de participar en proyectos de investigación e innovación educativa se erigió en un pilar fundamental para mejorar mi práctica y, al tiempo, para reivindicar la profesión de educador físico, como pongo de manifiesto en el siguiente relato de vida:

“En el curso 2004/2005, después de haber cursado la asignatura *“Investigación en Educación”*, Lucio me animó a solicitar una beca de colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid. La concesión de la beca supuso mi primera aproximación a los métodos cualitativos de investigación en educación y, más concretamente, al empleo de las narraciones personales como modo de reflexión acerca de la profesión docente. Trabajé de forma conjunta con Lucio y Nicolás en el análisis de las historias de vida de los estudiantes de primer curso de la Diplomatura en Maestro de Educación Física, comprendiendo que éstas sirven como técnica de reflexión y toma de conciencia de las creencias y planteamientos que, sobre la asignatura en particular, y sobre la educación en general, tienen estos alumnos. Esta iniciación al campo de la investigación también supuso dos hitos importantes en mi vida. En primer lugar supe que, pese a lo que pudiera pensarse (incluso en contra de mis propios pensamientos), en el ámbito de la educación también se podía (y se debía) investigar, y además existía un colectivo de personas que lo estaban llevando a cabo de un modo apasionante y comprometido. Y, en segundo lugar, me fui dando cuenta de la necesidad de defender la profesión docente no sólo como medio de hacer frente a las transiciones y concepciones sociales sino también, como me hizo ver Lucio, para poder crecer a través de la experiencia” (Historia de vida).

Esta idea de la importancia de la investigación como mejora de la profesión es compartida por otros docentes de Educación Física, tal como reflejan las siguientes palabras de un profesor con dilatada experiencia en el ámbito de la Enseñanza Secundaria y universitaria:

“Hay una etapa que no sé si es la mejor, una etapa en la que empecé a estar cómodo con mi trabajo, empecé a dominar lo que es ser profesor de Educación Física, como yo considero ahora que ha de ser la labor de un profesor de Educación Física, en la que estábamos muy metidos en el tema de la investigación. Estábamos casi en primera línea de batalla, por decirlo de alguna forma, siempre investigando, qué cosas se podían hacer, cómo mejorar la profesión, cómo hacer más cursos, cómo perfeccionarnos en un campo u otro. A lo mejor hace unos quince años, cuando empezaron todos los momentos de implantación de leyes, reformas, cuando en Educación Física se dio un auge enorme a todo lo que era la idea de la asignatura dentro del campo educativo [...]. Fueron años muy buenos, y luego todo eso repercutía en la labor profesional. Estabas más metido en la idea de llevar a la práctica todo aquello que veías que estaba bien hacer, y fueron momentos muy buenos, quizá los mejores momentos de mi profesión” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Noviembre de 2010).

Para Ortega y Velasco (1991), es dentro del conjunto de roles asignados a la profesión donde encontramos la principal fuente de contradicciones que definen la extrañeza del trabajo docente. Del educador se espera que sea una persona culta y, al tiempo, se entiende que se le ha sometido a una pobre formación académica. En nuestro ámbito particular, la imagen tan estereotipada que se tiene del profesor de Educación Física no ayuda a una mejor valoración de la profesión. Witthead y Hendry, citados por Kirk (1990, p. 59), exponen que los medios de comunicación y las percepciones acerca del profesor de Educación Física *“presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien”*. Esta concepción, aún vigente a día de hoy, supone un hándicap en mi búsqueda y desarrollo de una carrera investigadora ya desde mi etapa de formación inicial dentro de los estudios conducentes a la licenciatura en Educación Física. En los siguientes relatos de vida se reflejan las dificultades a las que tuve que enfrentarme como becario debido a la titulación que había decidido cursar:

“Durante el verano del año 2008, terminado el cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, me concedieron una beca de investigación en el Centro de Investigaciones Biológicas de Madrid, centro asociado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Los meses que pasé realizando la investigación en un terreno, en principio, vedado a un profesional de la Educación Física, fueron difíciles. Mi caso es particular, pues fui el primer estudiante de esta licenciatura al que se le concedía una beca de introducción a la investigación en este centro. ¿Qué podría aportar yo?, ¿cómo es que había ido a parar allí alguien del mundo de la Educación Física?, ¿acaso nosotros también podemos investigar? Durante estos meses fui más consciente, si cabe, de la concepción que se tiene de nuestra

profesión. Los investigadores de las diferentes áreas tienden a pensar que su campo de estudio es el más importante e imprescindible, y esto parece más evidente aún entre médicos y biólogos, profesionales con los que me codeaba a diario. Mientras que estos profesionales, en la hora del desayuno, departían acerca de curas del cáncer, los alimentos transgénicos y demás temas interesantes, a mí me hacían preguntas tan simples como si me gustaría formar parte de su equipo de fútbol-sala para el partido anual del centro porque debía estar en muy buena forma física gracias a mis estudios, o el cuerpazo que debían tener mis compañeras de clase. Esto es, a los licenciados en Educación Física se nos presupone en buena forma y con bonitos cuerpos, pero no demasiado brillantes académicamente” (Historia de vida).

“De forma casual me puse en contacto con una investigadora del Instituto de Estudios Sociales que llevaba a cabo una línea de investigación sobre la discriminación racial del alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Durante la charla me encontré con un obstáculo ya habitual: mi formación inicial no tenía cabida en esta línea de investigación. No deja de ser paradójico que, a pesar de que por expediente académico y por currículo parecía ser el más idóneo para optar a una de las becas predoctorales que ofertaban, desde el principio fui descartado por ser maestro titulado y estar cursando la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física” (Historia de vida).

Mi paso por la Enseñanza Secundaria me demuestra que compartir las aportaciones que la Educación Física puede hacer al mundo de la ciencia, ayuda a superar la concepción que se tiene sobre la materia, como se refleja en el siguiente relato de mi diario de profesor:

“Cuando uno de los profesores se ha enterado de que voy a trabajar como asociado en la universidad me ha preguntado, con lo que he creído que era un tono irónico, que cómo era eso posible. Me ha comentado que él tiene el título de Doctor, algunas publicaciones y no ha conseguido trabajar en la universidad. Aunque no me gusta ser presuntuoso, tampoco me gusta que den por supuesto que no acredito los méritos suficientes como para merecer este trabajo. Así que le he respondido que yo también estoy en vías de ser Doctor y que tengo publicaciones, incluso algunas en revistas internacionales. Se ha sorprendido de que fuera así, mostrando un interés que espero que fuera sincero y adoptando un tono más cordial. No sé si la sorpresa inicial se la llevó tanto por ser yo quien soy o por ser profesor de lo que soy” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Son estas publicaciones sobre diferentes temáticas de las Ciencias de la Actividad Física y de la Educación Física (ver García López, Herrero, González Calvo, Rhea, & Marín, 2010; García López, Izquierdo, Rodríguez, González Calvo, Sainz et al., 2010; González Calvo, 2010; González Calvo & García López, 2012; González Calvo, Hernández Sánchez, Pozo Rosado, &

García López, 2011) las que sirven de aval y soporte a mi credibilidad como docente y a la profesión de educador físico, más aún durante mi etapa de Enseñanza Secundaria, en la que comparto centro con varias personas con el título de Doctor y con experiencia en el mundo de la investigación. En mi diario de profesor se recoge esta circunstancia en la siguiente cita:

“He llevado algunos de los artículos que me han publicado para que los pudieran leer dos compañeros. Los dos son del ámbito biomédico y están publicados en revistas de impacto lo que, según parece, les da algo más de “credibilidad”. Me han preguntado cómo he llegado a documentarme y a trabajar en esos proyectos de investigación, y les he estado hablando de cómo me introduje en estos temas. Estos dos compañeros en particular sé que me aprecian y me valoran, pero me ha dado la impresión de que se han quedado desconcertados, algo así como si no se esperaran que fuera capaz de estas cosas. Y tengo que reconocer que me gusta la sensación de compartir mis logros con otros profesionales de la educación, a ver si así se va cambiando la idea que se tiene del profesor de Educación Física” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

Las dificultades a las que he de hacer frente como especialista en Educación Física a la hora de querer llevar a cabo tareas de investigación, no merman mi afán por querer comprender, analizar y enfrentarme a diferentes situaciones de mi práctica. Además, en este sentido, la participación del docente en proyectos de investigación no reporta beneficios únicamente al educador, sino que los estudiantes también pueden verse favorecidos por la misma (Jove, 2011), al ofrecerles la oportunidad de aprender más allá de los conocimientos del profesor y al ser éste más capaz de transferir al aula sus experiencias y observaciones llevadas a cabo durante los programas de investigación (Burnaford, Fischer, & Hobson, 2001). Esta situación tiene su reflejo en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria, en la que gracias a mi participación en proyectos y grupos de investigación me voy modelando como un profesor con inquietudes académicas, con un mayor conocimiento de la asignatura y con ilusión por seguir aprendiendo y mejorando, lo que me permite suplir mi falta de experiencia con una mayor pericia y seguridad. En mi diario de profesor se relata del siguiente modo:

“Me han preguntado en varias ocasiones si es conveniente tomar bebidas energéticas antes de realizar un ejercicio físico, así que hoy hemos dedicado la clase a hablar de algunos de estos temas. Les he explicado la importancia de la hidratación y de la alimentación para poder rendir durante la práctica física. En este caso, gracias a mi participación en la investigación que llevé a cabo en el Centro de Investigaciones Biológicas, les he podido explicar por qué el ejercicio físico puede causar un mayor estrés oxidativo y cómo en la práctica podemos paliarlo. Me he

sentido muy seguro en la explicación y, a pesar de que son conceptos que pueden quedar muy lejos de un alumnado de segundo curso de Enseñanza Secundaria, he encontrado recursos para explicárselo de una manera cercana y sencilla” (Diario del profesor. Abril de 2011).

“Uno de los alumnos, a modo de gracia, ha dicho que se está preparando ya para lucir tipo en verano y que piensa comprarse uno de los aparatos eléctricos que venden en las teletiemendas. He aprovechado la ocasión para explicarles algo más de las nuevas tecnologías aplicadas al mundo del rendimiento deportivo y, más concretamente, de los electroestimuladores. Como becario de un departamento de alto rendimiento tuve la posibilidad de aprender más de estos instrumentos y de comprobar sus bondades. Así, les he explicado que está demostrado que las corrientes eléctricas de los aparatos que venden en la televisión pueden causar más problemas que beneficios, pero que un buen aparato y un uso apropiado y supervisado por un profesional puede llevar a una hipertrofia muscular, a un mayor rendimiento en el deporte e, incluso, les he comentado que se está investigando actualmente sobre los beneficios de la electroestimulación en personas parapléjicas. Me encanta hablarles de cosas que conozco de primera mano porque las he vivido, hacen que me sienta como un profesor que conoce mucho de su materia aunque lleve poco tiempo en esta profesión. Y además es en estos ratos en los que noto una verdadera curiosidad en los estudiantes por aprender” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

Resulta contradictorio, en este sentido, que si bien el profesorado universitario ha de investigar, profundizar y generar conocimiento para mejorar la práctica docente a pesar de no dedicarse de forma específica a la enseñanza en etapas no universitarias, no es éste el caso de la escuela, donde parece que generar un conocimiento científico relativo a cuestiones pedagógicas queda relegado a un segundo plano (Jackson, 2010; Rockwell, 2009). Esta situación quizá se deba a la creencia de que la investigación del profesorado no garantiza un conocimiento objetivo (Elliott, 2010a), de manera que se da *“la paradoja de los dos mundos (el académico y el real). Es como la visión paternalista del amo y la esclavitud de los obreros”* (Imbernón Muñoz, 2002, p. 8). A pesar de ello, es durante mi etapa como profesor asociado en la universidad cuando encuentro un mayor sentido a aquello sobre lo que leo y profundizo, lo que al tiempo retroalimenta y mejora mi docencia en niveles no universitarios, como se ejemplifica a continuación:

“Me doy cuenta de lo diferentes que son las exigencias en la universidad y en el instituto. En el instituto a pocos se les ocurre pararse a pensar que haya que investigar con el objeto de mejorar la docencia. Además, alguna vez que he hablado del tema con algún compañero, las publicaciones sobre aspectos pedagógicos en ocasiones son tan complicadas y académicas que no se ajustan a la realidad de las aulas, lo que lleva a un distanciamiento entre el

conocimiento científico y nuestro día a día. Al mismo tiempo, en la universidad lo que importa no es tanto lo que el alumno aprenda ni el modo en que lo enseñe, sino más bien tener cierta capacidad investigadora. Sin embargo, en estas semanas en las que me estoy empapando de mucha teoría para conocer lo que trato de enseñar en la universidad, me estoy dando cuenta de que voy mejorando también mis clases en el instituto. Pongo en práctica cosas de las que voy aprendiendo, comprendo el modo en que se han de abordar determinadas situaciones que se me plantean y, en definitiva, aplico aquello que otros han estudiado y que parece ofrecer resultados positivos. Es una pena que no existan unas relaciones más estrechas entre el ámbito universitario y el no universitario, que el profesorado de uno esté tan lejano del otro” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

De la lectura anterior se desprende una idea corroborada por la literatura científica, como es el lenguaje altamente formalizado que emplean los académicos y que pueden llevar a un distanciamiento respecto a los problemas escolares reales y cotidianos (Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009), y que posiblemente debiera llevar a un replanteamiento de las relaciones entre universidad y escuela que resulte en un acercamiento entre los productores del conocimiento y los encargados de difundirlo. Asimismo, la consideración de que la elaboración y producción del conocimiento teórico, técnico y experto es patrimonio de la investigación universitaria y la concepción de que el maestro no necesita acceder al conocimiento científico, sino únicamente a los conocimientos elaborados por los expertos, genera una brecha entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación y, por tanto, se imposibilita la formación reflexiva del profesorado (Arnaus i Morral, 1999; Medina Moya, Jarauta Borrasca, & Imbernón Muñoz, 2010).

Por otro lado, en el ámbito de la investigación es importante que, los que nos dedicamos a la enseñanza, tengamos claro que éste no es neutral, ni tampoco es patrimonio de médicos ni biólogos; asimismo, dentro del mundo de la Educación Física, la investigación no se reduce al entorno del alto rendimiento y de la fisiología. Es responsabilidad de los educadores luchar por romper el uso clasista que se suele hacer de la ciencia, asumiendo que son la inquietud, la reflexión, la constancia y la determinación los pilares fundamentales de cualquier buen profesional, por encima de cuál haya sido su elección en la formación inicial. La teorización educativa no es una actividad especializada y exclusiva de una selecta minoría académica (Rodríguez Lestegás, 1998) sino que, como afirma Stenhouse:

*“Primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores” (Stenhouse, 1987, p. 42).*

Además, si nos atenemos al marco legal, en los currículos educativos de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria (BOE, 2006b, 2006c) se establece que las administraciones educativas favorecerán y estimularán la actividad investigadora del profesorado a partir de su práctica docente, de manera que los educadores habremos de cumplir con nuestra responsabilidad.

En este sentido, los educadores de cualquier nivel educativo en general, y los docentes de Educación Física en particular, hemos de involucrarnos en procesos de investigación educativa no sólo como medio de mejora de la práctica docente sino, también, como modo de ganar prestigio profesional a través de la creación de un conocimiento compartido con el resto de la comunidad educativa.

Por lo que respecta a mi situación actual, al estar ejerciendo como maestro de Educación Primaria me encuentro en una situación en la que participar en estos procesos de investigación me resulta más complejo que en mi etapa como asociado en la universidad, en parte por la distancia que me separa del profesorado con quien normalmente he participado en programas de innovación educativa.

Asimismo, si bien en el ámbito universitario no sólo es conveniente, sino también imprescindible, investigar, publicar los resultados obtenidos, difundir el conocimiento alcanzado en congresos y jornadas, esta labor queda relegada a un segundo plano en el nivel en el que ahora imparto docencia.

En cualquier caso, soy muy consciente de los beneficios que tiene participar en un trabajo de investigación. Hablo desde la legitimidad que me permite el haber formado parte de ellos cuando digo que son éstos los que mayores oportunidades me han brindado para fomentar mis habilidades de enseñanza y obtener nuevas ideas para poner en marcha en mi práctica docente. Estos programas e iniciativas han supuesto una mejora significativa en la calidad de mi enseñanza. Y, en este sentido, compruebo que mi pensamiento docente ha evolucionado, pues ahora no busco tanto mejorar el prestigio social de la profesión docente por medio de la participación en programas de investigación, sino que ahora considero más relevante mejorar mi enseñanza.

Como explica Arrieta (1989, p. 7), *“es imprescindible que existan centros y profesionales que desarrollen su trabajo de investigación en estrecho contacto con las actividades docentes”*, y en este sentido comprendo que es mi responsabilidad aportar lo que esté en mi mano y que redunde en la mejora del centro. Así que he diariamente comparto un tiempo con algunos de mis

compañeros acerca de las estrategias que puedan mejorar los procesos de inclusión dentro de mis clases del alumnado con más dificultades, ya sea por razones de sexo, de etnia o cualquier otra. Es una labor investigadora quizá pobre desde un punto de vista científico. Pero en todo caso, compartir tiempos y opiniones con otros maestros más experimentados me revela otra perspectiva que, hasta ahora, me había pasado desapercibida: no es sólo que la valoración de la profesión docente y el proceso de enseñanza/aprendizaje se vean beneficiados por la participación del educador en proyectos de investigación circunscritos a un ámbito formal y académico; es que el centro escolar en su totalidad y, por ende, toda la comunidad educativa, obtienen un evidente fruto gracias a la inquietud investigadora y curiosa del profesorado, independientemente de con quién y dónde ésta se lleve a cabo.

#### **4.2. Los contenidos de Educación Física en los que el docente novel presenta un menor dominio**

La enseñanza de la Educación Física requiere de mucha experiencia y conocimientos prácticos por parte del docente sobre los contenidos de la materia para poder llevar a cabo una enseñanza eficaz de los mismos (Dodds, 1994). Si el docente tiene un conocimiento limitado acerca de estos contenidos, como puede ser el caso del profesor novel, el proceso de enseñanza/aprendizaje se ve afectado y resulta poco educativo (Tan, 1996). En este sentido el concepto de enseñanza, tal y como lo entiende Passmore, supone una relación triádica entre el sujeto que enseña, alguien a quien enseña y una materia a enseñar:

*“Toda enseñanza está centrada en el alumno en el sentido de que no es su propósito único, sino ayudar a que alguien aprenda algo; no importa qué virtudes lógicas tenga como exposición, fracasará como enseñanza si no da como resultado tal efecto. Pero, al mismo tiempo, está intentando enseñar a los alumnos algo, y ese algo de ninguna manera carece de importancia [...]. Tiene que enseñar por igual a los alumnos y una materia” (Passmore, 1983, p. 37).*

La cita anterior evidencia una de mis preocupaciones recurrentes: intentar enseñar a los estudiantes contenidos en los que mi dominio es menor, y me sobreviene el temor de fracasar en la tarea de enseñar. En este sentido, descubro cómo ciertos contenidos sirven para “escudarse” frente a otros que domino en menor medida, como sucede en mi etapa como maestro de Educación Primaria:

“Las clases con los de tercer ciclo tienen cierto parecido con los contenidos que trabajé durante mis prácticas de Educación Secundaria con Javier, aunque adaptadas a las edades de estos alumnos. Sin embargo, pienso que es injusto, en cierto modo, resguardarme en los contenidos

en los que creo ser un buen enseñante, porque reduce mi capacidad de ponerme en el lugar de los alumnos y desconocer sus dificultades. Por otro lado, me planteo qué pasará cuando tenga que enseñar contenidos en los que no soy bueno. Y con “bueno” no me refiero desde un punto de vista teórico, sino más bien desde un punto de vista práctico. ¿Cómo voy a explicar el modo en que se hace el pino si yo lo sé hacer a duras penas?, ¿van a formar parte de los contenidos los bailes y danzas o, como yo soy tímido, mejor elimino este tipo de actividades?, ¿es justo, para los alumnos, no dar un contenido porque el maestro sea “torpe” con ellos?” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Como profesor novel, en ocasiones me encuentro viviendo una situación de choque o shock con la práctica real (Eirín Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009; Esteve Zarazaga, 1993, 1997; Flores, 2009; Marcelo García, 2009a, 2009b; Teixidó Saballs, 2009; Veenman, 1988; Vezub, 2007) que me genera algunos problemas a la hora de saber dar respuesta al ajuste entre el contenido a enseñar, el alumno y mi labor docente es uno de los aspectos que resultan más complicados en mi etapa como novel, y a los que indefectiblemente he de dar respuesta. Esta situación me lleva a hacer uso de técnicas de recogida de datos que me ayuden en la mejora de mi profesión y que empleo en mi periodo como profesor de Enseñanza Secundaria fundamentalmente, ya que es en este nivel educativo en el que he de enfrentarme a un menor dominio de algunos contenidos que forman parte de la materia:

“Cuando finalizamos cada sesión intento hacer un análisis de lo que ha salido bien y lo que ha fallado. Quiero que haya un ajuste perfecto entre mis intenciones y mis propuestas. Es imprescindible que todo lo que planteo en las sesiones tenga una total coherencia. Así que he optado por diseñar una pequeña hoja de evaluación que consiste en una escala de ítems que reflejan una serie de cuestiones de cada una de las tareas, como son: ver si las actividades que propongo son comprensibles por todos los alumnos y, de no ser así, conocer las causas (empleo poco claro del lenguaje, falta de referentes o de ejemplos prácticos y visuales, excesiva complejidad, problemas de atención por parte de los escolares); estimar si con la tarea propuesta se logra lo que yo pensaba que podía aportar o si se ha de ajustar en algún sentido (edad de los escolares, contexto de aplicación, forma en que se ha planteado); y valorar cómo reciben e interpretan los alumnos las propuestas del profesor (qué es lo que más y menos motiva, quiénes son los que más se implican en su resolución, cómo dar respuesta a los que procuran pasar desapercibidos). Con este análisis intento ir mejorando mi práctica docente a medida que ésta se va desarrollando, ir mejorando a medida que hago, sobre todo en los temas que vamos a trabajar a partir de ahora y en los que estoy más perdido” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Superar estos temores y desconocimientos pasa por formarse e indagar sobre aquello que se domina en menor medida. Sin embargo, hay momentos en los que es mayor el retraimiento que el sentimiento de cumplir con la obligación profesional, lo que es más evidente en mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, como se refleja en la siguiente cita:

“He decidido cambiar los contenidos de bailes por otros de lenguaje y comunicación corporal. Si en Primaria ya me costaba trabajarlos, en Secundaria no quiero ni pensar el ridículo que podría llegar a sentir. Me siento mal conmigo mismo por este motivo, no debería privarles de un tema importante y que, sin duda, serviría para que ellos no pasen por la misma situación que yo. Sé que me engaño a mí mismo pensando que ya lo trabajaré más adelante, cuando tenga más experiencia, cuando aprenda más, que antes o después perderé el sentido del ridículo” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Compartiendo puntos de vista con otros profesionales de la Educación Física, parece que es al comienzo de la carrera docente cuando resulta más complicado introducir contenidos novedosos o en los que el profesor no muestra un dominio absoluto de ellos. Así lo relata uno de estos profesionales:

“Al principio de mi profesión no me habría atrevido a introducir nuevos contenidos. No desde el punto de vista del control personal, de la repercusión sobre los estudiantes, me habría costado más aventurarme con contenidos que no dominaba. Me preocupaba mucho cómo iba a recibir el alumnado el contenido que les presentaba, más que el contenido a enseñar en sí. Por ejemplo, en el trabajo de *fresbee* tuve una formación autodidacta, al principio no controlaba nada del contenido práctico y, al final, veía que sí funcionaba y que tenía una riqueza desde el punto de vista motriz, de implicación del alumno, y era motivante ir haciendo cosas nuevas. El control práctico de los contenidos nunca me ha preocupado demasiado” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Noviembre de 2010).

Son estas limitaciones las que constituyen uno de mis temores más recurrentes: me da vértigo pensar lo mucho que no sé y que, por otra parte, se supone que debería saber. En situaciones como ésta me encuentro vulnerable, y trato de superar mi falta de capacidad reproduciendo lo que otros han hecho conmigo como alumno o, en el mejor de los casos, poniendo en práctica sesiones diseñadas por expertos en la materia con la esperanza de que el contexto en que deba desarrollarlas no dificulte su puesta en práctica:

“Tengo tan metida en la cabeza la idea de que el buen profesor es aquél que es capaz de dominar los contenidos a enseñar que me cuesta verme como un profesional competente. Ya

sé que no siempre es suficiente conocer bien una materia para enseñarla, pero saberlo no me tranquiliza, sino que me siento incómodo cuando creo que debería dominar el contenido y, sin embargo, no es así. Ahora que estamos trabajando contenidos de Expresión Corporal estoy haciendo lo mismo que aprendí en la Escuela Universitaria, reproduciendo tal cuál las sesiones diseñadas por el profesor. [...]. Pero no estoy del todo satisfecho. En cuanto algo se sale de lo que llevo planificado me cuesta encontrar una respuesta que satisfaga a los estudiantes. Siento que improviso, que me pierdo, que no tengo el control del aprendizaje. Me pregunto si debería centrarme en enseñar solamente aquello que domino o si lo que me va a llevar a ser un mejor profesional es, precisamente, no permitir que mi falta de capacidad limite al alumnado. Me gustaría ser capaz de crear un clima ideal de aprendizaje, uno en el que sepa orientar y guiar explícitamente cada actividad propuesta y donde tenga claro en cada momento qué es lo que quiero conseguir con ella” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Estos sentimientos de frustraciones, incertidumbres y duda acerca de la propia valía personal como enseñante son habituales entre el profesorado novel (Vonk, 1989; Vonk, 1983b), si bien parece que, por las especiales características de la Educación Física, el profesorado de esta área atraviesa una gran distancia entre las altas expectativas que tiene de sí mismo por una parte y los sentimientos de baja confianza en sus posibilidades (Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010). Así sucede en mi práctica docente en Enseñanza Secundaria, tal y como lo explicaba en un diálogo mantenido con otro profesional de la Educación Física:

“Es al principio y al final del curso cuando más cómodo me encuentro dando clase. Esto es así porque es en estos periodos donde centro los contenidos que domino en mayor medida. Al principio del curso trabajamos mucho la condición física, y al final temas como la prevención de lesiones y deportes en los que tengo mayor dominio. Sin embargo, a mediados de curso, cuando trabajamos contenidos de expresión y deportes en los que no tengo demasiada pericia, es cuando peor me encuentro y, a la postre, cuando tengo sentimientos de que lo que hago en clase no se corresponde con la idea de profesional que quiero forjarme de mí mismo” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Octubre de 2010).

Este temor de no dominar la práctica lleva a una sensación de pérdida de control por parte del docente, lo que se evidencia en mi paso por la Enseñanza Secundaria:

“Mi jefa de departamento me pide que introduzca contenidos gimnásticos, ella es a lo que más importancia da en sus sesiones. La inclusión de estas habilidades sé que es muy frecuente en la programación de nuestra materia, seguramente por reminiscencias de la gimnasia sueca. Le explico que no tengo intención de trabajar estas actividades, pero insiste en que son muy

necesarias. Partimos de puntos de vista diferentes: no es sólo que considere que estos contenidos no aportan demasiado desde un punto de vista educativo. Quizá, lo único, suponen un reto para los escolares, un afán de superación, y eso tiene su parte educativa. No obstante, si no los domino, ¿cómo voy a enseñarlos? Es con este trabajo con el que me encuentro más indefenso. Me creo capaz de aprender cualquier otro tipo de contenido para enseñárselo al alumnado, pero el aprendizaje de ciertas habilidades gimnásticas me desborda, no lo controlo, no sé cómo hacerlo ni enfocarlo” (Diario del profesor. Octubre de 2010).

“Me pesa mucho que en la labor profesional que he escogido haya cosas que no dependan de mí o, más bien, sí dependan pero se escapen de mi control. Sé que no es posible saber de todo, dominarlo todo, e incluso siempre habrá aspectos de mi docencia que efectivamente no dependan exclusivamente de mí: si el contexto es o no propicio, si los alumnos están más o menos receptivos, si las condiciones meteorológicas favorecen o no, etc. Pero pensar que lo que depende de mí no soy capaz de abordarlo me frustra. Debo buscar un equilibrio entre la tolerancia a entender que no se puede dominar todo, pero tampoco pretender dejarlo todo al azar, aunque a estas alturas todavía no soy capaz de conseguirlo” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

La dificultad para encontrar un equilibrio entre teoría y práctica motriz es otro de los aspectos que dificultan mi labor docente en esta etapa. Para lograr este equilibrio es necesario que tenga lugar una relación adecuada entre los contenidos a trabajar y las actividades diseñadas para aprenderlos (Zabala, 1995) y, si bien tengo claros los contenidos que quiero trabajar en el aula, no tanto el cómo trabajarlos. Esto se debe a que existen determinadas situaciones que percibo como especialmente amenazantes: aquellas en las que el contenido práctico es mayor y mi dominio menor, de manera que es en los contenidos que domino de forma teórica en los que más cómodo me encuentro a la hora de ponerlos en práctica. Paradójicamente, en esta fase aparecen dos pensamientos enfrentados entre sí: mientras que por una parte entiendo que es algo normal no poder dominar teóricamente todos los contenidos de la materia y sabiendo que lo que desconozco puedo preparármelo y ofrecer una respuesta al alumnado, por otra no tolero la falta de competencia motriz que me impide poner en práctica algunas habilidades, como se recoge en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“Los contenidos de condición física que he trabajado con primer y segundo curso han resultado ser muy cómodos para mí como docente. A lo largo de las diferentes sesiones la confianza y seguridad en mis explicaciones iba creciendo, fundamentalmente porque son contenidos que domino a nivel teórico. Además no me preocupan nada las preguntas que puedan hacerme; no es sólo que hasta el momento haya sabido dar respuesta a todas ellas, sino que en el caso de

que no fuera capaz tampoco lo viviría como un agravio para mi estima. Llegado el caso tengo claro que sería honesto con los alumnos y les diría que me voy a preparar la respuesta para la siguiente clase. En cambio con los contenidos prácticos soy mucho más exigente conmigo mismo, no me gusta nada no ser un buen ejecutante y siento mucha frustración cuando no me pongo como modelo de la práctica por saber, precisamente, que es mi punto más débil” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

La baja percepción de autoeficacia (Bandura, 1987, 1999; García-Monge, 1997) respecto al ámbito motriz me lleva a inhibir mi participación dentro de las sesiones y a vivir estas situaciones como estresantes, algo habitual entre el profesorado novel (Helms-Lorenz, Slof, Vermue, & Canrinus, 2012; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009; Ozder, 2011). En el diario de mi paso por la Enseñanza Secundaria se relata de la siguiente manera:

“Sigo teniendo los mismos complejos que antaño, hay muchos contenidos en los que no me considero nada bueno motrizmente y eso hace que lo pase mal en los momentos en que los estudiantes me piden que participe. En los contenidos de deportes que estamos practicando ahora suelo elegir a algún estudiante en particular para que sirva como modelo, y así evito ponerme en evidencia. En los tiempos dedicados a jugar algún partidillo siempre hay alguno que me dice que juegue con ellos, y siempre pongo alguna excusa del tipo “tengo que estar atento a lo que sucede”. El caso es que siento una mezcla de rabia y envidia: rabia por no ser capaz de romper mi miedo a hacerlo mal, y envidia porque me encantaría jugar con ellos” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

La Educación Física, de acuerdo con Rivera García:

*“Presenta una larga tradición de enfoque práctico, entendida desde la cultura de masas y el conocimiento cotidiano que genera como un espacio donde el movimiento siempre debe estar presente, donde el ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué? pasan a un segundo plano” (Rivera García, 1999, p. 252).*

Esta tradición, valedera para la Educación Física actual, es frecuente que me aceche cierta inquietud en mis clases de Enseñanza Secundaria por pensar si no estaré dedicando mucho tiempo a las reflexiones y la teoría en detrimento del compromiso motor, tal y como recoge mi diario de profesor:

“Me siento muy cómodo al explicar fundamentos teóricos, creo que les cuento cosas interesantes y que les gusta aprender. Pero siempre me surge la duda de si hago bien en dedicar una clase entera a conceptos teóricos o a trabajar sobre algún texto sin “movernos”.

¿Está esto bien visto?, ¿las clases de Educación Física no son para moverse?, ¿cómo es posible que, a pesar de que conozco que la Educación Física es mucho más que movimiento, me sienta culpable por no dedicar tiempo a la actividad motriz?” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

El marcado carácter procedimental de la Educación Física posiblemente haya contribuido a que ésta goce de un bajo estatus respecto a otras materias curriculares (Bores Calle, 2005a), de manera que tiendo a solucionar el dilema planteado escudándome el hecho de relativizar la importancia del *“tiempo de compromiso motor”* (Piéron, 2005, p. 75) o de práctica motriz frente a la búsqueda del aprendizaje, aunque lo cierto es que supone un alivio no tener que mostrarme frente al alumnado como alguien poco capaz desde el punto de vista motriz. Esta circunstancia es más evidente en mi paso por la Enseñanza Secundaria, como se observa en la siguiente cita:

“Cada vez que introduzco las reflexiones en corro sobre lo que vamos haciendo, tengo la sensación de que el alumnado siente que les estoy robando tiempo de acción. Les comento que es imprescindible pensar sobre lo que estamos haciendo, explicar conceptos, plantear nuevas exigencias. Pero no lo terminan de comprender, quieren estar continuamente trabajando de forma práctica y los parones dificultan su implicación y es frecuente encontrarme con malas caras. Es necesario que aprendan y, para ello, son necesarios estos tiempos. Aunque lo tengo claro, me da cierto reparo cada vez que les tengo que mandar sentarse en círculo, sobre todo porque a veces abuso de estos tiempos para no tener que afrontar los contenidos prácticos” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Preocupado por intentar alcanzar ese equilibrio y por dar respuesta a las demandas de los escolares, intento llegar a una sesión en la que no se reste tiempo de actividad motriz por el hecho de que no domino la práctica. De la siguiente manera se recoge en mi diario como profesor de Enseñanza Secundaria:

“Durante la sesión de baloncesto ha habido únicamente dos momentos en los que hemos hecho el corro: uno más extenso al principio, donde he explicado lo que se iba a trabajar y he recordado lo que espero de cada uno de ellos, y otro cortito al final. Estoy intentando organizar las tareas de tal modo que me permitan dedicar más tiempo a la actividad motriz. No es justo que quite tiempo de hacer por no querer enfrentarme a tener que presentarme como modelo y hacer el ridículo, así que tendré que procurar hacer reflexiones cuando éstas sean necesarias, no como una excusa. Además, que yo no sepa hacer no tiene que suponer que al alumnado le prive de aprenderlo. Al no haber habido parones han trabajado mucho mejor que otros días” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

En este apartado se ha explicado cómo las capacidades y la experiencia personal son determinantes en el modo en que afronto mi profesión. Aunque Fernández Balboa (1993, p. 81) alerta del error que supone considerarnos educadores de una asignatura “especial”, lo cierto es que considero que es esta materia la que está imbuida en mayor medida por la experiencia que se va desarrollando día a día en la docencia. No considero que mi formación teórica sea inapropiada ni tampoco que esté por debajo de otros docentes del área. Pero sí es cierto que en muchos contenidos me siento perdido, indefenso y falto de recursos, y lo atribuyo a mi condición de neófito dentro del campo de la educación.

Supone un alivio comprobar que, a medida que voy dando clase, soy más capaz de abordar este tipo de situaciones y de trabajar aspectos del área que hasta ahora me vedaba a mí mismo. Tal es el caso de los contenidos de bailes y de Expresión Corporal en los que, si bien es cierto que sigo sin dominarlos como quisiera, al menos voy perdiendo vergüenzas y desinhibiéndome para no privar al alumnado de su trabajo.

Mi pensamiento actual me lleva a entender, entonces, que son la práctica docente y la veteranía dos de los ejes que permiten enseñar los contenidos de la Educación Física de manera apropiada, lo que se corrobora por mi certeza de que, en este tercer año en el que imparto docencia, el proceso de enseñanza/aprendizaje está resultando más provechoso para el alumnado desde un punto de vista educativo.

Asimismo, la experiencia adquirida de cursos anteriores me va dotando de cierto bagaje a la hora de hacer planes y mejoras en las lecciones de aprendizaje y de ser capaz de adaptarlas no sólo a las características y particularidades de los estudiantes, sino también a la actitud con que afrontan los contenidos de la materia. De esta manera, me siento más confiado con el modo en que abordo la enseñanza.

Una evolución, a este respecto, se refiere a la manera en que la práctica diaria me va dotando de una cierta capacidad para observar lo que sucede a mi alrededor, esto es, el modo en que los alumnos vivencian la materia; si en mis primeros acercamientos al mundo de la docencia me resultaba tremendamente complicado saber a qué atender y qué observar, hoy día voy siendo más consciente de las necesidades y los comportamientos del alumnado mediante las reflexiones que voy haciendo en tiempo real, habiendo dejado relegada a un segundo plano toda la fundamentación teórica que habitualmente me acompañaba y con la que pretendía mejorar mi práctica. No es que ahora haya dejado de documentarme y de intentar aprender sobre los contenidos de la materia; más bien es que hasta ahora me empapaba de los aspectos teóricos que menos dominaba sin llegar a un acercamiento desde el punto de vista práctico, algo

que a día de hoy intento corregir y equilibrar. Igual que en los cursos anteriores, las primeras sesiones de cada proceso de enseñanza/aprendizaje van dirigidas a conocer el modo en que los alumnos dominan el contenido y trabajar a partir de lo que ya conocen. La diferencia de este curso respecto a los anteriores radica en que no sólo modifico estas lecciones en función de las necesidades de los estudiantes, sino también de las mías como docente. Aunque no me interesa el aprendizaje técnico de determinados contenidos de la materia (no comparto la idea de algunos profesores de Educación Física de que las sesiones han de servir para que los escolares dominen los movimientos propios de determinados deportes), lo cierto es que dedico tiempo en experimentar y probar los planes diseñados en la lección de una manera práctica (por ejemplo, dedico tiempo a entrenar los deportes de raqueta, los lanzamientos, las habilidades motrices específicas, etc., que presentaré al alumnado). La razón fundamental por la que quiero mejorar mi competencia motriz, la cuál pasa por dominar los aspectos técnicos de los contenidos, es porque este dominio posibilita una mayor confianza en mí mismo como educador físico. Asimismo, disponer de una mayor habilidad motriz me hace más capaz de intuir en qué momentos los escolares pueden experimentar más dificultades e inseguridades. En este sentido, como afirman Griffey y Housner (1991), el maestro novel modifica las actividades en función de cómo responden los estudiantes a las mismas. Conocer de antemano el modo en que puedan responder los escolares es, desde este punto de vista, algo que ayuda a mejorar mi práctica docente, y reflexionar acerca de ello va a favorecer *“la anticipación de las consecuencias, la planificación de la conducta, una valoración de los resultados y el ajuste del movimiento a las demandas de la situación”* (Bores Calle, 2005a, p. 85).

De esta manera, mi labor profesional está evolucionando en el sentido de que voy construyendo mi propia práctica y mi modo de abordarla para generar nuevos principios de actuación. En este sentido, voy encontrando un equilibrio entre teoría y práctica, de manera que ambas estén relacionadas y se constituyan y enriquezcan mutuamente (García Ruso, 1997).

Esta evolución se debe, en buena parte, al hecho de haber interiorizado un importante crecimiento no sólo a nivel profesional, sino también personal. Entiendo que las experiencias corporales son determinantes en la forma de entender y desarrollar la materia de Educación Física (González Calvo & Martínez Álvarez, 2009) y, como educador físico, el cuerpo es un valor simbólico, es mi seña de identidad. En esta línea, Brohm (1982) considera que el cuerpo es una institución completamente socializada que se inserta dentro de una serie de representaciones ideológicas y concepciones morales que llevan a desvincular la relación inmediata del hombre con su cuerpo. Dado que la profesión que he elegido está muy ligada al cuerpo y a la motricidad,

y en la que ser capaz de demostrar ciertos movimientos, ser buen ejecutor o poseer un cuerpo atlético “han sido elementos socializadores en estos profesionales y han supuesto un capital social en este colectivo” (Pascual & Fernández Balboa, 2005, p. 43), vivo como normal que a lo largo de la trayectoria vital y profesional atraviere diferentes etapas en las que experimento conflictos con el propio cuerpo. Esto es lo que me ha sucedido en mis primeros años como docente, en los que me consideraba incompetente motivadamente a consecuencia de una lesión (ver González Calvo & Martínez Álvarez, 2009) y que ha influido en mi modo de llevar a cabo la docencia.

Así, he pasado por situaciones tendentes a la ego-protección (Ruiz Pérez, 1995) bajo el supuesto de que no podía abordar determinados contenidos del área por carecer de determinadas cualidades, en este caso motrices. Esto me sitúa, como profesor novel, en la etapa que se caracteriza por la entrada en la carrera profesional (Rodríguez, 1997), que se caracteriza por el desarrollo de habilidades personales de autoprotección. Pero a día de hoy no me encuentro en un momento que crea que me falta disponibilidad motriz. Más bien al contrario, me encuentro en una fase de estabilidad y autonomía docente, más propias del docente experimentado que del profesor novel, fundamentalmente por estar experimentando una etapa de buena relación con mi propio cuerpo. Siento que, gracias a esta sensación de disponibilidad motriz, puedo enseñar los contenidos en que antes me sentía inseguro, cuento con esa *“competencia técnica que se centra en la capacidad del profesor para realizar una habilidad”* (Sparkes, 1992b, p. 125). Tanto es así que en la programación que estoy desarrollando estamos trabajando diversos deportes<sup>10</sup> que antes no introducía por entender que, si me sentía incapaz de hacerlo, también sería incapaz de enseñarlo. La práctica actual me convence de que son la adquisición de nuevos conocimientos, el aprendizaje de nuevas habilidades y el dominio de los contenidos prácticos por parte del docente los que favorecen que las clases de Educación Física resulten una experiencia de aprendizaje provechosa y eficiente para el alumnado. Y no sólo eso: también estoy participando en muchas de las sesiones prácticas junto al alumnado, aunque he de reconocer que quizá se deba en buena parte a que imparto docencia a escolares de Educación Primaria que no tienen el nivel de competencia motriz del alumnado de mayor edad,

---

<sup>10</sup> Los contenidos de habilidades gimnásticas siguen sin formar parte de mi programación didáctica, fundamentalmente por considerar que son mayores los riesgos que pueden suponer para el alumnado que los beneficios que vayan a obtener de su trabajo.

lo que me lleva a plantearme si con éste último también sería capaz de ser partícipe de sus juegos.

Soy consciente de que a medida que pase el tiempo, por el propio proceso de envejecimiento, atravesaré nuevamente etapas de crisis y conflicto corporal (González Calvo, 2010; Marinoff, 2010), de manera que es posible que vuelva a desarrollar un sentimiento de incompetencia motriz. En todo caso, estoy despertando a un optimismo que hace que diariamente sea mayor la ilusión por dedicarme a la docencia y menor el miedo a no hacerlo bien que espero que continúe a lo largo de mi desarrollo profesional.

### **4.3. Entender el error como parte del proceso de aprendizaje en Educación Física**

Dentro de la búsqueda de las condiciones y del ambiente óptimos de aprendizaje juega un papel clave prestar mucha atención al modo en que los alumnos ejecutan las actividades propuestas, a las dificultades que van encontrando y a ofrecerles las respuestas más apropiadas para conseguir los resultados previstos sin permitirse perder la atención del grupo en ningún momento. Esta situación podría llevar a pensar que es importante, desde esta perspectiva, que el error no forme parte del proceso de enseñanza/aprendizaje; una sesión sin fallos es una sesión a la que se le limitan las contingencias, independientemente de las particularidades en que haya que trabajar.

Sin embargo, los educadores no debemos olvidar que los errores forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (ya sea por inevitables, ya sea por necesarios), siendo éstos tan antiguos como el propio proceso en sí. Puesto que los errores siempre van a formar parte del proceso de enseñanza, lo ideal es asumirlos como tal e incluso provocarlos y controlarlos dentro del mismo.

Si lo que busco con la enseñanza de la Educación Física es la autonomía y el desarrollo personal de cada estudiante, es importante entender que la conjugación de los errores y aciertos tiene el potencial de provocar cambios significativos en el proceso individual y colectivo de aprendizaje, con la excepción de aquellas actividades en las que considero que existe un riesgo evidente. En estas situaciones, bajo el punto de vista del riesgo potencial que pueden suponer determinadas tareas, procuro limitar los fallos en la medida de lo posible, sobre todo en aquellos contenidos que domino en menor medida como son los referidos a las habilidades gimnásticas, aspecto que se refleja en el siguiente extracto como maestro de Educación Primaria:

“Los alumnos querían aprender a saltar el potro con el mini trampolín y no les he dejado. Pensaban que era porque no sabían saltar, y me han pedido que les dejara intentarlo. Al final, tanto han insistido, que lo hemos practicado de manera muy sencilla. No me interesa aquí que sean creativos y experimentan diferentes maneras de saltar, ni que aprendan en base al ensayo-error. Así que he sido muy directivo, dejándoles claro que debían hacer exactamente lo que yo les decía y adoptar la postura de cuerpo y manos que les explicaba. He adoptado las medidas de seguridad oportunas, dos compañeros han realizado ayudas y yo he estado corrigiendo continuamente sus fallos por miedo a que pudieran hacerse daño” (Diario del profesor. Enero de 2010).

Esta situación tampoco tiene cabida durante mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria, como se relata en la siguiente cita:

“Hoy querían trabajar por su cuenta habilidades gimnásticas con aparatos. Puesto que no hemos dedicado ninguna sesión a familiarizarnos con estos materiales ni tengo pensado trabajarlo a lo largo del curso, les he explicado los riesgos que pueden llevar asociados si no lo hacemos correctamente. Además, en esta clase siempre hay alguno que se dedica a hacer el burro, por lo que he sido rotundo en mi respuesta. Soy muy aprensivo en este sentido, me da mucho miedo que uno de los estudiantes pueda hacerse una lesión importante, en gran parte porque imagino que mi carrera docente tendría un punto final al poco de empezar” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

Es importante permitir a los escolares que el error tenga cabida en la práctica de las actividades propuestas, entendiéndolo que éste brinda una oportunidad para que mejoren su aprendizaje mediante la comprensión e identificación de los problemas asociados a las mismas. No se trata de fomentar las equivocaciones por parte de los alumnos, sino de que tanto éstos como el docente desempeñen el papel sensato y responsable de emplearlas como facilitadores del proceso de aprendizaje. Como explica Angulo San Millán:

*“Dejar hacer al niño, dejar que se equivoque, que explore y confiar en sus capacidades es posibilitar que el niño se constituya como un ser realmente autónomo. Hacer por él es promover niños dependientes, que no saben jugar ni explorar sin que el mundo esté animando” (Angulo San Millán, 2005, p. 31).*

La idea de dejar que los escolares exploren y aprendan de sus propios errores es algo que choca con el tratamiento que se le ha dado al desacierto en la escuela tradicionalmente, pues son el éxito y la eficacia los criterios desde los que se analiza el aprendizaje (de la Torre, 1993). Parece que las respuestas o acciones incorrectas, en el trabajo de los contenidos de la materia,

no son aceptadas dentro del sistema educativo, pues van asociadas a un escaso rendimiento, a la incapacidad, a la falta de conocimiento e, incluso, a la falta de implicación hacia la misma. En definitiva, se establece un vínculo entre error y fracaso. Por este motivo, es común entre los docentes pretender sacar a los estudiantes del fallo lo antes posible, centrándose en el resultado y no en el aprendizaje que podría derivar del aprender de los propios errores. No parto de la premisa de que el error sea bueno per sé; más bien se trata de que el alumnado sea consciente de que está realizando una tarea de forma errónea, esto es, lo que enseña es el tratamiento y el trabajo a partir del error. En este sentido, en el tratamiento de los contenidos de mi asignatura he convivido con el error como constante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo de los escolares, sino también de mi labor profesional. Mediante el fallo se puede hacer ver al alumno (o a mí, según el caso) en qué ha fallado e invitarle a corregirlo, estimulando de esta manera su curiosidad y su capacidad de observar y rectificar. No permitir errar es, desde esta perspectiva, no dejar imaginar, crecer, inventar ni crear a los estudiantes, algo contrario a los objetivos que pretendo con mi enseñanza, como se refleja en el siguiente extracto de mi diario como profesor:

“Durante las explicaciones de las tareas procuro que los alumnos comprendan que las dificultades que vamos encontrando han de considerarse como un síntoma de que estamos mejorando, de motivación para hacer las cosas mejor y, en ningún caso, como una deficiencia o torpeza infranqueables. Si los docentes entendemos la educación como el proceso que busca como objetivo final que una persona pase de un estado inicial a un estado final mejorado, ¿por qué no nos limitamos a corregir el error sin que los alumnos intervengan en ese proceso? La respuesta es sencilla: de hacerlo así, estaríamos impidiendo que el escolar tuviera la oportunidad de pensar y razonar. Es decir, si nos limitáramos a corregir el error sin más, no habría aprendizaje por parte del alumno. Por otra parte, los errores derivados de la actitud del alumnado, de falta de atención, de seriedad, sí que procuro atajarlos en cuanto se producen, entendiendo que no favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que más bien lo perjudican” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Destacar, por lo tanto, el dominio de la labor profesional que supone dejar en manos de los estudiantes parte de su proceso de aprendizaje, donde el docente actúa como un profesional que guía a los escolares a través de las iniciativas y propuestas de cada sesión. Lo verdaderamente importante aquí es el cambio en el comportamiento de los chicos a través de la experiencia, y no como resultado simplemente del desarrollo genético (Siedentop, 1998).

Actualmente, me reafirmo en la idea de que el error es una parte importante del proceso de enseñanza/aprendizaje y, como tal, éste ha de ser reconocido y aceptado como un agente de ayuda dentro de la enseñanza.

Una evolución manifiesta que he experimentado en el tratamiento del error dentro de mi actuación docente tiene que ver con la identificación y aceptación del mismo por parte del alumnado. La experiencia acumulada me informa de la dificultad por parte de algunos estudiantes de admitir sus desaciertos, de modo que intento trabajar en la línea de que comprendan que los beneficios que reporta su identificación son mayores que la vergüenza que pueden sentir a partir de la misma. Al mismo tiempo, soy consciente de mi limitación a la hora de comprender el porqué de los errores de resultado en la ejecución de la práctica por parte del alumno, ni soy capaz de resituar el proceso para que lo pueda hacer bien.

Tanto los estudiantes como yo trabajamos en la línea de entender que los errores nos ofrecen información acerca de los obstáculos a los que debemos enfrentarnos al resolver las distintas tareas propuestas. En este sentido, entiendo que el error no sólo beneficia a los estudiantes a autorregular y mejorar su aprendizaje mediante la superación de dichos obstáculos, sino que éstos suponen un reto en mi labor docente para continuar mi proceso de mejora y desarrollo profesional.

Como docente, mi actuación no se centra tanto en corregir a los estudiantes como en involucrarlos en el proceso de corrección de los errores a fin de que sean capaces de entender mejor la naturaleza y causa de los mismos, aprendiendo así de ellos y de las correcciones llevadas a cabo (Wlodkowski, 2008).

Junto con la identificación y aceptación, el trato adecuado del error también es muy importante para facilitar el proceso de aprendizaje. Así, trato de crear y favorecer un “*espacio libre de amenazas*” (Merieu, 2004, p. 37) para que los escolares puedan tener la oportunidad de exponer sus ideas, ponerlas en práctica y pensar en las soluciones a los obstáculos que van surgiendo. Ellos han de procurar intentar hacer bien las cosas pero, cuando surjan dificultades, deben saber que la información que obtengan del proceso les sirve de mejora. De esta manera, procuro hacer un uso de los errores en la dirección de reconstruir las ideas del alumnado mediante los debates y el análisis de las equivocaciones en un ambiente de apoyo y de respeto mutuo diseñado por el docente (Mayo, 1996).

Esto es, entiendo que si el objetivo que se pretende es emplear los intentos fallidos como facilitadores del proceso de aprendizaje, existe la necesidad latente de sensibilizar a los

educadores respecto a su responsabilidad de corregirlos a través de una actitud positiva, siendo ésta fundamental en la utilización de los errores como facilitadores. No prestar atención a los fallos de los alumnos aumenta, desde mi perspectiva, las posibilidades de un mayor número de equivocaciones, afectando negativamente al proceso de aprendizaje en lugar de mejorarlo.

Por otra parte, también he experimentado una evidente evolución en el planteamiento de las actividades que entrañan cierto riesgo. Parece claro que hay situaciones en las que los errores no han de tener cabida. No obstante, mi práctica diaria me lleva a comprender que las actividades extraescolares que realizan los alumnos llevan asociadas mayores inseguridades que las actividades que propongo en el aula (no son pocos los alumnos que vienen a clase con lesiones derivadas de la práctica del fútbol, boxeo, gimnasia rítmica, etc.), de manera que no puedo por menos que preguntarme si no estaré sobreprotegiendo a los estudiantes para limitar las contingencias. En este sentido, mi temor porque alguno de ellos pueda hacerse daño supone una traba para que me atreva a dar el salto y proponer nuevas actividades, si bien entiendo que he de procurar buscar un equilibrio entre la práctica de ciertos contenidos de la Educación Física que puedan suponer un riesgo potencial para el alumno (por ejemplo, los contenidos de deportes colectivos, en los que el riesgo de lesión es mayor que en otras tareas), y aquella otra que confina al alumnado dentro de una burbuja.

#### **4.4. La enseñanza de la Educación Física en la etapa de Educación Infantil**

La Educación Infantil es una etapa educativa que comprende desde los cero hasta los seis años. De los tres a los seis años, ésta se desarrolla en los Colegios de Educación Infantil y Educación Primaria. Se trata, por lo tanto, de un periodo en el que el objetivo fundamental ha de ser proporcionar los aprendizajes necesarios para que los escolares accedan en las mejores condiciones posibles a la etapa de educación obligatoria (Gil Madrona, Contreras Jordán, Díaz Suárez, & Lera Navarro, 2006). Es, esta fase, la encargada de generar aprendizajes a través de la estimulación del proceso evolutivo y madurativo del alumnado (Gil Madrona, 2003).

Si bien es cierto que el objetivo fundamental de mi profesión es proporcionar aprendizajes a los estudiantes, hay ocasiones en las que el docente se encuentra en una posición en la que le resulta complicado dar respuesta a su consecución. En mi caso, esto es más evidente en aquellas situaciones que se escapan a mi formación específica como maestro y profesor de Educación Física, como es la consecución de aprendizajes entre el alumnado de Educación Infantil:

“Las clases con los pequeños siguen haciéndose eternas. Se me terminan los recursos que llevaba preparados, los niños se cansan pronto de las tareas propuestas y entonces empieza a crecer en mí la idea de que, otra vez, voy a tener que rellenar parte de la lección con el “hacer por hacer”. Esto me fastidia muchísimo porque me siento incapaz de enseñar nada, creo que lo que hago bien lo podría hacer cualquiera y, entonces, ¿de qué sirve que yo haya estudiado?, ¿y que me esté leyendo libros sobre Psicomotricidad?, ¿y que esté intentando mejorar mi práctica en este sentido? Me siento incómodo dando estas clases, la verdad. Para colmo, los libros que utilizo como referentes parecen ideales, es el “mundo de Oz” y para mí, sin embargo, es todo lo contrario. A veces espero leer alguna frase del tipo: “A mis inicios, era un completo desastre y no sabía ni lo que hacía”, pero esa frase nunca llega. Todo el mundo sabe y, el que no, al menos se reserva el lujo de opinar cómo debería enfocar las clases. Pero yo no sé, no he recibido una formación específica en torno a la Educación Infantil, y si estoy dando clase en este nivel es porque de alguna manera había que rellenar mi horario.” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Relativizar y restar importancia al hecho de no saber cómo enfocar las clases y cómo lograr aprendizajes con los más pequeños lleva a atravesar por momentos en los que se me pasa por la cabeza desistir y rendirme ante la evidencia de que, con mi formación actual, no estoy preparado para dar respuesta al alumnado de esta etapa:

“Con los de infantil es frecuente que se me pase por la cabeza pensar en tirar la toalla (“total, si voy a estar en este cole un año y únicamente tengo con ellos una clase a la semana, ¿para qué me voy a llevar malos ratos”). Además, como maestro en una escuela rural, debo añadir otro inconveniente: al ser un colegio pequeño, el agrupamiento de alumnos se hace por ciclos. En el caso de Infantil, tengo alumnos de 3, 4 y 5 años, y aunque a priori podría parecer poca diferencia de edad en realidad supone tener unos alumnos muy heterogéneos entre sí. No sé si sería capaz de mejorar mi práctica con alumnos de la misma edad, pero al menos sí creo que me resultaría más sencillo intentarlo. Uno sólo puede hacer aquello de lo que es capaz. En mi caso, sobrevivir a la sesión de Psicomotricidad como buenamente pueda. Menos mal que hasta dentro de una semana no tengo otra” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

Se me presenta una evidente dificultad cuando he de presentar los aprendizajes a estudiantes de niveles diferentes y, por lo tanto, con necesidades y capacidades distintas. La heterogeneidad de los escolares complica más la situación para un maestro novel cuya formación no ha sido específica de la educación en estas edades, de lo que deriva el desconocimiento de qué tipo de contenidos y aprendizajes son los apropiados para este alumnado y cómo éstos se pueden abordar de forma productiva.

Atender a las características del escolar y su modo de actuación me llevó a reflexionar acerca del hecho de que, lo que a priori podría ser entendido como un inconveniente, se podría reconvertir en una ventaja. De esta manera, pensé en aprovechar que los estudiantes de mayor edad puedan establecer unas relaciones provechosas con los más pequeños. Me resultaba evidente, en las diferentes actividades que iba proponiendo, que los más pequeños procuraban emular a los mayores: correr como ellos, jugar como ellos, ayudar al maestro tal y como ellos lo hacían, etc. De este modo, y bien avanzado el curso, opté por ayudarme de estos alumnos más mayores e instruirlos, en cierto modo, en la enseñanza de los más pequeños:

“Llevo ya algunas semanas observando, fundamentalmente en el horario del recreo, que los pequeños imitan las actuaciones de los mayores. Estos últimos, sin embargo, no suelen ser conscientes de ello, sus respuestas egocéntricas y su corta edad no favorecen unas relaciones sociales fructíferas entre ellos. Se me ocurre pensar si yo podría intentar ayudarme de esta situación, si no serían más capaces estos alumnos, por ser el modelo en que se reflejan los niños de tres y cuatro años, quienes mejor podrían enseñarles. Seguro que es una tarea complicada, pues requiere que los niños de cinco años sean conscientes de sus respuestas, de sus pensamientos para, así, poder explicárselo a su vez a los menores. Pero intentaré ponerlo en práctica en la siguiente clase” (Diario del profesor. Marzo de 2010).

Es en estos procesos en los que el aprendizaje tiene una transferencia más evidente a las situaciones cotidianas de los estudiantes (Barba Martín, 2008), ya que no basta con aprender un determinado contenido, sino que se aprende a analizar, pensar y evaluar ese contenido. Al mismo tiempo, este tipo de trabajo mejora las relaciones personales entre el grupo:

“Hemos comenzado realizando algún juego propuesto y explicado por los alumnos más mayores. En gran grupo, se ha establecido un diálogo en el que los que más saben explicaban y ayudaban a los que más dificultades tenían. Por otra parte, los juegos propuestos debían ser variados, recogiendo los intereses de todos. Creo que trabajar de esta manera favorece que los niños se sientan no sólo más responsables y dispuestos hacia el aprendizaje, sino también más queridos y escuchados dentro de la clase” (Diario del profesor. Marzo de 2010).

Procurar dotar al alumnado de Educación Infantil de cierta autonomía puede ser visto como una práctica utópica. Los adultos tendemos a pensar que los niños no son capaces de implicarse en lo que hacen, que debido a su corta edad no disponen de una concentración que les permita llevar a cabo una tarea como la de explicar un juego a sus iguales. La práctica me demuestra lo contrario:

“La semana pasada pedí a dos de las alumnas mayores que trajeran pensados diferentes juegos para poder explicárnoslos a los demás. Después de la conversación con algunas de mis compañeras pensaba que no se acordarían. Sin embargo, no sólo sí se acordaron, sino que trajeron escrito en una ficha el desarrollo de la actividad. Cuántas veces tendemos a infravalorar el potencial de los niños. Es fundamental, en el ámbito de la educación, que los maestros aprendamos a respetar a los escolares por lo que son y por cómo son, valorando sus acciones, sus pensamientos, sus reflexiones, sus inquietudes que, si bien es cierto que son menos complejas que las de los adultos, no son inexistentes. Me siento mucho más satisfecho en las sesiones desarrolladas en las últimas semanas. No sé si estoy consiguiendo un aprendizaje entre el alumnado; pero sí considero que los niños se están sintiendo más escuchados, más valorados dentro del aula. Se les debe ofrecer la oportunidad de sentirse importantes y parte del grupo. Quizá sea éste el punto de partida del docente, el punto de partida para lograr un proceso de enseñanza/aprendizaje provechoso y positivo” (Diario del profesor. Abril de 2010).

Tanto es así que, si mi futuro profesional me vuelve a acercar al mundo de la Educación Infantil, procuraré partir de la creación de un clima de aula en el que todo el alumnado tenga la oportunidad de hacer y decir, de probar y sentirse escuchado:

“Puede que los inicios tan complicados con el alumnado de Educación Infantil se hayan debido, en parte, a que mis propuestas eran demasiado cerradas, donde únicamente esperaba que ellos hicieran lo que yo les mandaba. Es cierto que yo también he infravalorado la capacidad de los pequeños, e incluso es posible que haya confundido, en diferentes momentos del curso, la enseñanza con el adiestramiento. Si mi idea de educación está fundamentada en el desarrollo de unos valores en los estudiantes, entre otros objetivos, ¿por qué no ha sido así desde el comienzo con estos escolares? Por otra parte, si con los alumnos de edades más avanzadas he utilizado unos estilos de enseñanza menos directivos, ¿por qué con éstos no he dejado oportunidades para que se equivoquen, exploren, aprendan, vayan conociendo sus posibilidades motrices y también sus limitaciones? Supongo que gran parte de la culpa la haya tenido el miedo a que estos alumnos pudieran hacerse daño dentro de mis sesiones. Al fin y al cabo, yo soy el responsable de su integridad física” (Diario del profesor. Junio de 2010).

En estos momentos la carrera docente me ha vuelto a acercar al mundo de la Educación Infantil y, si bien es cierto que en algunos aspectos me reafirmo en los razonamientos antes explicitados, en otros aprecio un crecimiento como docente.

Así, sigo considerando que el tratamiento que he recibido durante mi formación inicial respecto a la materia de Educación Física en la etapa de Educación Infantil ha sido escaso,

tanto en tiempo como en contenidos. De esta manera entiendo que, si bien es cierto que en principio los especialistas de Educación Física van a desarrollar su labor, principalmente, en la etapa de Educación Primaria, puesto que no son pocas las ocasiones en que tenemos que desarrollar también nuestra labor en la etapa de 3 a 6 años, quizá sería conveniente una estructuración de los estudios iniciales que ofrezca a dichos contenidos una cierta uniformidad y seriedad.

Por otro lado, en este momento otorgo una mayor importancia a la etapa de Educación Infantil. Es, en esta fase, en la que al niño se le ofrece una variada gama de estímulos y oportunidades para desarrollar una serie de aprendizajes cognitivos, éticos, sociales y físicos, de manera que el alumno pueda alcanzar su máximo desarrollo potencial (Zabalza Beraza, 1996). Con esto en mente, desde el comienzo del curso me planteé unos objetivos más ambiciosos con el alumnado, no la simple consecución de diversión y esparcimiento. El hecho de trabajar con grupos de alumnos separados por edades (tres, cuatro y cinco años respectivamente) favorece la consecución de dichos objetivos, de modo que puedo plantear tareas en las que se busca el desarrollo del equilibrio, la lateralidad, la coordinación, la organización espacial y temporal, la relación del alumnado con sus iguales, e incluso el desarrollo de un pensamiento estratégico en algunos juegos sencillos con los escolares de mayor edad.

El planteamiento de tales objetivos me ofrece, como docente, una mayor sensación de seguridad y de competencia en lo que hago, me siento más confiado y más cómodo en el aula. Sin embargo, he de decir que esto únicamente se cumple con los escolares de cuatro y cinco años, siendo los alumnos de tres años con los que más incómodo me siento y con los que no termino de poner en práctica tareas desde un punto de vista educativo. En estas edades muchas de las sesiones siguen quedando relegadas a un simple "pasarratos", un tiempo destinado a que los niños se muevan y se desfoguen. Si en los alumnos de cuatro y cinco años aprecio una evolución en el trabajo que vamos desarrollando, fundamentalmente en los aspectos referidos a las relaciones sociales (se relacionan mejor entre ellos, niños que a principios de curso apenas se integraban en el grupo ahora se aproximan al mismo, disfrute en las relaciones y juegos con los demás, aceptación y cumplimiento de normas, confianza en los compañeros), en el grupo de tres años no sé adaptar o trabajar dichos contenidos.

De esta manera, se va instalando en mí la convicción de que no sé trabajar con los escolares más pequeños, y mi conciencia me dice que en el futuro he de procurar alejarme de la docencia en estas edades.

Por otro lado, experimento una evolución en la manera en que presento los contenidos a los escolares. Si en mi experiencia anterior como maestro de Educación Infantil parte de la iniciativa en el transcurso de las lecciones recaía sobre el propio alumnado, en estos momentos en que estoy más seguro de mis posibilidades como docente y de la importancia que tiene la materia para el alumnado soy yo quien lleva el peso de la sesión. Esto no quiere decir que no permita cierta autonomía y creatividad por parte del alumnado. Más bien al contrario: tengo claro los objetivos a conseguir y las actividades más apropiadas para su consecución, de tal modo que esto me permite intentar que cada escolar desarrolle su iniciativa y creatividad en las actividades propuestas, en el entendimiento de que así favorezco el desarrollo de su personalidad y de su motricidad.

Igualmente, he de resaltar también el modo en que he decidido gestionar las relaciones interpersonales con los escolares de cinco años. Al principio de curso propuse a la maestra de estos niños mantener una breve reunión semanal que ayude a gestionar los conflictos y al intercambio de ideas, con la intención de reducir los enfrentamientos que tuvieran lugar en el aula, reforzar los vínculos sociales e iniciar al alumnado en el tratamiento del conflicto desde el diálogo y el respeto a las opiniones de los demás. Estas reuniones son similares a las que planteo en el resto de cursos de Educación Primaria, en la convicción de la necesidad de buscar una educación democrática que favorezca el trabajo, la tolerancia y la cooperación. A pesar de que al comienzo de la propuesta me lo planteé como un reto ilusorio, lo cierto es que en esta edad están trabajando mejor estos pequeños que los estudiantes mayores, lo que me lleva a pensar que es, desde el comienzo de la escolarización, cuando el docente ha de prestar especial atención a facilitar un espacio y un tiempo para la discusión y la toma de decisiones por parte del alumnado. Estas reuniones, en las que cada uno de nosotros tiene derecho al uso de la palabra y donde yo como maestro y la maestra-tutora actuamos como un miembro más de la clase, nos están ayudando a crecer, a decidir conjuntamente las reglas, a proponer nuevas actividades y a poner en práctica lo que entre todos hemos acordado.

En cualquier caso, considero que es en esta etapa de Educación Infantil en la que más evidentes son mis limitaciones como educador y en la que en general me encuentro menos cómodo, si bien al menos ahora soy plenamente consciente de que puedo (y debo) contribuir a la consecución de objetivos educativos propios de esta etapa.

#### **4.5. La adaptación de los contenidos de Educación Física al espacio en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje**

Uno de los mayores condicionantes del proceso de enseñanza/aprendizaje tiene que ver con los espacios en que se desarrolla la tarea docente. Como explica Blández Ángel:

*“En Educación Física, la influencia que la instalación tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje es muy acusada. Cada entorno tiene unas características que, en muchas ocasiones, condiciona decisivamente las tareas motrices que en él se pueden desarrollar” (Blández Ángel, 1995, p. 18).*

Desde mi etapa como maestro en prácticas soy consciente de que *“el modelo espacial puede ser un condicionamiento, positivo o negativo, del proyecto pedagógico” (Contreras Jordán, 1998, p. 134):*

*“En la segunda visita al centro, antes de comenzar el periodo de prácticas, mi tutora nos enseñó las instalaciones donde lleva a cabo las sesiones de Educación Física. Conocerlas de antemano me sirvió para planificar unas propuestas u otras en función de lo que allí me encontré. Parecía que el gimnasio ofrecía muchas posibilidades y no tenía la impresión de que fuera a sentirme condicionado por sus limitaciones. Imagino que es la ventaja de hacer las prácticas en uno de los centros públicos más grandes de la provincia” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).*

*“Voy aprendiendo que trabajar en un espacio u otro tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Cuando tengo oportunidad de impartir la lección en el pabellón deportivo, condicionantes como las medidas de la sala o los agrupamientos que han de hacer los escolares apenas me preocupan, a diferencia de lo que pasa cuando trabajo en el gimnasio del colegio. Por el contrario, el traslado desde el centro hasta al pabellón supone una inversión de tiempo que hace que no tenga tiempo para trabajar todos los contenidos que llevo preparados” (Diario de prácticas. Febrero de 2005).*

Preocupado por el modo en que el recinto pudiera supeditar mi práctica, lo primero que hacía al acudir a un nuevo centro de trabajo era analizar minuciosamente el estado de las instalaciones en las que iba a ejercer mi labor. En Educación Primaria ésta fue mi primera actuación:

*“El pabellón me ha resultado pequeño, pero no creo que condicione el desarrollo del currículo establecido para la Educación Primaria y menos con el número tan escaso de alumnos por ciclo. Del patio me ha gustado la ausencia de elementos que “deportivicen” la asignatura: no*

hay líneas de campos pintadas, ni porterías, ni canastas. Desde el punto de vista negativo, en los dos lugares me he encontrado con varios focos que pueden suponer riesgos a la hora de llevar a cabo las actividades. He revisado las espalderas y he quitado los barrotes que estaban en mal estado, he ordenado los materiales para evitar accidentes. Las zonas más peligrosas las he delimitado con bancos, y como eso me quita espacio creo que aprovecharé para hacer ahí las reflexiones” (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

Situación que repetiría el siguiente curso escolar, esta vez como profesor de Enseñanza Secundaria:

“He ido a ver cómo es el pabellón, ya que es allí donde voy a trabajar casi todas las sesiones. Es muy grande y está cerca del instituto, calculo que tardaremos como mucho tres minutos en ir hasta allí. Visto cómo están los patios y los campos de fuera, me temo que casi siempre vamos a dar la clase a cubierto. A pesar de ser una sala muy grande tiene buena acústica. Además, los materiales se guardan en un almacén, por lo que la sala puede permanecer limpia y ordenada para trabajar. El suelo es de goma, y observo que puede suponer un riesgo porque está deteriorado en algunas esquinas, de manera que procuraré no trabajar mucho en estas franjas” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

Actuar como un mediador dotando de autonomía al alumnado, como se explicaba en el apartado anterior, se ve mermado cuando lo que se trabajan son contenidos que pueden llevar a provocar un riesgo de daño o lesión en el alumnado. Ciertos aprendizajes se ven supeditados por este temor y condicionan mi modo de abordar la docencia, como se refleja en mi etapa como maestro de Educación Primaria:

“Hoy hemos estado trabajando el tema de la resistencia aeróbica con bancos suecos. A mitad de la sesión pedí a los alumnos que colocaran los bancos en mitad de la sala. Uno de éstos se cayó encima del dedo de un alumno y enseguida se puso a gritar y llorar. Fui corriendo, le vendé el dedo como pude y lavamos la herida. Lo cierto es que al niño le ha tenido que doler muchísimo lo que pasó, y yo he sufrido al oírle llamar a su madre y con unos lagrimones como mares. He dedicado el resto de la sesión a explicar la importancia de hacer todo lo posible por garantizar no sólo nuestra seguridad, sino también la de nuestros compañeros. En cuanto a mí, debí haber anticipado el peligro que tiene la utilización de los bancos y los riesgos que implican. Debo estar más atento y saber prever estas situaciones para evitar disgustos en el futuro. Voy a modificar la sesión para no tener que emplear este tipo de materiales” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

“He diseñado un circuito de habilidades para el alumnado de primer ciclo con varias estaciones. Algunas de ellas me parecían algo peligrosas para los niños, fundamentalmente porque resultan atractivas y es probable que pierdan el control al realizarlas. Aunque hubiera sido más enriquecedor, desde el punto de vista motivador, realizarlas todas ellas e introducir estaciones cada vez más complejas, me ha dado miedo que alguno de ellos pudiera hacerse daño” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

En mi escala de valores como educador está, en primer lugar, la búsqueda del bienestar del alumnado, lo que me lleva incluso a prescindir de determinados contenidos de la materia por considerar que llevan asociados más riesgos que beneficios. De esta manera lo reflejo en mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“En la programación que presentamos mi jefa de departamento y yo a la Inspección Educativa viene reflejado que vamos a trabajar contenidos de baloncesto. No obstante, visto el estado de las pistas del patio, es mejor que lo cambie por algún otro tipo de deporte. En cuanto a las canastas del pabellón, ahí ni me planteo trabajar: están ligeramente ancladas al suelo por unas piedras y no sería la primera vez que algún chico muere por caérsele encima un armatoste de éstos. Cuando les explico que no vamos a trabajar baloncesto son varios los que se quejan. Les explico los motivos y parece que los entienden. Terminó la charla poniéndome muy serio y diciendo que me da igual, como profesor, que aprendan o no algo de Educación Física, que sean disciplinados o no, que se diviertan o no; lo que más me preocupa es terminar el curso igual que lo empezamos: sin accidentes de los que lamentamos” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Algunos de los condicionantes espaciales a la hora de abordar la enseñanza son fácilmente modificables, pues dependen fundamentalmente del docente. Otros, no obstante, tienen una compleja transformación, pues forman parte de la infraestructura de la instalación, suponen un patrón de influencia crítica relacionado con los entornos de práctica (Day & Gu, 2012). La solución, en el segundo caso, pasa por tratar de ver en lo que se nos brinda oportunidades de ejercer nuestra labor, estableciendo las tácticas pertinentes para aumentar las posibilidades que ofrecen, algo que procuro en mi periodo de maestro de Educación Primaria:

“Ya son varias las veces que ha hablado la directora con el encargado del Ayuntamiento para que ponga unas cuerdas alrededor de las colchonetas que cubren los radiadores. Son zonas que suponen un peligro para los escolares y, aunque antes de cada clase las coloco bien, en ocasiones se caen y suponen un riesgo añadido. Desde el Ayuntamiento siempre dan largas, nunca hay tiempo para hacerlo y, lo que es peor, para poder hacerlo yo necesito su permiso.

Como no quiero estar así todo el curso, al final he optado por comprar yo mismo unas gomas elásticas que se pueden quitar fácilmente y que cumplen la función de cubrir los radiadores al tiempo que las colchonetas no se nos puedan caer. No creo que esto forme parte de mis responsabilidades y así me lo confirma el hecho de que necesite autorización, pero así me ahorro disgustos” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

La suciedad es otro de los aspectos que limitan mi desempeño profesional con el alumnado de Educación Primaria y que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje:

“El pabellón cada vez está más sucio. Es raro el día que no veo varias cucarachas y arañas por la sala. Hoy, sin ir más lejos, había una araña enorme, que ha armado un buen revuelo desde el principio que ha hecho que me fuera difícil retomar el hilo de lo que pretendía trabajar. Coloqué unas colchonetas a modo de cerco para evitar que saliera y continué dando la clase lo mejor que pude. Pero lo cierto es que, tanto los niños como yo, hemos estado más pendientes de controlar dónde estaba que de la clase. [...]. Como entiendo que esta situación es intolerable, al final del día le pido permiso a la directora para redactar un escrito dirigido al Ayuntamiento para que tome las medidas oportunas. ¿Tantas cosas tienen que hacer los que trabajan allí para dejar de lado todo lo que concierne al colegio?, ¿o simplemente es una cuestión de desinterés? Me pregunto si la situación sería la misma si el alcalde tuviera matriculados a sus hijos en este colegio o, de ser así, contaría con unas instalaciones impecables” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

“Cada día acudo al centro con la incertidumbre de cuántos bichos me voy a encontrar. Así es complicado trabajar, ir con ganas y decidido a enseñar. He tenido que barrer la sala porque había un pájaro muerto que a saber desde cuándo estaba. Limpiar la sala ya sí que es algo fuera de mis responsabilidades y, aunque lo haría por intentar garantizar unas condiciones más salubres para el alumnado, me puede mi fobia con las arañas. Estoy deseando que llegue cualquier atisbo de buen tiempo para estar todo el día en el patio” (Diario del profesor. Diciembre de 2009).

Compruebo así cómo el contexto influye en mi trabajo y desempeño profesionales pues, como afirma McLaughlin:

*“El carácter y la calidad de la enseñanza escolar que encontramos en cualquier aula un día cualquiera indican mucho más que los atributos, la energía y la pericia de un profesor. Los docentes llevan a sus aulas las condiciones de sus múltiples contextos, como marcos normativos, apoyos concretos, limitaciones percibidas o reales para la construcción de la práctica” (McLaughlin, 2005, en Day & Gu, 2012, p. 68).*

Querer transformar los lugares de práctica de modo que se pueda crear en ellos una “*atmósfera*” (Van Manen, 2008, p. 73) en la que los estudiantes se sientan protegidos, confiados y dispuestos para el aprendizaje, exige también de una reflexión de los criterios que pretende alcanzar el docente con su enseñanza para no incurrir en actuaciones que la dificulten. De esta manera, procuro hacer del espacio un lugar más agradable para el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria, olvidando que con ello puedo estar provocando situaciones que no deseo:

“He ordenado la sala y la he procurado hacer más acogedora, más nuestra. He puesto algunos mapas del mundo para cuando trabajemos juegos de otros países, la he decorado con algunos de los dibujos que vamos haciendo en Educación Artística, etc. También he puesto algunos materiales a la vista de los escolares, como aros, *fresbees*, indiacas, pensando que eso quizá les motivaría. No he sido consciente, hasta finalizar la clase con los pequeños, de lo atractivos que les resultan estos materiales. En cuanto los han visto se han subido a las espalderas y a las colchonetas para hacerse con ellos. Ha sido un error por mi parte que debería haber previsto porque podría haber habido algún accidente” (Diario del profesor. Octubre de 2009).

No se trata únicamente de cumplir los requisitos básicos de higiene y seguridad de los espacios de aprendizaje; se trata, sobre todo, de procurar un ambiente idóneo que facilite el desarrollo de la materia y de las relaciones personales que en ella tienen lugar. Ahora bien, en mi etapa de Enseñanza Secundaria, nuevamente soy consciente de que la creación de estas condiciones favorables, por sencillo que pudiera parecer, acaba siendo una tarea titánica:

“El ambiente de trabajo condiciona mucho mi manera de enfocar la docencia, pero también me doy cuenta de que condiciona las conductas de los estudiantes. En el pabellón hace muchísimo frío y desde el Ayuntamiento me ponen pegas a la hora de dar la calefacción: cuando no es por temas de dinero es porque se estropea la caldera y, cuando no, es alguna otra cosa. En cuanto llegan los chicos a la sala se ponen a correr y a jugar para entrar en calor, y me cuesta muchísimo poder comenzar la clase. En cuanto a mí, en los días de más frío he optado por no meter apenas parones ni momentos de reflexión para evitar que se queden fríos” (Diario del profesor. Diciembre de 2010).

El deterioro de los espacios dificulta no sólo la labor profesional, sino que puede llevar a cierto desencanto con la profesión escogida:

“Escucho a menudo, no sólo en la prensa sino de boca de mis compañeros, que la actual crisis económica está haciendo mella en el sistema educativo. No me hace falta escucharlo de nadie, en mi día a día me voy dando cuenta de ello. Aunque a todos los políticos se les llena la boca

diciendo que en cuestiones de educación no van a escatimar en gastos, la verdad es que basta echar un vistazo a los lugares donde debo dar clase para entender que no es cierto. Y no me refiero a que tenga más o menos recursos que, por cierto, por entender precisamente la situación por la que pasamos no he solicitado ningún tipo de material al centro. Se trata más bien de los problemas de conservación del pabellón y del gimnasio, donde cada día hay más goteras, y del frío que hace porque no es posible encender la calefacción. Esta situación exige mucho de mí, ya no sé cómo hacer para modificar la práctica docente para hacer frente a estas trabas. Soy consciente de que esta situación me está haciendo perder parte de mi ilusión por ser docente, y esto me preocupa” (Diario del profesor. Enero de 2011).

Pese a que quiero pensar que la situación de los espacios donde se desarrolla nuestra asignatura, en general, ha mejorado (aunque por las dificultades económicas no es previsible que mejoren en los próximos años), en los centros en que he desarrollado mi labor éstos no proporcionan una sensación de seguridad ni de bienestar al discente. Más aún, la dimensión pedagógica de la enseñanza se ha visto acotada por el carácter del lugar donde debía enseñar. Van Manen (2008, p. 78) entiende que *“los materiales expuestos y el mobiliario del aula también pueden servir para reinterpretar la importancia de aprendizajes anteriores”*. Así, algunos de los espacios en que he trabajado han condicionado los contenidos a enseñar e incluso la orientación que habría de darle a la docencia, como sucede en Enseñanza Secundaria:

“Aunque solamente tengo una sesión a la semana en la que utilizo el gimnasio, cada vez que vamos allí los alumnos dan por supuesto que vamos a trabajar contenidos de habilidades gimnásticas. Saben de sobra que si vamos es porque el pabellón lo va a utilizar la otra profesora, pero todos los días me dicen que entonces para qué están allí todos esos aparatos. Y tienen razón. Además de lo mucho que ocupan y de los riesgos que supone que estén allí, cada vez que los ven se les vienen a la cabeza las reminiscencias de la antigua gimnasia” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Qué duda cabe que la Educación Física es una materia que brinda excelentes oportunidades para desarrollar la motricidad de los alumnos, siendo éste uno de sus objetivos principales. No obstante, no es menos cierto que gran parte (si no toda) la responsabilidad a la hora de garantizar la seguridad de los estudiantes en el transcurso de las sesiones recae sobre los hombros del docente.

Desde los inicios de mi profesión hasta el momento actual, una de mis mayores preocupaciones tiene que ver con adaptar los espacios y los contextos en que se desarrollan las lecciones para reducir las contingencias que puedan aparecer durante el desarrollo de las

mismas. En este momento, echo de menos una mayor información y formación adecuadas para adaptar los espacios en que se desarrolla la materia con el fin de limitar los riesgos de lesiones. Como explica Chappell (2006), los docentes son los responsables de crear un entorno educativo seguro y contar con la disposición apropiada para reducir las posibilidades de accidente en los escolares.

Es posible que la experiencia sea uno de los elementos que garantizan, en mayor medida, la creación de un clima de seguridad en el desarrollo de las lecciones. En mi caso, como docente novel no sólo me preocupa salvaguardar la integridad de los escolares por ellos mismos, sino que entiendo que los accidentes que puedan ocurrir van a perjudicar gravemente mi desarrollo profesional y, en consecuencia, es posible que limite en gran medida todas aquellas actividades que puedan suponer un riesgo potencial.

En este sentido, tengo claro que la seguridad de los estudiantes es una cuestión jurídica, siendo yo el responsable de llevar a cabo una adecuada planificación, supervisión y ejecución del proceso de enseñanza/aprendizaje y, al mismo tiempo, ser capaz de gestionar los riesgos que puedan aparecer a lo largo del mismo.

En el presente curso, las primeras medidas que he establecido como maestro de Educación Primaria han ido dirigidas a establecer las normas de seguridad que debían regir en todas las sesiones, habiendo de ser respetadas éstas por la totalidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, y al igual que en cursos anteriores, llevo a cabo una inspección regular de las instalaciones y materiales que empleamos en Educación Física, con la intención de identificar los riesgos potenciales de seguridad y adoptar las medidas necesarias para erradicarlos. Y, al igual que sucedía en cursos anteriores, soy yo el responsable de las mismas, no contando con ayuda externa en la adaptación de los espacios ni en la aplicación de las medidas de seguridad pertinentes, de modo que echo de menos cierta colaboración por parte del resto de la comunidad educativa.

Una evolución que aprecio en mi práctica docente se refiere a una mayor efectividad en el vínculo de comunicación que establezco con los estudiantes, con la intención de que sean conscientes de los riesgos que lleva implícitos la práctica física. Esto se justifica en la búsqueda de una autonomía en el alumnado a la hora de realizar ejercicio físico, de modo que juntos aprendemos a evaluar las instalaciones de una forma crítica y proponemos soluciones que ayuden a evitar los posibles accidentes derivados del mismo.

Asimismo, voy siendo consciente de ciertos aspectos que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje y que tienen que ver con el contexto en que se desarrolla. Por ejemplo, aunque hasta la fecha siempre he sido partidario de trabajar en grupos heterogéneos, en el entendimiento de que permiten erradicar las posibles marginaciones que chicos y chicas puedan sufrir en las clases, me voy dando cuenta que los riesgos de accidentes pueden evitarse con una correcta disposición y organización de los estudiantes, que no siempre se consigue con los agrupamientos heterogéneos. Un ejemplo lo constituyen los contenidos deportivos: dado que no todos los escolares tienen la misma edad, tamaño ni nivel de habilidad, la constitución de conjuntos en los que estos elementos sean muy dispares incrementa el riesgo de lesión. Entiendo que esta preocupación hace que se pierda parte del interés que tienen los deportes, de modo que los agrupamientos homogéneos tiendo a hacerlos únicamente en aquellos que implican un mayor contacto físico. La modificación de ciertos aspectos del juego en pro de una mayor seguridad no me ha ofrecido resultados satisfactorios, seguramente por la implicación del alumnado en la tarea y la pérdida de control una vez se meten en el juego.

Como antes explicaba, este temor se debe en parte a mi condición como docente novel. En estos primeros años de docencia me veo como un profesional preocupado por tener una formación adecuada acerca de las cuestiones de seguridad y las precauciones que se deben tomar para minimizar los riesgos de accidente. Me siento en la completa responsabilidad de adquirir una formación completa y adecuada de afrontar las posibles contingencias que puedan aparecer en el desarrollo de la asignatura y, en este sentido, parte de mi formación permanente va dirigida a realizar cursos de prevención de lesiones y primeros auxilios.

Por otra parte, continúo en la dinámica de procurar adaptar los espacios en que desarrollo mi labor, intentando ver en ellos unas nuevas posibilidades que enriquezcan el desarrollo de las lecciones. De esta manera, voy aprendiendo con la práctica que el carácter público o privado en que se lleve a cabo la sesión condiciona en buena parte el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, en las sesiones desarrolladas en la sala-gimnasio me resulta más sencillo centrar a los escolares, establecer con ellos una comunicación y el trabajo con el cuaderno del alumno. Sin embargo, plantea el inconveniente de ser un espacio mucho más reducido que el patio, de modo que parte de la asignatura se desarrolla en un espacio público. En este punto he de decir que, al estar más expuesto a las miradas de las familias de los escolares, en no pocas ocasiones éstos alteran el buen desarrollo de las lecciones con distracciones, lo que me supone cierta impotencia. Por una parte no quiero dejar que las familias no consideren el tiempo de la lección como una oportunidad para el aprendizaje; por otra, no

quiero entrar continuamente en polémicas con los padres y madres de los escolares, de manera que hay ocasiones en las que tiendo a sopesar si es mayor o menor el beneficio de trabajar en un espacio más apropiado o si, por el contrario, es mejor llevar a cabo la práctica en un espacio no tan idóneo, pero sí más enriquecedor desde el punto de vista docente.

#### **4.6. Hacia un aprendizaje significativo y crítico en Educación Física**

La orientación tradicional que se ha dado a la Educación Física se ha centrado en la consecución de objetivos exclusivamente del ámbito motor. No obstante, hace años que son muchos los profesionales de la materia que llevan a cabo un tratamiento pedagógico del cuerpo y, por ende, de la materia (Bores Calle, 2005b; Fraile Aranda, 2004a; López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, 2003; Martínez Álvarez, 2009; Vaca Escribano, 1987, 1996, 2002b; Vaca Escribano & Varela Ferreras, 2008). Desde este planteamiento pedagógico se abre la posibilidad de buscar un aprendizaje no sólo significativo, sino también de carácter crítico, entre el alumnado. Es decir, la enseñanza de la Educación Física puede y debe mejorar la adquisición de los patrones motrices de los estudiantes, al tiempo que ha de procurar aplicar aquello que aprende a su vida cotidiana y reflexionar sobre los condicionantes que giran en torno a la motricidad (elitismo deportivo, sexismo, discriminaciones corporales, etc.). El currículum, así entendido, será un cruce de prácticas que constituye *“un marco de interacción de los diversos procesos, agentes y contextos que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo”* (Devís Devís & Molina Alventosa, 2001, p. 248). De acuerdo con estos autores, esta forma de entender el currículum es propia de aquellos docentes que siguen una teoría crítica de la sociedad y la pedagogía, preocupados por la conexión entre teoría y práctica de la enseñanza y la conexión entre la escuela y la sociedad.

Por otro lado, el aprendizaje significativo supone elaborar un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento, sobre nuestra propia cognición, esto es, sobre el modo en que percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín et al., 2006). Tal y como lo entiende Yus (1996, p. 53), el aprendizaje significativo *“se verifica por implicación activa y personal del sujeto. [...] Participar organizando, tomando decisiones, valorando, buscando información, analizándola, contrastándola”*.

Desde esta perspectiva, ayudar al alumnado a aprender a aprender supone dotarle de herramientas que le permitan desarrollar su propio potencial de aprendizaje (del Valle, Ruiz, De la Vega, Velázquez, & Díaz, 2005).

Parece claro que se nos plantea, a los profesionales que nos dedicamos al mundo de la educación, el (re)pensar qué sentido tiene nuestra ocupación. Lo que está claro es que el papel del docente no puede reducirse a la simple explicación de unos contenidos teóricos y una evaluación del grado de adquisición de los mismos por parte de los estudiantes. Para realizar esta función ya contamos, en la actualidad, con diversos recursos tecnológicos que podrían desempeñar el mismo papel. Como afirma Pérez Gómez:

*“Tanto en la formación del ciudadano como en la formación del docente debemos hablar de educación, no de simple instrucción, porque la formación no puede restringirse a la adquisición y reproducción de contenidos, informaciones y datos, sino al desarrollo de sistemas complejos y completos de comprensión y de actuación” (Pérez Gómez, 2010b, p. 21).*

De este modo, la tarea docente no está exenta de complejidad, pues consiste no sólo en esa mera transmisión de información al alumnado, sino también en estimular y guiar el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de modo que sean capaces de seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de sus vidas. En palabras del poeta alemán Hölderlin (en Santos Guerra, 2008, p. 45) *“los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose”*. Es fundamental, desde mi perspectiva, que los escolares aprendan a pensar por sí mismos, que vayan siendo capaces de tomar y asumir sus propias responsabilidades. Esto es, se ha de procurar un aprendizaje no sólo significativo, sino también crítico, entendiendo por éste un proceso intelectual que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recogida mediante la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento y la comunicación, llegando a una solución o hipótesis y siendo capaz de justificar el posicionamiento personal (Petress, 2004).

Pensarme como un reproductor de modelos que otros me enseñaron me lleva a la evidencia de que en la escuela me enseñaron a estudiar (muy poco sobre el cómo estudiar) en el sentido de adquirir conocimientos, destrezas, habilidades, conceptos y, a día de hoy, son muchos los docentes y discentes que continúan moviéndose en esta órbita. En mi caso, y pese a mi corta trayectoria como docente, y quizá más influenciado por mi trayectoria personal, intento dar el salto desde este tipo de enseñanza a otra, una que suponga un aprendizaje funcional y reflexivo, como explico en el siguiente diálogo mantenido con otro profesional de la Educación Física:

*“No creo en la enseñanza memorística per sé, sino que la educación debe intentar que los alumnos aprendan conceptos, habilidades y destrezas pero también aprender qué sentido tienen estos en el mundo en que vivimos y en nuestro propio mundo. [...]. Y es en este punto*

donde la reflexión de los estudiantes juega un papel fundamental. Comprender esto y actuar en consecuencia tiene que ver con la actitud docente y, por qué no, con la adherencia y el éxito de los programas educativos, pues en la reflexión del alumnado encontramos el modo de optimizar los recursos personales de que disponga para incrementar su valía personal” (Reflexiones compartidas con Lucio Martínez. Mayo de 2011).

Se aprecia una evolución en mi pensamiento docente al comprender que una de las exigencias de mi profesión no es tanto dominar todo lo que pretendo que consigan los estudiantes como ser capaz de buscar un equilibrio entre el contenido a enseñar, el alumno y yo como docente. Si me obsesiono con la idea de que he de dominar todos los contenidos de mi materia, corro el riesgo de convertirme en un mero transmisor de conocimientos. Quiero que el alumnado sea responsable, en parte al menos, de su aprendizaje, quien vaya construyendo sus saberes mediante la exploración y la manipulación, y para lograrlo es importante que no les limite con mi falta de conocimientos. No obstante, esta idea parece más propia del profesor experto que del profesor novel, como así lo corroboran las palabras de un profesor experimentado en la materia:

“Un profesor de matemáticas transmite el interés que tiene el conocer las matemáticas para la vida cotidiana, su interés por enseñar al alumno es lo que hace que repercuta sobre los estudiantes, y el alumno percibe esa ilusión. No es tanto que el profesor sea capaz de hacer unas integrales fantásticas como el tener interés porque su alumnado aprenda cosas útiles y necesarias. [...]. Hay que enseñar aquello en lo que se cree. En mi caso, no siempre con los contenidos con los que te encuentras más cómodo y dominas más es con los que me encuentro más satisfecho en la práctica. Estos contenidos los he ido adaptando y eso hace que cada vez repercutan mejor en el alumnado y yo me encuentre mejor con ellos. Con todos los contenidos encuentra ventajas e inconvenientes. [...]. Incluiría contenidos en los que no me considere bueno desde un punto de vista práctico. Así lo hice el curso pasado con la educación vial. Ponerme retos le da vida y nueva ilusión a la profesión, esa incertidumbre reaviva la ilusión docente y evita el peligro de estancamiento. ¿Incluirías contenidos en los que no fueras muy bueno desde el punto de vista práctico? Sí, así lo hizo el curso pasado con la “educación vial”. El ponerse retos le da vida y nueva ilusión a la profesión, esa incertidumbre reaviva la ilusión docente y evita el peligro de estancamiento, por provocar el no estancamiento” (Reflexiones compartidas con Javier Castrillo. Noviembre de 2010).

En la búsqueda del aprendizaje significativo se considera la importancia del cómo y para qué enseñar respecto al qué enseñar. Más que los contenidos en sí, el docente ha de ocuparse de la enseñanza de la materia de modo que los estudiantes obtengan un beneficio mediato. Tal y

como lo explica Van Manen (2008, p. 68), *“la buena enseñanza está determinada por el cómo (el método o estilo docentes) más que por el qué (los contenidos)”*.

Desde este punto de vista mi papel como educador ha de espolear el pensamiento informado de los escolares, de manera que sean reconstruyan el significado de los aprendizajes alcanzados y establezcan una conexión entre éstos y un proceso de socialización, que no debe entenderse como un mero proceso de inculcación (Bourdieu, 1993, 1999). Mi modo de entender la docencia, entonces, se orienta hacia el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado de modo que sea capaz de (in)formarse y tomar decisiones responsables a lo largo de su vida, algo que ya fomento como maestro de Educación Primaria:

“He decidido dar a cada alumno de tercer ciclo un texto en el que se habla sobre los efectos que tiene el deporte de alto rendimiento en los jóvenes. Les he dicho que les iré dando, de vez en cuando, este tipo de textos, con la intención de que aprendan a ser críticos con todo lo que tiene que ver con el ejercicio físico y el deporte, pues los medios de comunicación y la sociedad de consumo nos suelen enviar mensajes muy erróneos y contradictorios al respecto. [...]. Por otra parte, el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la autonomía del alumno, y qué mejor manera que enseñarle a pensar por sí mismo y a ser crítico con aquello que le rodea y que, a menudo, suele dar por válido solamente porque lo ha oído en la televisión o se lo han oído decir a alguien” (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

Se trata, pues, de lograr un aprendizaje significativo entre el alumnado en el que, como afirma Yus Ramos,

*“El alumno tiene que ser protagonista de su propio aprendizaje, incorporándose en una dinámica activa que parta del planteamiento de problemas, emita conjeturas e hipótesis, busque información, organice su propia tarea, colabore con los demás en la solución de problemas, aprenda a aprender y sea capaz de autoevaluar su propio trabajo” (Yus Ramos, 1996, p. 53).*

Comparto con Bauman (2007) la idea de que la formación no debería centrarse exclusivamente en los conocimientos técnicos, sino en formar ciudadanos que recuperen el diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano que ignore las circunstancias políticas y sociales en las que vive será incapaz de controlar el futuro de éstas y, por ende, el suyo propio. Los contenidos que trabajo en Enseñanza Secundaria van orientados al desarrollo de estas características:

“Procuro que día a día los estudiantes aprendan conceptos de carácter teórico y que sean capaz de ponerlos en práctica. Pero, más aún, me preocupa que el alumno se forme como

persona. En este sentido, una de mis mayores inquietudes, sino la mayor, es la de formar personas capaces de comprender, convivir y respetar las diferencias individuales de cada uno. Quiero guiar al estudiante de modo que desarrolle un espíritu crítico que le permita cuestionar los planteamientos en los que se sustenta nuestra sociedad de hoy día, defendiendo sus propias opiniones desde el diálogo y el respeto y eligiendo entre todas las opciones posibles aquellas que más le benefician tanto a nivel individual como a nivel social. En definitiva, quiero ser capaz de que el alumnado tenga las mismas oportunidades de participar del proceso de enseñanza formando, así, ciudadanos críticos y verdaderamente involucrados en la mejora de la sociedad” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

“Hoy hemos estado viendo y comentando el documental *Niños trofeo*, en el que se narran diferentes historias de niños deportistas a los que se les roba su inocencia e ilusión para vivir en un mundo de adultos en el que lo único importante es el dinero. Durante nuestro debate han salido cosas interesantes. ¿Qué nos hace ser personas únicas?, ¿es el dinero?, ¿o son las relaciones que establecemos con los demás?, ¿y para llegar a ser alguien en la vida es necesario ser alguien importante, o cualquier persona llega a ser alguien en la vida por el hecho de saberse única? Hemos comentado ciertos aspectos como que no es más rico quien más posesiones materiales tiene, sino quien puede compartir lo que tenga con otras personas, independientemente de si tiene mucho para compartir o no. Quiero que tengan claro que pueden y deben luchar por seguir su camino, lo que el corazón les dicte, ya que muchas veces, casi siempre, nos dejamos condicionar por el medio externo, que nos moldea desfavorablemente y nos dificulta el sentirnos orgullosos y satisfechos tal y como somos” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Day (2006) explica las diferencias sobre las identidades profesionales en función del nivel educativo en que se imparta la docencia: mientras que en Educación Primaria los aspectos afectivos y actitudinales son los predominantes, en niveles superiores el profesor se centra fundamentalmente en el conocimiento de la disciplina que imparte. Esto se corrobora en mi práctica, pues en la etapa de Enseñanza Secundaria, y seguramente influido por el carácter “meritocrático” que rodea a la escuela, las exigencias con los contenidos trabajados son mayores que en la etapa de Educación Primaria, planteándose una dicotomía entre el *ser* y el *saber*. Si en la etapa de Educación Primaria era a los contenidos de carácter actitudinal a los que otorgaba un mayor peso, en la etapa de Enseñanza Secundaria son los de tipo conceptual y procedimental los más importantes, siempre orientados a la búsqueda de un aprendizaje funcional y situado, como se relata en el siguiente relato de mi diario de profesor:

“En Primaria consideraba que cada sesión era una experiencia en la que me importaba que el alumnado se comportara e implicara en la tarea. Era éste el aspecto que más pesaba a la hora de otorgar una calificación. En Secundaria veo que esto me importa menos: ahora entiendo que cada clase es una experiencia grupal en el que las relaciones que los estudiantes establezcan entre sí son, ya de por sí, un aprendizaje, de modo que no tengo que incidir en este aspecto; que respeten sus derechos y los de los demás es otro objetivo que me planteo, pero que también doy por supuesto que va a ser así. En estas clases quiero ir más allá, no pretendo centrar todo en los contenidos de carácter actitudinal. Me preocupa que sepan y que sepan hacer, que vayan siendo conscientes de los aprendizajes que van obteniendo y, poco a poco, esto les ayude a generar cierta autonomía y conciencia del lugar de aprendizaje en que cada uno se encuentra y qué debe hacer para mejorarlo” (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Esta mayor exigencia en los contenidos planteados se refleja también en una mayor exigencia de lo que espero de los estudiantes. Procupro crear un ambiente de aprendizaje y reflexión crítica natural en el que los alumnos:

*“Aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos utilizando una variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan y a plantear preguntas probatorias y perspicaces para comprobar los razonamientos de otras personas” (Bain, 2006, p. 115).*

Así, les planteo la elaboración de unos trabajos que sirvan para desarrollar su capacidad crítica y que les abra nuevas perspectivas en su forma de afrontar las situaciones de su vida cotidiana, como se relata en la siguiente cita de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“He propuesto en clase de segundo curso la realización de un trabajo que va a suponer más de la mitad de la calificación final del trimestre. Éste consiste en llevar a cabo un análisis crítico de ciertos temas de actualidad y, para ello, hemos establecido una serie de pautas: pueden realizarlo de forma individual o grupal, han de informarse del tema sobre el que van a llevar un análisis crítico mediante la lectura de la prensa diaria y de materiales que les facilitaré, y lo habrán de presentar de forma oral a toda la clase. He propuesto una serie de temas y otros han sido propuestos por el propio alumnado: el sexismo en el deporte, la explotación infantil por determinadas empresas vinculadas al mundo del deporte, y el dopaje” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Lo realmente significativo de estos trabajos no radica únicamente en la búsqueda de información veraz por parte de los estudiantes. Más bien se trata de que den lugar a un proceso

de desarrollo de reflexión conjunta acerca de aspectos relacionados con nuestra materia. A pesar de que lo verdaderamente observable sea la propuesta final del alumnado, lo más destacable es el proceso en que se enfrascan los estudiantes en la búsqueda de este espíritu crítico, elemento clave para la mejora de la formación discente. De esta manera se comprueba en la práctica que los contenidos actitudinales y conceptuales, el *ser* y el *saber*, no han de estar reñidos, sino que ambos se complementan y retroalimentan, como ejemplifica la siguiente cita de mi diario de profesor de Enseñanza Secundaria:

“A medida que van trabajando, vamos hablando y comentando algunos aspectos de sus trabajos. Por lo general, se están implicando mucho en su realización, y están forjándose una opinión acerca de un tema mucho más documentada que simplemente lo que escuchan decir o comentar a otros. Son ellos mismos los que comprueban la información, los que la cotejan, la comentan, la discuten y, por último, aprenden a defender las ideas a las que llegan. Les recuerdo que pronto tendrán que exponer su trabajo al resto de compañeros y, de lo que se trata, es de explicar las conclusiones a las que han llegado y defiendan su postura. Así todos podremos tener un mayor conocimiento del tema y una mejor comprensión del mismo. Estoy convencido de que la propuesta de este tipo de tareas ha sido un acierto: lo que aquí están aprendiendo y poniendo en práctica no sólo les va a servir para obtener una calificación de la materia que, por otra parte, es lo menos importante. Es un trabajo que supone abordar la educación desde una perspectiva global” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Los buenos resultados obtenidos con este método de trabajo nos animan, tanto al alumnado como a mí como docente, a buscar una continuidad del mismo. Así, llevamos a cabo un pacto de la orientación de los trabajos y de los contenidos de la materia, partiendo de un enfoque comunicativo de la enseñanza centrado en la interacción entre iguales, la negociación, la participación crítica y el diálogo igualitario en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el que todo escolar tiene el derecho de ser diferente (Ayuste, Flecha, López, & Lleras, 1994; Flecha García, 1997; Flecha García & Gómez Alonso, 1995), lo que me sitúa en una perspectiva docente fundamentada en la búsqueda del interés emancipatorio (Grundy, 1998; Pascual Baños, 2000), siendo además un medio que permite mejorar las relaciones entre los miembros del aula y de la sociedad (Giroux, 1990). Por otro lado, esta negociación de los contenidos entre el docente y los alumnos lleva implícita la idea de currículo reflexivo (Zeichner & Liston, 1999). En el siguiente relato del diario de profesor se ejemplifica uno de los trabajos a los que se compromete el alumnado y que llevan a un aprendizaje significativo y funcional que habrá de servirles para su vida cotidiana:

“Hemos decidido conjuntamente, a raíz de trabajar los contenidos de prevención de lesiones, que el trabajo de este trimestre va a ir dirigido a detectar los elementos de riesgo del pabellón deportivo, del gimnasio del instituto y del patio de recreo donde realizamos las sesiones prácticas y redactar una carta dirigida al Ayuntamiento del pueblo y al propio centro en el que se detallen los peligros que pueden surgir por el deterioro de estos espacios y donde soliciten una solución a los mismos. En esta ocasión se trata de un trabajo grupal, todos los escolares han de encargarse de una tarea en particular: unos habrán de detectar los elementos de riesgo de un espacio, otros de otro diferente, algunos otros habrán de proponer las soluciones más adecuadas, mientras que los demás se dedicarán a redactar una carta formal y educada en la que expongan las necesidades y reivindicaciones del grupo” (Diario del profesor. Abril de 2011).

En este tipo de trabajos llevados a cabo con los estudiantes de Enseñanza Secundaria compruebo que la concepción del grupo como un equipo, como una unidad que busca el mismo cometido, es fundamental para el desarrollo de cualquier proyecto de estas características:

“Al final el trabajo únicamente lo realizará uno de los dos grupos de segundo. Al otro le resulta imposible ponerse de acuerdo sobre lo que debe hacer cada uno de ellos, lo enfocan como una tarea individual y están surgiendo continuamente conflictos y malentendidos. Por el contrario, el grupo que sigue adelante está trabajando estupendamente, van bastante avanzados y quizá parte de la explicación radique en que en este grupo hay más estudiantes del pueblo que en la otra clase. Entre las quejas que he oído al grupo menos trabajador están que para qué se van a molestar si a ellos, en su pueblo, no les van a arreglar nada. Les falta espíritu de grupo y de colaboración” (Diario del profesor. Abril de 2011).

La principal satisfacción que supone trabajar de este modo es la constatación de que los estudiantes van desarrollando su capacidad crítica al tiempo que su implicación en el proceso se ve incrementada. Las intervenciones, reflexiones, ideas, interrogantes y pensamientos de los escolares son aspectos que considero como sumamente satisfactorios y formativos y que me llevan a un sentimiento de profesional competente, como se recoge en mi diario de profesor:

“Me parece muy importante el trabajo que han desarrollado los alumnos. Leyendo la carta que han redactado me siento orgulloso de ellos cuando observo que piensan, reflexionan, se implican y ofrecen su punto de vista sobre situaciones que les afectan en su vida cotidiana, como en este caso la mejora de unas instalaciones que utilizan en su tiempo de ocio. Estoy satisfecho no sólo porque considero que he sido capaz de que los estudiantes aprendieran cosas importantes, sino porque he ido más allá de la mera transmisión de conocimientos. Ni yo he sido solamente un experto de la materia ni, desde luego, ellos han sido unos meros

receptores de la misma. Han sido capaces de ir construyendo sus propios aprendizajes, de formar parte del proceso, de poner en práctica lo que en clase íbamos viendo. Esta manera de conjugar la teoría y la práctica llevándoles a situaciones de su vida cotidiana y sus entornos cercanos hacen que me sienta más realizado, más gratificado” (Diario del profesor. Mayo de 2011).

Las experiencias más enriquecedoras de mi etapa profesional son aquellas que me permiten corroborar que el alumnado es capaz de aplicar lo aprendido de una forma valiosa. Un claro ejemplo lo constituyen los contenidos de primeros auxilios que trabajo con el alumnado de Educación Primaria, como se relata en la siguiente cita:

“La clase de ayer con los alumnos de segundo ciclo la impartió la directora, debido a que yo me encontraba en una excursión con los de primer ciclo. Hoy me ha comentado que estuvieron trabajando las habilidades gimnásticas, y que una alumna se dio un fuerte golpe en el pecho y se quedó sin respiración. Se puso muy nerviosa y no supo qué hacer. Fueron dos alumnos quienes se hicieron cargo de la situación: si el principal problema era que su compañera no podía respirar bien, la intentaron tranquilizar, le dijeron que flexionara el tronco ligeramente y abrieron la puerta con la intención de que entrara más aire en la sala. Han sabido encontrar soluciones que yo no les había explicado –como la idea de abrir la puerta en un intento de favorecer un mayor aporte de oxígeno-, y han aplicado lo aprendido durante las sesiones pasadas. Esto ha supuesto un motivo de enorme satisfacción para mí” (Diario del profesor. Mayo de 2009).

Hay determinados aprendizajes que, de acuerdo con Contreras Domingo (2006), van a tener la suficiente entidad y trascendencia como para condicionar intensamente las experiencias vitales de los escolares y, al mismo tiempo, del docente, como sucede en mi etapa como maestro de Educación Primaria:

“Ayer me llamó la madre de dos alumnos a los que he dado clase en Primaria. Al principio me extrañó que me llamara en vacaciones, pensé que me iba a dar alguna mala noticia o que tendría alguna queja respecto a mí. En cuanto ha comenzado a explicarse me ha dejado atónito. Me ha dicho que este verano tuvo un accidente con el coche en el que iban ella y su hijo mayor, que un camión chocó contra ellos y el camionero ni siquiera paró para ayudarles. Según decía, está viva gracias a que enseñé a sus hijos primeros auxilios, y escuchar esto me ha hecho sentir tremendamente orgulloso de mi alumno pero también de mí mismo. Literalmente me dijo que *“con lo que le has enseñado a mi hijo, me has salvado la vida”*. Me pregunto qué hay más importante que esto. Ahora sé que estoy desempeñando bien mi labor,

y saberlo antes de enfrentarme a una nueva etapa me da ánimos y una ilusión renovada” (Diario del profesor. Septiembre de 2010).

En mi práctica diaria procuro buscar un aprendizaje significativo y útil en todos los estudiantes, pero no únicamente entendido desde el punto de vista de que sean capaces de continuar aprendiendo gracias a que lo puedan relacionar con aquello que ya conocen. En todo este tiempo como docente he intentado y, actualmente, sigo intentándolo, que los escolares alcancen un aprendizaje significativo y, al tiempo, crítico y reflexivo. Nunca he pensado que yo, como docente, tenga todo el conocimiento y que lo que transmito a los estudiantes haya de ser tomado como una verdad universal e inmutable. Más bien al contrario, quiero que sean conscientes de que no existen certezas absolutas, y en muchas de mis clases deseo que el conocimiento sea cuestionado, a través de debates y puestas en común de los puntos de vista que van surgiendo.

De esta manera, mi ideal es romper su pasividad y la comodidad que supone absorber lo que el docente explica sin siquiera reflexionarlo. No me interesa, para nada, que los escolares a los que tengo la oportunidad de impartir docencia, no lleguen a ser unos ciudadanos reflexivos. Me interesa poner en práctica un currículum formado y fundamentado por un interés emancipador que responda a tres principios esenciales (Grundy, 1998): 1) Que los escolares sean participantes activos en el proceso de enseñanza/aprendizaje; 2) Que la experiencia de aprendizaje resulte significativa para los estudiantes; 3) Que el aprendizaje esté orientado hacia el desarrollo de un sentido crítico. Por tanto, presento los contenidos a trabajar como algo problemático y cuestionable, el tipo de educación no es simplemente *“el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, sino ser un acto cognoscente”* (Freire, 2007, p. 89).

En mi etapa como profesor de Enseñanza Secundaria y como asociado de la Universidad el intento por lograr un aprendizaje significativo crítico por parte de los estudiantes ha sido evidente, y también es algo que busco actualmente en mi práctica docente como maestro de Educación Primaria. En este sentido, sé que busco objetivos ambiciosos y, en ocasiones, olvido que trabajo con escolares que tienen dificultades para deliberar sobre ciertos temas. Pero aunque es complicado para la mayoría de ellos, seguramente porque he de encontrar la manera de enfocar mis planteamientos de un modo más asequible para su edad (es difícil cambiar la dinámica de trabajo estando un curso con escolares de Enseñanza Secundaria y universitaria y, al siguiente, con alumnos de Educación Primaria), siempre hay varios que me sorprenden.

No dudo de la capacidad que tiene cada estudiante de desarrollar una identidad creativa, tolerante, juiciosa. Que esto sea posible depende fundamentalmente de mi labor como educador, de las tareas que proponga y del modo en que las proponga. Esto es lo que busco con mi práctica, esforzándome por encontrar un equilibrio entre el *saber* (los contenidos propios del área que vienen recogidos en el currículo oficial) y el *saber ser* (el modo en que van desarrollando su capacidad de pensamiento reflexivo y crítico), y comprendiendo que ambos son complementarios y se retroalimentan. De este modo, considero que mi práctica actual responde a un interés emancipatorio en la que busco y procuro un despertar crítico del alumnado con la intención de transformar la sociedad hacia otra más justa. Para ello tengo presente, como señala Fernández Balboa (2001, p. 36), que el docente indefectiblemente ha de ser un modelo de comportamiento “*cívico y político, y enseñar a los niños a llegar a ser los verdaderos ciudadanos, en el más amplio sentido de la palabra, que en potencia son*”.

Una de las satisfacciones derivadas de mi actuación se justifica en que cada vez son más los alumnos que cuestionan lo que trato de explicarles, surgen numerosas preguntas en cada una de las lecciones y estamos compartiendo juntos la idea de que son éstas precisamente las que nos llevan a aprender, más que las respuestas a las mismas. Como exponen Postman y Weingartner (en Moreira, 2005, p. 89), “*cuando se aprende a formular preguntas –relevantes, apropiadas y sustantivas- se aprende a aprender y nadie nos impedirá aprender lo que queramos*”. En un sentido parecido lo expresa Freire cuando explica que:

*“Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas” (Freire, 1998, p. 83).*

Por lo tanto, creo que estoy cumpliendo con el objetivo de desarrollar entre el alumnado un aprendizaje crítico, en el sentido de que lo que están aprendiendo les permite formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugados por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías (Moreira, 2005).

Como docente que confía en la enseñanza democrática y al servicio del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado, entiendo que es fundamental la actitud que transmito a los escolares. Se trata de que sean capaces de ir elaborando su propio pensamiento en torno a temas importantes y de defender sus ideas. Para ello, constato en la práctica que la manera de llevarlo a cabo es dejar participar a los escolares del proceso, permitirles expresar sus reflexiones y mostrar una actitud receptiva hacia las mismas. Intento fomentar la idea de que

todos aprendemos de todos, pues una asignatura es más que un contenido curricular por cumplimentar. Dejar investigar, indagar, profundizar, dialogar, son algunos de los ejes que dan sentido a mi actuación docente. Es una pretensión muy exigente, quizá incluso puede resultar utópica y, sin embargo, las experiencias llevadas a cabo me han demostrado que si se ponen los medios necesarios y se realiza de manera progresiva (por lo general, los alumnos no están acostumbrados a tener que pensar por sí mismos, sino más bien a almacenar contenidos), se van planteando interrogantes a los que tratan de dar respuesta. En esta línea se defiende la idea explicada con anterioridad de Denyer et al.:

*“Cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de la vida)” (Denyer, Furnémont, Poulain, & Vanloubbeeck, 2007, p. 31).*

Esta idea se corresponde con la apuntada por Bain, quien afirma que los mejores profesores:

*“Son aquellos que hablan de ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento. [...]. Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente” (Bain, 2006, p. 28).*

En estos momentos, lo que busco con mi actuación docente es precisamente garantizar a los escolares esos conocimientos vivos que puedan emplear a lo largo de su vida, asegurándoles un currículo básico imprescindible (Coll & Martín, 2006), en el sentido de que aquello que no aprendan les va a situar en condiciones de desigualdad de oportunidades y en situación de exclusión de riesgo social para afrontar su vida cuando abandonen la escuela. Todo ello sin renunciar (y sin anteponer) a que los estudiantes se preparen todo lo posible de aquello que dicta el currículo oficial, pues intento que mis alumnos aprendan mucho en el plano cognitivo pero sin dejar de enseñar, en ningún caso lo esencial desde el punto de vista afectivo, social y emocional.

#### **4.7. El docente novel y la enseñanza de la Educación Física en el ámbito universitario**

La condición de novel en la docencia universitaria requiere sustentar la práctica en unos referentes claros y una labor de orientación o mentorazgo por parte de otros profesionales (Bozu,

2010; Doménech Betoret, 1999; Fernández Balboa & Muros Ruiz, 2005; Pascual & Fernández Balboa, 2005), no siendo condición suficiente acreditar una serie de valías académicas. En mi caso particular, no tengo la oportunidad de ser tutorizado durante mi etapa como profesor asociado, de manera que los referentes que me guían son los docentes que, a lo largo de mi etapa de formación inicial como maestro, me impartieron diferentes asignaturas y que representan esa idea de profesionalidad, de cambio, de transformación y superación en los que intento reflejarme en esta nueva etapa, como se relata en mi diario de este periodo en la universidad:

“Hay profesores a los que siempre tengo en mente a la hora de preparar las sesiones y llevarlas a la práctica en mis diferentes etapas educativas. Y la de docente universitario no es una excepción. Marcelino es un referente a la hora de enfocar las sesiones prácticas de la materia, no tanto por su manera de hacer las cosas como por cómo las estructura. Y también Lucio es otro referente claro en el ámbito más académico, la asignatura que me impartió como alumno tiene su reflejo en cómo la abordo yo ahora” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Si bien para cualquier profesional de la enseñanza es una fortuna contar con tan buenos referentes, esto puede llevar a evidentes incertidumbres e incluso plantear serios problemas de identidad (Esteve Zarazaga, Franco Martínez, & Vera Vila, 1995). En palabras de Imbernón Muñoz:

*“En el momento en que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor novel, produciendo verdaderos problemas de acomodación y profesionalización en el ejercicio de la docencia” (Imbernón Muñoz, 1994, p. 46).*

Estos sentimientos de incertidumbre los sobrellevo en momentos puntuales de mi docencia, propios de las primeras etapas del desarrollo profesional del profesorado universitario (Kugel, 1993; Robertson, 1999), se reflejan en la siguiente cita de mi diario:

“No sé si el hecho de intentar hacer lo que he visto hacer a otros, además siempre mejor de lo que yo soy capaz, es un limitante para mi crecimiento personal y profesional. Quizá debería comenzar a buscar mi propio estilo, no dejar de lado aquello que he vivido y de lo que he aprendido, pero sí procurar encontrar más mi propia manera de llevar las clases. Por ejemplo, hoy mismo me he descubierto en clase empleando con los futuros maestros las mismas frases que Marcelino empleaba cuando yo era alumno. Y no veo nada de malo en ello. Sé que soy el

tipo de docente que otros me han hecho ser, tanto por lo vivido como estudiante como por lo vivido como profesor que sigue en contacto con otros profesionales con más experiencia. Y quiero que sigan estando, pues tengo la impresión de que si no estuvieran me encontraría bastante perdido. Pero me pregunto si voy a ser capaz de encontrar mi propio estilo docente si no dejo de pensar cómo harían ellos las cosas en mi situación, y esta idea no refuerza mi idea de profesionalidad, no ayuda a que me sienta más considerado” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Ésta situación se explica por el temprano paso de estudiante universitario a docente en este nivel. Como expresa Lortie (1975, en Eirín Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009, p. 102), *“uno es estudiante en junio y profesor con plenas responsabilidades en septiembre”*, idea que lleva implícita la importancia de la formación autodidacta y la capacidad investigadora en el camino de encontrarme a mí mismo e intentar afrontar con éxito la nueva etapa, como explico en mi diario de profesor universitario:

“Comencé a desarrollar mi labor profesional en la Universidad de forma autodidacta. Es cierto que el bagaje previo como maestro y profesor facilitó que tuviera cierta soltura a la hora de enfrentarme a la materia a enseñar. Por otro lado, el ser una asignatura de la que dominaba parte del contenido por tener mucho en común con las oposiciones y asignaturas similares cursadas durante mi formación inicial también allanaron el camino. En todo caso, pasé por momentos de incertidumbre. En otras profesiones, antes de tener que desempeñar la labor profesional, se pasa por una formación inicial y adicional. Así sucedió en mi etapa como maestro de Educación Primaria y profesor de Enseñanza Secundaria, donde gracias al tiempo que pasé desarrollando las prácticas pude aprender y poner en práctica algunas de las competencias profesionales que se le exigen al docente. En el caso del salto a la Universidad, no he contado con esa formación adicional. He pasado de ser estudiante universitario a profesor asociado” (Diario del profesor. Junio de 2011).

Esto, que puede tener ciertas ventajas, como las que se explicitan más adelante, también puede ser fuente de desasosiego entre los profesores noveles. La evidente preocupación por la materia, habitual en las primeras clases del docente universitario inexperto –estadio centrado en uno mismo- (Kugel, 1993), se evidencia en la siguiente cita de mi diario:

“Hoy he impartido mi primera clase en la Universidad. Creo que me ha salido bastante bien, a pesar de que en los primeros minutos era un manojito de nervios. La llevaba preparada a conciencia, no quería dejar nada al azar por miedo a hacer el ridículo. Supongo que el ser profesor universitario, implica que el docente ha de dominar aquello que trata de enseñar. Aquí

ya no tengo excusas como las que a veces me he puesto a mí mismo cuando no era capaz de abordar determinados contenidos en la Educación Obligatoria. Esta parte la he cumplido. Pero ahora, una vez finalizada la clase, me doy cuenta una vez más que no todo es dominar la materia; tengo que saber llegar a los estudiantes, buscar la mejor técnica de enseñanza y el modo más apropiado en que transmitirles lo que quiero que aprendan. Para impartir clases en este nivel educativo no cuento con un referente previo; sí que me fijo y me reflejo en la manera de dar clase de los que considero han sido mis mejores profesores universitarios. Pero echo de menos contar con recursos didácticos adaptados al alumnado de educación universitaria” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Entre las ventajas antes citadas destaca que, gracias a mi reciente pasado como estudiante universitario, podía adoptar una postura más crítica sobre el modo de abordar la enseñanza de los contenidos de la materia y utilizar “*fugaces indicios de la conducta*” (Jackson, 2010, p. 154) que, por reconocerlos en mí mismo, me ayudarían a reconocer cómo estaba desempeñando mi trabajo:

“He notado que me miraban fijamente, dándome la impresión de que no terminaban de comprender mis explicaciones. Les he preguntado si estaba desarrollando el tema muy deprisa, pero ese no parecía ser el problema. Me han recordado a mí mismo cuando me contaban algo de lo que apenas me enteraba. Así que sus caras seguramente se debieran a que no me he sabido explicar todo lo bien que debiera, a pesar de haberme preparado la clase a conciencia. Les he animado a que me preguntaran todas las dudas que hubieran surgido, y he procurado explicar la materia desde otro punto de vista” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

La falta de formación de carácter pedagógico la procuro suplir intentando controlar mejor la asignatura a enseñar y pidiendo consejo a antiguos profesores siendo consciente, en todo caso, que ni el contexto ni mi capacidad son iguales a los suyos.

Este control del contenido requiere una inversión considerable de tiempo, pero me ofrece mucha tranquilidad a la hora de enfrentarme a las clases, al reducir la incertidumbre y aumentar la confianza en mí mismo, de modo que pierdo parte del temor a “quedarme en blanco” o no saber responder las cuestiones planteadas por los estudiantes. De igual forma, dominar los contenidos a explicar lleva al alumnado a no considerarme como un profesor inexperto:

“Aunque sé que como profesor universitario soy completamente novel, creo que no es esa la impresión que tienen los alumnos de mí. Quizá opinen que soy algo así como un novel con experiencia. Por ejemplo, hoy me han preguntado que cuántos años llevo ya ejerciendo dentro

de la universidad, dando por supuesto que no es éste mi primer año. Cuando les he dicho que acabo de empezar, me han dicho que domino muy bien la materia que imparto y que no se nota que sea nuevo en esto” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Lo explicitado anteriormente se comprende por la necesidad de impartir una enseñanza de calidad y por intentar ser un profesor eficaz, entendiendo por tal:

*“El que halla los mecanismos para mantener la implicación de sus alumnos, de forma apropiada para el tema y lo consigue durante un porcentaje de tiempo elevado, sin tener que recurrir a técnicas o intervenciones coercitivas, negativas o punitivas” (Piéron, 2005, p. 58).*

Desde esta perspectiva de corte positivista, se considera que existe una estrecha relación entre el comportamiento del profesor y las respuestas de los escolares (Piéron, 2005).

Como ocurre en mi etapa como maestro y profesor en niveles no universitarios, procuro adecuar mi manera de enfocar la formación a las necesidades e inquietudes del alumnado, ajustando los contenidos relevantes de la materia con sus intereses vitales: en este caso, con su vinculación en un futuro próximo con el mundo de la docencia, lo que se encuentra más cercano a un posicionamiento ecológico (Contreras Domingo, 1994; Pérez Gómez, 2008a; Piéron, 2005), en el que se consideran no sólo los comportamientos del docente, sino también los comportamientos, pensamientos, emociones e inquietudes de los estudiantes.

Quintanilla Fisac (1998, p. 84) explica, al respecto, que *“si cada profesor actúa desde su propia perspectiva de especialista, el resultado final de la docencia universitaria sería un fracaso”*. Por tanto, era importante, al menos en mi primera experiencia universitaria, lograr un acercamiento con los estudiantes y sus inquietudes, intentar formar parte de sus pensamientos y cómo viven su proceso de formación inicial, buscando desarrollar una empatía recíproca en la que ellos entendieran mis limitaciones como profesor universitario novel, y yo las suyas como estudiantes universitarios.

Por otro lado, para poder desarrollar mi potencial docente en este nuevo ámbito, era necesario desarrollar una capacidad crítica y un interés por el aprendizaje. Esto pasa, indudablemente, por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable su propia relación con el saber, encarnando un modelo plausible de alumno (Perrenoud, 2004). De esta manera, mi labor como docente universitario radica en tratar de convertir el aprendizaje, el conocimiento, en algo apasionante. Y, en este camino, el docente ha de renunciar a la imagen de profesional que lo sabe todo, aceptando y mostrando al alumnado sus propios errores e

ignorancias (Ibíd.). Se trata de dar el salto de la perspectiva egocentrista a otra aliocentrista y sistemacentrista (Robertson, 1999).

Es evidente, por tanto, que lo que yo busco para mí, lo que quiero ser como formador de futuros maestros, es lo mismo que busco para ellos: que sean personas críticas, reflexivas, autónomas, con valores, conscientes de la importancia de la profesión que han elegido. Y, para ello, les suelo plantear experiencias que implican cierta reflexión y retrospección de modo que sean conscientes de cómo son y, cómo esa imagen de sí, va a determinar el tipo de maestros que vayan a ser.

Tal y como lo expresa Contreras Domingo:

*“El maestro que quiero ser con ellos se lo muestro, para que lo vean y se lo de-muestro, para que lo entiendan, para que lo comprendan, para que lo abarquen, para que lo aprehendan. Pero también les muestro el maestro que soy (y esto sí, inevitablemente: me ven cada día, con mis preguntas, con mis intereses, con mis provocaciones hacia ellos, pero también con mis contradicciones y dificultades), y les muestro los alumnos que son (a veces alegres, a veces despreocupados, a veces expertos en el juego ficticio de la enseñanza universitaria, en los trucos para aprobar sin implicarse personalmente, sin arriesgar nada de sí, a veces sinceros y apasionados, a veces desorientados con lo que pretendo de ellos y que intentan traducir a medidas convencionales de las tareas escolares, a veces honestos consigo mismos y con el compromiso que quieren asumir). Y les muestro también el maestro que quiero que sean. Y que en realidad no hace sino devolverles a ellos la pregunta, preguntarles por el maestro que quieren ser para que ellos se hagan en serio y a fondo la pregunta”* (Contreras Domingo, 2003, p. 16).

Este modelo de maestro se sustenta en la idea de persona que pone en práctica aquello que predica, aquello que quiere enseñar y que pretende que aprendan sus estudiantes, de modo que sean ellos mismos los que vayan configurando su identidad profesional. En palabras de Arendt (2005, p. 26) *“no creo que pueda existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales. Todo el pensamiento es meditación, pensar como consecuencia de algo”*. En esta línea, oriento mi docencia a que los futuros maestros razonen si la formación del docente ha de reducirse a entrenarlo en unas competencias concretas o si ésta ha de considerar también los aspectos personales del docente (Day, 2005, 2006), tales como el entusiasmo, la flexibilidad, el cariño hacia los niños, el humor, la sinceridad, la sensibilidad, entre otros. Para ello, propongo una práctica en la que han de llevar a cabo un proceso de reflexión siguiendo el modelo cebolla (Korthagen, 2004, 2009, 2010). Proponer este tipo de tareas en las que han de escribir sobre ellos mismos y reflexionar sobre su identidad personal me sitúa en una etapa, a pesar de mi inexperiencia, más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza (Kugel, 1993);

más centrada en el sistemacentrismo (al existir un interés por conocer las creencias implícitas de los estudiantes y su vida interior, al tiempo que les hago partícipes de las mías) que en el egocentrismo (Robertson, 1999). Este tipo de propuestas suponen arriesgarse al rechazo del alumnado, como se explicita en los siguientes relatos de mi diario como profesor asociado:

“Estoy continuamente hablándoles de la importancia de reflexionar sobre la docencia, de pensar el tipo de maestro en que quieren convertirse. Les he propuesto que redacten una pequeña historia de vida de su paso por la Educación Primaria y Secundaria y cómo éste ha podido condicionar el que quieran convertirse en maestros. Estas propuestas que les hago las acogen con cierta extrañeza, quizá en parte porque no saben qué puede aportar el reflexionar sobre uno mismo a su quehacer profesional, y en parte porque consideran que la educación es una profesión en la que se deben desligar los ámbitos personal y profesional, pues en muchos de ellos sigue vigente la idea de que la educación ha de reducirse a la mera transmisión de conocimientos. A esto se le suma el hecho de que, reflexionar sobre uno mismo, puede resultar una tarea dura, más si tenemos en cuenta que después el profesor –la autoridad dentro del aula- va a tener la oportunidad de leer sus relatos y, por tanto, conocer sus vidas” (Diario del profesor. Abril de 2011).

“No sé si van encontrando sentido a los trabajos que les voy mandando. Para mí sí tienen sentido, todos ellos buscan desarrollar en ellos un pensamiento crítico y autónomo. Así, han de procurar dar respuesta a determinados problemas que se van a encontrar en su profesión, elaborar ensayos sobre diferentes cuestiones, los seminarios los dedicamos a debatir y dialogar para compartir puntos de vista, y que puedan ir defendiendo y, en algunos casos, poniendo en práctica, lo que van aprendiendo. Esto les exige tiempo y dedicación, leer e informarse, y por eso algunos se quejan. No se dan cuenta que están cursando una carrera universitaria y que han elegido precisamente una en la que se espera mucho de ellos” (Diario del profesor. Abril de 2011).

A pesar de las reticencias que encuentro por parte de los estudiantes, sigo en mi empeño de tratar de que comprendan que lo más importante que van a aprender del paso por la asignatura que imparto es, precisamente, esa posibilidad de pensarse y reflexionarse de manera sistemática y, con ello, estar en una mejor disposición para vincular la teoría con la práctica (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Para conseguirlo, establezco una relación educativa con el alumnado de cierta confianza y honestidad y, en no pocas ocasiones, les hablo de mis propias experiencias como alumno, como docente y, en definitiva, como persona:

“Sé lo que quiero trabajar en la asignatura y cómo trabajar. Tengo claro el enfoque de los contenidos teóricos y ahí no me encuentro con ninguna dificultad. Más difícil me resulta meterles en la dinámica de que piensen el modo en que quieren abordar la docencia” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Imbernón Muñoz (2006) estima que una de las mejoras de la profesión docente y, por ende, de la enseñanza, pasa por aumentar la comunicación con los profesionales (en este caso, con los futuros profesionales), pues lo que a uno le sucede acostumbra a pasarle a casi todos. De esta manera, empiezo a compartir con el alumnado mis propias vivencias desde una perspectiva de honestidad con la intención de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje, aspecto que se ve favorecido por la sensación de proximidad en edad que el alumnado siente hacia el profesor:

“Hoy he decidido ser yo mismo quien comenzara hablando acerca de mis propios temores y de cómo estos, a menudo, me acechan y revierten sobre mi forma de entender y enfocar las clases. A partir de ese clima de confianza, la tarea se ha desarrollado mejor y ha sido más provechosa para todos. Creo que esto se debe a que, como ha comentado una estudiante, no soy el típico profesor mayor que se pone delante de ellos y les suelta un rollo acerca de la asignatura; es posible que se vean, en cierta manera, reflejados en mí, y eso favorece el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Diario del profesor. Abril de 2011).

Este sentido de lo que debe ser la educación se fundamenta en la idea que sugiere Contreras (2003) cuando afirma que el aprender es mucho más que mera adquisición de destrezas, pasando a ser una construcción del sentido de sí a la vez que sentido del otro. Por su parte, Korthagen et al. (2005) entienden que los formadores de profesores no sólo deben instruir a los estudiantes acerca del modo de enseñar, sino que también son responsables de modelar el tipo de profesor. Y es que cuando el formador de profesores modela ciertas conductas, los futuros docentes no sólo escuchan y leen acerca de la enseñanza, sino que la experimentan (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007).

Si bien es cierto que la profesión de docente universitario exige cumplir con tres funciones básicas (enseñanza, investigación y gestión activa), de estas tres la primera se considera como *“la cenicienta de las diferentes funciones que debe desempeñar el profesor en su tarea diaria”* (Rodríguez López & González-Piñero Doblas, 2001, p. 13).

Como ilustra Zabalza Beraza:

*“Si atendemos a lo que proclaman los candidatos a rector en el proceso de elección podríamos sacar la conclusión de que la docencia constituye el elemento central, la sustancia del quehacer universitario. Por lo contrario, si damos crédito a lo que vemos en la dinámica cotidiana de las instituciones, la forma en que se establecen las prioridades, la forma en que se incentiva al profesorado o la forma en que el profesorado universitario construye su identidad profesional, podríamos concluir que la docencia sigue siendo una dimensión bastante marginal en la acción institucional y en la actuación de muchos profesores” (Zabalza Beraza, 2007, p. 490).*

Lo comentado se explica en el hecho de que para desempeñar la docencia universitaria no existe una preparación específica, ni tampoco existen incentivos que redunden en la motivación de los docentes universitarios hacia una práctica docente innovadora (Rodríguez López & González-Piñero Doblas, 2001). Esto lo evidencio en las relaciones que establezco con un compañero y en la disparidad de ideas sobre el modo de enfocar la docencia. Así se relata en mi diario como profesor asociado:

“Al haber empezado el curso dos semanas más tarde, he pedido a mi compañero que me dejara el material con el que han estado trabajando tanto él como el profesor a quien he reemplazado. Veo que enfocan la materia desde un punto de vista totalmente “deportivizado”, los contenidos son prácticamente aspectos técnicos de algunos deportes y las sesiones prácticas que desarrollan van también en esa línea. Sé que los dos trabajan como técnicos deportivos y su vida ha ido ligada al deporte. Aunque entiendo que los aspectos personales condicionan la orientación de la docencia, están pasando por alto que aquí están para formar a futuros maestros, no a futuros técnicos deportivos. [...]. Cuando le comento a mi compañero que esos apuntes no los voy a utilizar, me dice que son los que tienen los alumnos y que conviene que él y yo sigamos la misma línea de trabajo. Le explico que voy a tratar de dotar a la asignatura de unos contenidos educativos que considero importantes para los formadores del futuro. No estoy seguro de que mi enfoque sea el ideal, desde luego. Lo importante para mí no es que los futuros maestros se aprendan las disposiciones legales y sepan hacer unas programaciones didácticas estupendas, aunque seguramente sea a lo que tienda con mi enseñanza. Pero sí estoy convencido de que este enfoque es, al menos, más conveniente que el de mi compañero” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

En la primera sesión práctica que tengo con los estudiantes en formación inicial les hago ver las limitaciones y condicionantes con los que se van a encontrar en su profesión, como se explica en las siguientes citas:

“Cuando les he explicado que mañana daríamos la clase práctica en el gimnasio, me han contestado que con el otro profesor siempre iban al Centro de Tecnificación Deportiva. Qué

duda cabe que trabajar en un espacio amplio, con muchísimos recursos materiales, sin elementos de riesgo como radiadores y armarios, buena luminosidad y mejor acústica, facilitaría mucho mi labor y la suya. Pero les pregunto si creen que en su trabajo cotidiano como maestros van a tener acceso a este tipo de instalaciones o si se tendrán que conformar con lo que haya en el cole. Les explico que ya es toda una suerte que el centro en el que trabajemos tenga una sala para practicar Educación Física, y que mejor haríamos todos si empezáramos a cambiar la mentalidad de lo que supone ser maestro” (Diario del profesor. Febrero de 2011).

“Lo que más les cuesta comprender es que la Educación Física haya de servir para aprender cosas. He hecho un pequeño experimento y, de las dos sesiones prácticas que trabajamos por semana, una la lleva a cabo un alumno proveniente del módulo y vinculado al mundo del deporte, y otra uno que no tiene estas experiencias previas. Es curioso que siempre son los segundos los que llevan a cabo lecciones impregnadas de aprendizajes, de reflexiones, dotadas de carácter pedagógico; los primeros tienden a reproducir el modelo que han vivido y, cuando les explico que han de ir más allá, siempre me contestan que es lo que hacían con el otro profesor y que les resulta imposible marcarse unos objetivos que se enmarquen dentro de un proceso integral de aprendizaje” (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Además de los aprendizajes teóricos y técnicos, la oportunidad de conocerse en la práctica les permite ir tomando consciencia de la trascendencia de observar y reflexionar sobre lo que acontece en el aula, aspecto que se recoge en mi diario como docente universitario:

“En la misma línea que trabajaba como alumno en la asignatura que ahora imparto, en cada sesión pido voluntarios para que lleven a cabo una labor de observación de lo que va sucediendo. Después de cada clase práctica hablamos de los puntos de vista de quienes han actuado como observadores y como practicantes. Es enriquecedor ir comprobando cómo cada día las reflexiones son más ricas, más detalladas, y cada vez discutimos de aspectos más relevantes a los que merece la pena prestar atención. Ya hablamos de temas como la importancia de dejar claro a los alumnos los objetivos que pretendemos en la sesión, cómo han de ser los agrupamientos entre los escolares, qué estilos de enseñanza son más favorables en función del contenido a trabajar o si el empleo del silbato en las clases de Educación Física es una ayuda desde el punto de vista pedagógico” (Diario del profesor. Abril de 2011).

En este sentido es interesante la aseveración de Vaquero Barba, quien explica que la práctica del currículo formativo de nuestra área implica:

*“Capacitar al futuro docente para comprender que la consideración de la Educación Física como una disciplina orientada sólo a la adquisición de tareas motrices es reducir su potencial e igualarla al entrenamiento deportivo” (Vaquero Barba, 2000, p. 190).*

No opino que en nuestras clases los alumnos no deban aprender y perfeccionar sus habilidades y capacidades físicas sino que, como expresa Tinning (1992, p. 50) , *“creer que dichas técnicas constituyen todo lo que tiene de importante la enseñanza, es tener una visión muy estrecha de lo que es en realidad”*. Y es esta visión, precisamente, la que pretendo cambiar entre los estudiantes universitarios y futuros docentes del área.

La disparidad de ideas en el enfoque que se le ha de dar a la materia en el ámbito universitario, desde mi punto de vista, parte en el propio proceso de selección del profesorado. En el Decreto 85/2002, de 27 de junio, sobre el régimen del personal docente e investigador contratado en las Universidades Públicas de Castilla y León (BOCyL, 2002), se manifiesta de forma categórica que los profesores asociados han de ser especialistas de reconocida competencia en su campo profesional. De igual manera, en la Resolución del Rectorado de la Universidad de Valladolid de 28 de abril de 2011 (UVa, 2011, p. 5), por la que se convoca el concurso para la provisión de plazas de cuerpos docentes universitarios en el que yo participé se hace explícito que los profesores contratados asociados *“deberán ostentar la condición de especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario”*. Pero esto no siempre es así:

*“En la reunión del Departamento que hemos tenido mi compañero ha defendido, como es lógico, sus intereses. Desde su punto de vista, han de tener prioridad a las plazas de asociado aquellos que no tienen seguridad laboral en el otro trabajo que desempeñan. He recordado que mi condición de funcionario interino tampoco supone esa estabilidad a la que él se refiere, y sobre todo he querido dejar constancia de la importancia de que la figura de profesor asociado tenga un vínculo personal y, sobre todo, profesional, con el ámbito de la docencia. Entiendo que ésta es precisamente la esencia de la figura del asociado, poder mostrar a los futuros profesionales un punto de vista desde su realidad práctica. Si esto se pierde, corremos el riesgo de que la formación de los futuros maestros tenga poco que ver con cuestiones educativas” (Diario del profesor. Mayo de 2011).*

En mi reciente y ya pasada etapa como docente universitario, si bien era consciente de la disparidad de contenidos que pueden entrar a formar parte de la enseñanza de la materia, procuré en todo momento de hacer evidente a los futuros maestros la pertinencia pedagógica de la Educación Física, considerándose ésta como una práctica de intervención educativa.

En este sentido, el compartir puntos de vista con otros profesionales universitarios me hizo más evidente lo que ya sabía: la enseñanza está imbuida de una orientación racional pero también personal. Así, el modo en que se transmitan los conocimientos y los aprendizajes que han de alcanzar los estudiantes en formación inicial, la manera en que vivan el día a día en el aula, las convicciones que llevan a elegir unas actividades respecto a otras, requieren del profesor universitario en este caso que sea capaz de creer y respetar aquello que enseña. La profesión de enseñar, al fin y al cabo, requiere aprender de uno mismo; aquello que se transmite a los estudiantes está empapado de lo que uno es, de sus miedos, sus indecisiones, sus certezas, de modo que en el proceso de cómo y qué enseñar el educador se va haciendo a sí mismo. Tener esto presente me ha posicionado, de forma prácticamente simultánea, en diferentes etapas que caracterizan el desarrollo profesional del profesor universitario (Kugel, 1993; Robertson, 1999).

Considero que esto se ha debido a mi preocupación por enseñar contenidos importantes de la materia, pero sin olvidar que la buena enseñanza está más condicionada por el modo como se abordan los contenidos que por éstos en sí. Afirma Van Manen sobre este particular que:

*“El estilo que le damos a los contenidos de una asignatura refleja nuestra forma de entenderla. Podemos poseer una determinada cantidad de información sobre literatura, matemáticas o ciencias, pero sólo los conocimientos que encarnamos de verdad forman parte de nuestro ser” (Van Manen, 2008, p. 68).*

Entender esto lleva a considerar el aprendizaje de la Educación Física como un aprendizaje integral que abarca desde lo puramente psicomotor hasta lo social y lo afectivo, pasando por lo cognitivo. Y, como especialistas de la materia, debemos ser capaces de justificar las razones de nuestra enseñanza, así como de comprenderlas y modificarlas cuando sea necesario, siendo conscientes de que desde la Educación Física podemos y debemos ofrecer aprendizajes que, de otro modo, difícilmente podrían conseguirse.

Para lograrlo, el docente habrá de dedicar tiempo, esfuerzo, recursos y grandes dosis de ilusión si lo que quiere es dotar a su asignatura de un contenido educativo. En el caso de la docencia universitaria, la labor se orienta a facilitar que cada estudiante sea capaz, como propone Esteve Zarazaga (2011), de identificar su estilo de actuación, reconocer las funciones que cumple con su modo de abordar la docencia y las reacciones que ésta produce, y caracterizar las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado van a tener sentido. Y este proceso no es posible si no va acompañado también por un compromiso del profesorado en particular, y de la institución en general, por mejorar su enseñanza.

En el capítulo siguiente se recogen las principales conclusiones de nuestro estudio, en las que buscamos dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio del mismo.

***QUINTA PARTE:* EPÍLOGO A MODO DE CIERRE DE  
LA INVESTIGACIÓN (Y DE APERTURA DE NUEVAS  
POSIBILIDADES)**



## **CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

*“¿Qué es la educación, en todo caso? [...]. Yo he tenido que preguntarme a mí mismo qué demonios estoy haciendo en el aula. He llegado a expresarlo con una ecuación [...] que va del miedo a la libertad. No creo que nadie alcance la libertad completa, pero lo que intento hacer con vosotros es conseguir que el miedo se refugie en un rincón” (McCourt, 2009, p. 307).*



## 1. Conclusiones de la investigación

Con la elaboración de la presente tesis doctoral se ha pretendido plasmar y reconstruir cómo vivencia y lleva a cabo la enseñanza un docente novel del área de Educación Física. Para ello, hemos partido de la autorreflexión y la reflexión compartida acerca de los condicionantes que van apareciendo a lo largo del desarrollo profesional y del modo en que éstos van evolucionando y retroalimentando su práctica. El descubrimiento de uno mismo se constituye, de esta manera, en una herramienta imprescindible para recomponer el yo personal, para reconstruir la personalidad docente, para ir tejiendo un yo más auténtico que sea consciente del importante papel que juegan la comunicación con uno mismo y con los demás en el desarrollo de la identidad personal y profesional. Ser consciente de estos aspectos se configura no sólo como un elemento de captura de la propia identidad y de progreso como educador, sino que deseamos pueda servir de toma de conciencia y de soporte para otros educadores noveles.

Presentamos a continuación las conclusiones de nuestro estudio, recordando que todo proceso de investigación cualitativa parte del planteamiento de preguntas que guíen el proceso de indagación (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999). De esta manera, en este capítulo procuramos dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio, y cuyo eje central gira en torno a la siguiente cuestión: *“¿De qué manera se va desarrollando la identidad profesional de un docente novel y qué papel juega la práctica reflexiva en este proceso?”*.

Los resultados y los datos que se han analizado permiten comprobar una evolución como educador estrechamente relacionada con el aumento de su práctica, el contexto en el que se desempeña la profesión, los recursos espaciales en los que se imparten las lecciones y, fundamentalmente, la propia socialización que va realizando el enseñante. Todos estos aspectos cobran significado a partir de la práctica reflexiva resultante de analizar las experiencias pasadas y presentes.

Indicar que, dada la cantidad de datos indicativos del modo en que el docente novel va configurando su identidad, hemos creído conveniente centrarnos en aquellas conclusiones que justifiquen en qué medida hemos dado respuesta a los interrogantes de nuestro estudio y que, al mismo tiempo, mejor ilustren la comprensión de la investigación realizada.

## **1.1. La relación entre lo personal y lo profesional en la configuración de la identidad docente**

Respecto a la pregunta que planteamos al inicio de la investigación: “*¿En qué medida determinan las vivencias personales y profesionales, pasadas y presentes, el desarrollo profesional del docente novel?*”, del análisis de los datos se concluye que la práctica educativa no es sino un conjunto de circunstancias personales, conocimientos, relaciones interpersonales entre el educador y el resto de la comunidad educativa, así como sentimientos que afloran, temores a los que hacer frente e ilusiones por mejorar y ser mejor profesor. Las experiencias como discente y enseñante así como los modelos pedagógicos recibidos son muy importantes en la configuración de la imagen de sí mismo como enseñante (Knowles, 2004). De esta manera, constatamos que la identidad profesional que acompaña al docente y que éste va construyendo está estrechamente ligada y condicionada por su identidad personal, lo que implica una visión global del educador en una perspectiva integrada de la enseñanza que combina ambos aspectos (Day, 2005, 2006). Por lo tanto, cuando el educador imparte su enseñanza está expresando su manera de entender el mundo y la educación.

Este proceso de construcción de la identidad docente es complejo y heterogéneo, precisamente por el hecho de configurarse en torno a experiencias personales, profesionales e institucionales. De esta manera, la vida personal y la profesional se complementan y se influyen recíprocamente.

Acerca del modo en que las vivencias pasadas y presentes condicionan el desarrollo profesional, hemos comprobado que las experiencias que se van forjando en el día a día de las aulas, como alumno primero y como profesor después, las conductas propias y de los compañeros, la realidad de las aulas y de los centros, van configurando la propia identidad. En este sentido, creemos estar en lo cierto cuando afirmamos que la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional. Las historias vividas, ya sean positivas o negativas, ejercen un notable influjo en el modo en que el educador va desarrollándose como profesional y en el entendimiento de su práctica.

Un ejemplo claro lo representan los acontecimientos vividos como alumno. El llevar más de media vida estudiando, pasando por diferentes etapas educativas, diferentes estudios universitarios, por distintos profesores y en diferentes contextos, ofrecen tiempo y oportunidades al educador para la reflexión como discente, lo que se refleja en el modo de abordar la profesión.

Esta trayectoria, estos acontecimientos vitales, permiten que el maestro novel se centre en determinadas cosas que, de otra manera, podrían pasar desapercibidas. El educador se convierte, en cierto modo, en alguien más sensible a los propios sentimientos, lo que consecuentemente implica ser más sensible a los sentimientos de los demás. Por ejemplo, las experiencias negativas vividas como alumno pre-universitario llevan a la convicción de que el profesor tiene la capacidad de hacer la vida de un niño alegre o desdichada, de estimular o adormecer su curiosidad, de sentirse querido o mortificado. De tal manera que la identidad profesional con la que el educador afronta las relaciones con los escolares viene determinada, en gran parte, por las experiencias pasadas. En este sentido, el análisis de los relatos de vida constata que la escuela ha ido moldeando el comportamiento, los sentimientos y las actitudes del docente novel, en tanto que ha sido un referente sustancial en su manera de relacionarse con los escolares, sus afectos, su visión de la enseñanza, la disciplina y la motivación. Por lo tanto, lo vivido como alumno es un elemento central en el proceso de construcción de la identidad profesional.

Así se evidencia, pues, que una identidad docente no se construye únicamente a partir de la enseñanza que se imparte y los contenidos que se transmiten a los escolares. Más bien, en la medida en que el educador se va (re)conociendo a sí mismo, comprendiendo el sentido de lo que hace y cómo lo hace, recordando lo vivido y cómo lo ha vivido, definiendo sus ideales educativos en función de sus experiencias pasadas y presentes, perfilando el tipo de relaciones que quiere entablar con el resto de la comunidad educativa, de cómo ve a los demás y qué espera de ellos en relación con uno mismo, la enseñanza se conecta con lo que el educador es, siente y quiere.

Entonces, y a la vista de los resultados de la investigación, estimamos que la identidad profesional de nuestro maestro novel no es propia del sujeto en sí mismo, sino intersubjetiva y estrechamente ligada a las relaciones con los demás, pues únicamente cobra sentido a través de los vínculos con los estudiantes y con el resto de personal que forma parte de la comunidad educativa. De este modo, es importante establecer una interrelación entre enseñante y contexto para poder tomar, realmente, conciencia de uno mismo. Es decir, si lo que se pretende es reflexionar acerca de uno mismo como profesor, esta reflexión debe hacerse a partir de la relación con los demás, fundamentalmente por ser ésta una profesión en la que se trabaja con y para otras personas.

Un ejemplo incuestionable lo proporciona el papel que han desempeñado los “otros significantes” (Mead, 1962, en Gilbert Ceballos, 1997, p. 176) en el desarrollo de la personalidad

y profesionalidad, aquellos con los que el educador se identifica y se vincula emocionalmente. Como se ha ido relatando a lo largo del presente estudio, gracias a las relaciones interpersonales establecidas con amigos, familiares, compañeros y profesores, se ha ido configurando la identidad profesional.

Si, como decimos, en el desarrollo de la identidad profesional son determinantes las relaciones que el enseñante establece con el resto de las personas que forman parte de la comunidad educativa, nos detenemos a continuación en explicitar de qué manera ha ido evolucionando dicha identidad respecto de las interacciones con el alumnado, con los compañeros y con las familias, y donde se puede comprobar no sólo en qué medida condicionan la identidad profesional, sino también cómo en ocasiones pueden ser el origen de diversos conflictos al no coincidir las expectativas personales con las de los demás. Además, se puede apreciar la trascendencia de los factores que configuran la propia biografía del educador así como de los factores contextuales en que se desempeña la profesión. Añadimos, a estas interacciones personales, el modo en que el docente va evolucionando en relación a la materia y la etapa en que la imparte, por ser aspectos estrechamente ligados y condicionados por las relaciones que se establecen con los demás.

1. *Evolución de la identidad profesional en la relación con el alumnado*: En este estudio se ha comprobado que los recuerdos sobre la educación que el docente novel ha recibido como alumno preuniversitario determinan en buena parte el tipo de pedagogía que imparte a los estudiantes. Haber vivido situaciones negativas en la escuela lleva a éste a querer practicar una enseñanza capaz de alejar a los escolares de sufrimientos y humillaciones inútiles e innecesarias. Es ésta una de las razones que justifican el interés por atender a aquéllos que peor lo pasan dentro de las clases, los que muestran sentimientos de incompetencia, dificultades para relacionarse con los demás y por hacer de la escuela un lugar más feliz y democrático. Por lo tanto, creemos que las historias vividas y el análisis de las mismas hacen más sencillo situarse en el lugar del alumnado con más dificultades, siendo éste uno de los ejemplos más claros de la relación íntima entre la historia de vida docente y la pedagogía que éste practica (Fernández Balboa, 1998). Por otra parte, también se ha confirmado que adoptar esta postura puede ser desfavorable para aquellos alumnos más capaces en el ámbito motriz. En este aspecto, se ha comprobado cómo el profesor tiende a prescindir de determinadas actividades (por ejemplo, las que tienen un carácter competitivo) y, puesto que hay escolares que destacan en las clases de Educación Física pero no así en el resto de áreas, se les priva

del efecto reconfortante y estimulante que ofrece el poder sentirse hábiles. Encontrar un equilibrio que ayude a dar respuesta a las necesidades e intereses de cada escolar es un objetivo al que, hasta el momento, el educador no ha sabido dar respuesta, siendo éste uno de los aspectos de su rol como educador en los que, aún habiendo tomado consciencia del asunto, indefectiblemente ha de mejorar.

Por otro lado, se revela un interés por ser recordado, por dejar huella entre el alumnado, todo ello a través del establecimiento de unas relaciones en las que prima el afecto, el respeto y el amor entre educador y educandos. Este interés por la huella afectiva se centra, fundamentalmente, en lo que el docente representa como persona para los escolares, y no tanto en cuestiones metodológicas ni relativas a la enseñanza de determinados contenidos. Parece claro, entonces, que si bien es cierto que el desarrollo profesional está condicionado por el personal, no es menos cierto que los acontecimientos que van forjando la vida de los escolares también repercuten e influyen su modo de ser, pensar y actuar en clase y en su vida cotidiana. Aprender a mirar con ojos de niño y de adolescente rompe la barrera docente-discente y favorece una relación más cercana, afectiva y digna de ser recordada.

Por lo que se refiere a otros aspectos que determinan el modo en que se van forjando las relaciones entre educador y educando, comprobamos que:

- a. En las cuestiones relativas al control y disciplina dentro del aula, de los relatos de vida se aprecia el pasado como discente en un clima de aula presidido por el temor, la humillación y la enorme distancia emocional entre el profesor y los escolares. Por lo que se refiere a la etapa profesional, se aprecia que la preocupación por la disciplina es diferente en función del nivel educativo en el que se imparta la docencia. Así, en el caso de la etapa como profesor asociado en la universidad, se evidencia la escasa preocupación por estos temas, mientras que en las etapas preuniversitarias esta inquietud es frecuente. Se corrobora, así, que la disciplina es uno de los aspectos a los que los docentes noveles prestan mayor atención por la relación existente entre el comportamiento disciplinado del escolar y la enseñanza exitosa (Gutiérrez, López, & Ruiz, 2009; Krech, Kulinna, & Cothran, 2010, 2011; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009; Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2007; Moreno Murcia, Cervelló Gimeno, Zomeño Álvarez, & Marín de Oliveira, 2009; Veenman, 1988). De este modo, existe desde el comienzo de la profesión un interés por establecer hábitos y

normas de convivencia a partir del pacto y del diálogo entre educador y alumno, con la intención de crear un clima óptimo de aprendizaje así como por entender que éste es el camino apropiado para formar a personas libres y autónomas. Aún así, se comprueba que no todos los contextos son propicios para llevar a buen término este pacto dialogado, de modo que en momentos puntuales el docente emplea medidas sancionadoras, destacando los castigos sin hacer la actividad, las recriminaciones en público sobre determinadas actuaciones y las amenazas en la calificación como elementos de control. A medida que avanza en su profesionalización se observa cómo va empleando diferentes estrategias que garanticen un clima disciplinado dentro del aula sin la necesidad de recurrir a medidas punitivas, siendo efectivas las estrategias de confrontación del conflicto (profesor y alumno acuerdan una solución satisfactoria para ambos), los contratos de aprendizaje y/o las técnicas de *role playing*, lo que indica una preocupación profesional por abandonar las formas autoritarias de reaccionar frente a las situaciones conflictivas para dar paso a otras más dialogadas y ecuanímes.

Destacar, por último, algunos aspectos clave respecto al control y la disciplina en el aula que surgen a la luz de los resultados analizados:

- a. El control eficaz del aula es una variable que depende, en buena parte, del profesor. El éxito en la gestión de la clase está relacionado con la capacidad de éste para controlar y motivar, aspecto que se aborda en el siguiente apartado.
- b. Una gestión eficaz del aula no ha de dejar espacio para la improvisación, pues ésta genera desconfianza de los alumnos hacia el educador, y del educador mismo hacia su labor profesional.
- c. Reforzar positivamente el esfuerzo, las tareas bien hechas y el cumplimiento de las normas ayuda a crear una relación empática entre profesor y alumnos que, al mismo tiempo, potencia la autoestima de los escolares.
- d. Es importante fijar unas normas de funcionamiento claras, realistas y consensuadas por todo el grupo clase en los primeros días del curso. En este sentido, hemos visto cómo la efectividad de una norma siempre depende de las consecuencias de su incumplimiento, dejando éstas de tener efecto cuando el profesor perdona las sanciones y/o no da

- importancia al suceso acontecido. Por esta razón, vemos cómo éste pasa de ser quien establece las medidas correctivas a que sean los propios estudiantes los que las establezcan en función de lo que han hecho mal sus compañeros.
- e. Los alumnos problemáticos y las situaciones de indisciplina se han vivido como un reto profesional, no tanto como un problema. De ahí el empeño en darles una respuesta apropiada, en probar varias opciones, aunque no todas ellas hayan garantizado el éxito.
- f. Es importante comprender que “un alumno es él mismo y sus circunstancias”, de modo que el maestro ha de conocer cuáles son esas circunstancias a través de una relación directa, cercana, honesta y empática con el escolar en su intento de mejorar las cuestiones disciplinarias.
- g. Si hay un buen clima de convivencia en el aula, el aprendizaje se produce fácilmente.
- h. La colaboración, el respeto y la sinceridad se transmiten con el ejemplo, siendo el educador el primero que ha de cumplir con estos requisitos.
- b. En las cuestiones referentes a la motivación e implicación de los escolares en el proceso de enseñanza/aprendizaje, son escasas las situaciones problemáticas en este sentido, concretándose éstas en determinadas situaciones y no de manera general. Haber pasado varios años como escolar en una escuela tradicional, en la que la enseñanza tenía un carácter memorístico, alejado de la curiosidad y el interés innatos por aprender y en el que era entendido como un recipiente vacío a llenar de contenidos muchas veces ajenos a sus intereses, despertan en el docente novel la pretensión de hacer de la enseñanza algo diferente a lo vivido. Éste se propone poner en marcha procesos que inviten y estimulen al escolar a analizar, criticar, debatir, compartir conocimiento mediante el trabajo en equipo, en los que el educador es el guía de todo el proceso y el alumno el verdadero protagonista del mismo. Que esto sea posible depende, igual que sucedía en el caso de la disciplina, del contexto en que se desarrolle la enseñanza. Sobre este aspecto, se comprueba que a nuestro profesor le resulta más complejo hacer partícipe del proceso de aprendizaje al alumnado de Enseñanza Secundaria que al de Educación Primaria por dos motivos: la mayor experiencia del educador en la etapa de Educación Primaria, y la certidumbre de

que los escolares muestran un mayor interés intrínseco hacia la Educación Física cuanto menores son.

En la mejora de la implicación del alumnado de Enseñanza Secundaria se revelan importantes las cuestiones relativas a dedicar un tiempo a compartir y dialogar sobre temas que interesen a los estudiantes, abrir debates, dar cabida a sus interrogantes e inquietudes y, en definitiva, estimular su motivación por saber y por conocer. También comprobamos cómo en esta mejora de la implicación el profesor ha de mostrarse abiertamente sincero, cercano, como alguien que vela porque exista un clima de seguridad física y emocional que posibilite un disfrute de los aprendizajes y alcanzar los retos de cada tarea propuesta. Esto es, si el objetivo es implicar al escolar en las sesiones, el docente ha de ser el primer implicado con aquello que hace y que pretende enseñar para, así, despertar un sentimiento de amor hacia el aprendizaje. Se observa también una evolución en el pensamiento en los aspectos referidos a la diversión dentro de las clases. De ser reacio, en los inicios, a que ésta estuviera presente en las sesiones por considerarla una amenaza a la profesionalidad y al estatus de la materia, se va pasando a una apreciación de ésta como elemento vinculado a la vivencia corporal, a la gratificación del movimiento, a la motivación y a la significatividad de los aprendizajes. Por otro lado, la mayor confianza que va ganando el docente con el paso del tiempo lleva a que éste considere que la materia de la que es responsable cada vez está mejor preparada y, en consecuencia, sea más sencillo favorecer la motivación del escolar hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues disminuyen las respuestas improvisadas, las inseguridades y los sentimientos de impotencia al no ser capaz de dar respuesta a los problemas que ocasionan determinados contenidos.

Entre las estrategias que han dado resultado en la motivación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, destacan el efecto anfitrión del maestro con el alumnado, la actitud entusiasta del profesor hacia la materia y el aprendizaje, y compartir anécdotas y vivencias personales con los escolares.

- c. En cuanto a la coeducación e igualdad de oportunidades de todo el alumnado, haber cursado la mayor parte de los estudios preuniversitarios en un centro concertado mayoritariamente masculino lleva a que el docente únicamente

comparta clase con chicos y chicas en los dos últimos cursos de la educación postobligatoria. El no haber compartido apenas aula con compañeras supone no presenciar prácticamente actitudes sexistas y, consecuentemente, cierta imposibilidad para comprender y ponerse en el lugar de quienes sí las experimentan (Barbero González, 1996; Martínez Álvarez, 1993). Aún así, a raíz de la formación inicial se despierta en nuestro educador la intención de favorecer un clima libre de injusticias en el que tenga lugar la integración social de todos los escolares. Para ello, emplea estrategias centradas en el empleo no sexista del lenguaje, la consolidación de modelos de refuerzo que contribuyan a erradicar estereotipos sexistas, el enfoque que da a los contenidos de la enseñanza, el modo en que distribuye los grupos de trabajo, la determinación de formarse a través de cursos de coeducación e igualdad y el empleo de materiales complementarios (documentales, fichas de trabajo, trabajos que estimulen el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, etc.). Igualmente, el educador va comprendiendo a lo largo de su desarrollo profesional cómo los libros y los materiales curriculares del área de Educación Física legitiman, por medio del poder de la palabra escrita y de la imagen que se presenta al alumnado, los modelos a seguir (Subirats Martori, 1994). Se comprueba el compromiso del profesor de dar respuesta a la coeducación dentro del aula, procurando que sean los propios escolares los agentes transmisores de la importancia de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su ámbito cercano. Esto es así porque de los datos se extrae la conclusión de que los escolares, ya desde edades bien tempranas, tienden a reproducir los estereotipos sexistas vigentes en la sociedad, e incluso algunos de ellos con actitudes más reaccionarias que las de culturas remotas. A lo largo de las diferentes etapas, el docente novel siente la obligación de trabajar en pro de la igualdad y la erradicación de actitudes marginales y discriminatorias. Puesto que el educador es un referente moral para los estudiantes, es el primero en mostrar un modelo de conducta y de pensamiento en esta línea de concienciación del alumnado. La intención que subyace en el educador no es la de cambiar las opiniones de los estudiantes, sino únicamente abrirles a otras perspectivas más justas y democráticas mediante el recuerdo de que los derechos de cada persona han de ser respetados independientemente de cualquier consideración. Del análisis de datos observamos cómo el maestro se

siente en ocasiones solo a la hora de abordar este cometido, pues las opiniones acerca del sentido de educar en igualdad son opuestas a las de determinados compañeros y alumnos. La preocupación y la intención por responder a las cuestiones de igualdad de forma efectiva y responsable permanecen vigentes con el paso del tiempo, ganando el educador en el empleo de una metodología no tradicional que, dentro de las sesiones de Educación Física, ayude a los escolares a enfrentarse a la realidad por sí mismos, analizarla de forma crítica y proponer alternativas para mejorarla.

2. *Evolución de la identidad profesional en la relación con los compañeros*: Las relaciones interpersonales que se establecen con el resto de docentes influyen en el desarrollo profesional. La condición de novel lleva asociada una situación de provisionalidad en el centro escolar, de manera que éste desempeña su profesión cada curso en una escuela diferente. Así, al iniciarse en un nuevo centro, pasa a ser parte de un claustro en su mayoría preexistente, lo que supone que se deba amoldar a las peculiaridades de la institución y a unas normas y formas de funcionamiento que vienen establecidas de antemano. Se dificultan así la participación del educador en los órganos de funcionamiento del centro y los intentos por cambiar cuestiones relativas al clima de convivencia, los criterios de uso de los tiempos y los espacios y cuestiones relativas a la disciplina, entre otras. Esto implica que, al no tener aún la identidad profesional definida, es la propia dinámica de interacción con el resto de profesores y con el funcionamiento del centro los que van configurando ésta, circunstancia que, en cierto modo, limita tanto la autonomía pedagógica como la capacidad de elección, condicionando la enseñanza que practica el educador inexperto.

En cualquier caso, de forma general se ha podido comprobar que el proceso de socialización inicial no ha sido dificultoso de manera general, aunque sí se evidencia una mayor coordinación y adaptación con el resto de compañeros a medida que pasa el tiempo. Asimismo, en el último curso es evidente el salto de trabajar de forma aislada e independiente a un afán por coordinarse con el resto de maestros en pro de una mejor y más productiva enseñanza. También se observa cómo la mejor relación interpersonal con los compañeros en esta etapa favorece este trabajo coordinado y colaborativo.

Por otro lado, en los inicios de la profesión, e incluso teniendo que hacer frente a esa aceptación de las normas preestablecidas por el centro escolar al que se incorporaba, se evidencia un antagonismo entre las ideas de otros y las propias en aspectos referidos a la enseñanza y la educación. Las ideas propias, tildadas en ocasiones de utópicas e

ingenuas, eran defendidas aportando su punto de vista y entendiendo que otra realidad de la que le presentaban era posible. No obstante, el no tener un rol docente bien definido implica una evidente dificultad por nadar a contracorriente, por contradecir lo que expertos con más experiencia afirman, de modo que en ocasiones se observa cómo se van ajustando las propias creencias con la intención de adecuarlas a las de los otros. De unos inicios en ocasiones problemáticos, a medida que el enseñante avanza y va definiendo su identidad va siendo capaz de dar a sus ideales un mayor peso, ganando en confianza y comprendiendo que en la diversidad de percepciones sobre el mismo tema están la riqueza y la mejora profesionales. Cada vez es menor la pasividad y mayor la socialización crítica que el maestro desempeña en la escuela. En este sentido, queremos apuntar que no sólo es importante la evolución como educador, sino que también es relevante el contexto en el que esté inmerso: hay contextos que favorecen esta socialización crítica, mientras que otros son menos propicios para ello. Como se ha señalado anteriormente, una de las evoluciones más enriquecedoras en el desarrollo profesional es la que tiene que ver con las relaciones que se van estableciendo con el resto de compañeros, pasando de una cierta imposibilidad para la interacción con los demás a una relación de ayuda, apoyo, respeto y confianza en la capacidad del educador y en la materia que imparte. La línea a intentar continuar por el profesor, a lo largo de su trayectoria profesional, es entonces la de seguir defendiendo con profesionalidad una Educación Física cargada de potencial educativo, rompiendo la barrera diferenciadora que a lo largo de todo este tiempo se ha evidenciado en algunos de los compañeros entre la alta consideración que tienen acerca de las materias instrumentales y la baja consideración respecto de las que no lo son y que dificultan el desarrollo de una identidad profesional plena, valiosa y conveniente para toda la comunidad educativa. Y todo ello ha de hacerse en un clima de diálogo compartido que exige de ciertas competencias, entre las que destacan el respeto hacia la otra persona y su modo de trabajar y entender la enseñanza así como la confianza en las propias posibilidades para poder defender coherentemente y con argumentos de peso las opiniones propias.

3. *Evolución de la identidad profesional en la relación con las familias*: Las relaciones que se establecen con las familias de los alumnos son otro de los aspectos que determinan la configuración de la identidad profesional. Estas relaciones, como hemos ido viendo, se pueden afrontar con muy distintas actitudes y estrategias, lo que repercute en la definición del rol docente. Por lo general, las interacciones con los familiares surgen de

una disparidad de opiniones a la hora de abordar la enseñanza de la materia, siendo muy pocas las ocasiones en que los familiares acuden a hablar con el profesor a partir de sus propuestas para dialogar sobre aspectos puntuales del alumnado o para hacerlos partícipes de la toma de acuerdos conjuntos con la intención de mejorar la enseñanza. Aunque en ocasiones se ha comprobado que las familias ofrecían su colaboración, apoyo y respeto por la labor del profesor, son las actitudes tensas e incluso revestidas de tendencias agresivas por parte de algunos padres las que más han condicionan su desarrollo profesional. La idea difusa y equivocada de la Educación Física, fundamentada en los recuerdos de su propia experiencia (Blázquez Sánchez, 2001), dificultan no sólo un acercamiento entre sus puntos de vista y el del educador, sino que entorpecen su enseñanza y consideración como profesional. El caso más claro se presenta cuando el educador ha de renunciar a emplear las fichas de trabajo y el cuaderno del alumno con los escolares por presiones de los padres, quienes consideran que la Educación Física ha de estar al servicio de otros intereses (casi siempre deportivos y/o recreativos que, aunque sugieren que en parte los familiares sí perciben ciertos beneficios de la asignatura, éstos suelen ser equivocados y descontextualizados) y no así educativos. Aún tratando de establecer una interacción dialógica con las familias, en casos como éste la solución pasa por adoptar una conducta de evitación fundamentada en el miedo por las posibles represalias que puedan tomar. Si bien se refleja en la investigación la convicción del maestro de que es él, como educador, quien ha de dar respuesta a los aspectos técnicos de la enseñanza, se aprecia la influencia del interés particular de las familias en el desarrollo de la identidad profesional y del rol docente. Estimamos que esta situación implica un riesgo de caer en un cierto desencanto con la profesión. Y es que la valoración de la profesión ha de fundamentarse, como explica Kirk (1990), en las convicciones y calidad pedagógica que atesore como educador y comprendiendo que un buen profesor ha de ser autónomo en el juicio personal que hace de su labor. No obstante, también juzgamos imprescindible intentar buscar la manera de generar encuentros significativos y positivos entre los padres y el educador, ya que el papel de las familias en la educación de los escolares no sólo es fundamental, sino también un deber. Sobre este particular, la imposibilidad de tender unos puentes de diálogo más productivos, fluidos y respetuosos con los familiares de los alumnos es uno de los puntos débiles de la evolución profesional. Así, partiendo de la autocrítica, se ha de pasar de considerar la enseñanza como algo exclusivo del educador a tener una apertura de miras que aliente la implicación de las familias en la

misma. Si bien en la mayor parte de los casos que se han presentado a lo largo de la investigación se comprueba que los padres carecen de una capacitación formal para intervenir en asuntos curriculares de la materia, eso no es impedimento para escuchar y dar cabida a sus intereses, en tanto que entendemos que su participación en la educación del escolar es imprescindible para la mejora del aprendizaje. En este sentido, son reveladoras las palabras de Hargreaves cuando explica que:

*“La profesión docente tradicional tal vez distanciaba a los profesores de los padres, o incluso situaba a los primeros en un pedestal por encima de los segundos, pero el modelo neoliberal simplemente pone a los padres en contra de los profesores. Ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas” (Hargreaves, 1999, p. 183).*

4. *Evolución de la identidad profesional en relación con la materia que enseña y la etapa en la que la enseña:* Nuestro profesor concibe la enseñanza en las etapas de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria como una profesión que exige mucha dedicación (más en la etapa de Enseñanza Secundaria), satisfactoria (entiende la enseñanza de la Educación Física como una labor importante que permite sentirse realizado) y enriquecedora tanto a nivel personal como profesional (las relaciones que establece con el alumnado proporcionan ilusión, inquietudes, retos a superar en la enseñanza, etc.). En estas etapas se comprueba cómo el mayor recelo con respecto a la enseñanza de la Educación Física tiene que ver con la falta de dominio de los contenidos que ha de impartir. Este desasosiego únicamente se centra en los contenidos de carácter motriz, no así en los de carácter teórico, para los que el profesor sí se siente preparado, en parte por la formación inicial recibida, aspecto que se abordará en el siguiente apartado. El recelo a la hora de hacer frente a los contenidos que implican una práctica motriz se justifica por la sensación de incompetencia motora y por la débil identidad deportiva que han acompañado al educador a lo largo de su vida. De este modo, son frecuentes los sentimientos de estar fuera del lugar que le corresponde a un educador físico y de no terminar de encajar dentro de la cultura dominante que, respecto al cuerpo y la Educación Física, se ha ido forjando. Aparecen preocupaciones, vergüenzas y conductas tendentes a hacer invisibles las carencias en el ámbito motor, pues la mera explicación de contenidos de carácter práctico es vivenciado como un problema porque se presagia que no va a estar a la altura de las circunstancias que se le presuponen a un profesor de Educación Física. A lo largo de la profesionalización, el maestro se propone

superar estos sentimientos que limitan su práctica y se va instalando en él cierto sentimiento de competencia y disponibilidad motoras. Esta dinámica de recuperación es una de las evoluciones más manifiestas a lo largo de estos años de profesión y que supone una oportunidad para vivir y sentir la enseñanza de una manera más feliz y plena. Al mismo tiempo, se muestra como una de las evoluciones más complicadas, ya que hacer frente a las sensaciones de torpeza, a las vergüenzas y a los sentimientos de “destierro” respecto al resto de profesionales es un tema que afecta a los aspectos más personales de la enseñanza.

Por otro lado, en niveles preuniversitarios y a diferencia de lo que sucede en la etapa como profesor asociado, se ratifica que el aprendizaje verdadero y relevante que el profesor busca con su enseñanza no es el académico y curricular, sino el que garantiza un currículo básico imprescindible (Coll & Martín, 2006), bajo la convicción de que aquello que los escolares no aprendan en la escuela les puede situar en condiciones de desigualdad y exclusión para afrontar su vida de manera feliz y satisfactoria. Se observa el intento del profesor por evitar la “*aséptica neutralidad política*” (Rodríguez Lestegás, 1998, p. 6) y asumir el compromiso de despertar entre los escolares su interés hacia los problemas de la sociedad en la que viven. En este sentido, la enseñanza practicada y defendida por el educador en los niveles de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria se puede enmarcar dentro de la línea del profesional intelectual transformativo (Giroux, 1990), en tanto que se los datos de la investigación revelan la intención de hacer posible un cambio en las estructuras y formas socialmente establecidas.

Por lo que se refiere al periodo como profesor asociado en la universidad, haber tenido la oportunidad de desempeñar la profesión en esta etapa y alcanzado ciertas metas suponen, para el docente, una gran satisfacción para su propia realización como profesional, debido sobre todo al mayor reconocimiento social de la profesión, lo que implica un punto de inflexión en la configuración de su identidad profesional al abrigo de la creciente consideración personal que en el profesor se va arraigando como profesional competente y preparado. En este sentido, se corrobora la satisfacción del profesor con respecto al sistema de acceso a la universidad, basado principalmente en los méritos. Paradójicamente, se observa un descontento con el sistema de acceso a la enseñanza no universitaria, entendido como injusto y fundamentado principalmente en el dominio teórico de un temario que no se ajusta demasiado a la realidad profesional, a

pesar de que ninguno de los dos sistemas de acceso garantizan la competencia y profesionalidad del aspirante seleccionado.

Aparecen, fruto de la enseñanza en la universidad, pequeñas innovaciones y renovaciones pedagógicas en la enseñanza que al educador le sirven para mejorar su práctica en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Es precisamente la oportunidad de innovar y profundizar en aspectos de la enseñanza a través de cursos de formación y la participación en grupos de innovación educativa que se proporcionan al profesor universitario el aspecto más valorado en este periodo.

Dentro de esta etapa como profesor asociado aparecen con mayor fuerza aspectos relacionados con las motivaciones, el mayor tiempo y esfuerzo en la preparación de las clases, la ilusión por aprender, por prepararse como educador, por abrirse a nuevas expectativas y la mayor importancia que se otorga a los contenidos de carácter académico. Asimismo, el profesor se plantea, a raíz de la enseñanza en la universidad, el reto por continuar formándose a lo largo de su desarrollo profesional, si bien reconoce que las facilidades para ello son menores que las que ofrece la enseñanza universitaria. En cualquier caso, parece surgir la perspectiva de que la formación permanente va más ligada a las aspiraciones personales y profesionales y no tanto con la etapa en la que se ejerza la profesión.

Emerge en la enseñanza universitaria la dificultad que implica compartir la misma asignatura con otro profesor que no comparte la misma idea y cuyos métodos de trabajo son muy diferentes, algo común en las etapas preuniversitarias en las que ha ejercido el educador. Creemos que, en este caso en particular, es la corta trayectoria en la universidad la que ha hecho que esta situación no influyera negativamente en su desarrollo profesional pues, de lo contrario, es posible que se hubiera visto limitado a la hora de tomar determinadas decisiones relacionadas con la materia. De esta manera, se vuelve a evidenciar las carencias del docente novel a la hora de entender que el trabajo en grupo puede ser positivo y enriquecedor y que, si bien los puntos de vista pueden ser diferentes, quizá haya coincidencias y progresos en otras propuestas curriculares.

Sí suponen un mayor condicionante de la evolución profesional las relaciones y el apoyo recibido por parte de compañeros de otras facultades y escuelas de educación, con los que colabora y comparte puntos de vista similares que le aportan no sólo nuevos conocimientos, sino también satisfacciones de carácter personal que repercuten en su mejor consideración como profesional. Aún así, son inevitables los sentimientos de soledad que experimenta en determinados momentos de su trayectoria profesional por

su condición de asociado provisional, por no compartir con el compañero las mismas inquietudes y también, en parte, por la “rivalidad” de acceder a una plaza de estas características en cuanto a requisitos de méritos y evaluaciones, que le llevan a una orientación más individualista de su docencia.

Subrayar, por último, la apreciación de que el dominio de la materia que imparte el profesor es cada vez mayor no sólo por la acumulación de experiencia, sino también por haber tenido la oportunidad de trabajar en diferentes niveles educativos. De esta manera, prepararse la asignatura para alumnos de diferentes etapas requiere (y ofrece) mucha preparación, una mayor seguridad con el contenido que se imparte y más facilidad para incorporar innovaciones en la enseñanza.

Para terminar de dar respuesta a esta cuestión, creemos que conviene tener presente la idea de que la identidad, ya sea personal o profesional, *“nunca se acaba de adquirir, siempre en búsqueda de sí mismo y siempre expuesta a los cambios y a los cuestionamientos”* (Dubar, 2002, p. 256). Esto es más evidente en el caso de los enseñantes noveles, en los que no es exclusivamente lo personal lo que influye en lo profesional, sino también a la inversa. Aspectos como la inestabilidad laboral, el cambio continuo de centros, el ajuste institucional a los mismos y/o la incertidumbre de no saber cómo será aceptado el nuevo profesor en la escuela a la que se incorpora, entre otras, son cuestiones del ámbito profesional que tienen su reflejo en el plano personal.

## **1.2. La relación entre la formación inicial docente y la evolución de la identidad profesional**

Por lo que respecta a la pregunta: *“¿Qué papel desempeña la formación inicial en el desarrollo de la identidad profesional?”*, a la vista de los resultados inferimos que la formación inicial cumple con una importante función en el avance de la identidad profesional del docente novel. No en vano, la principal referencia del educador en sus inicios en la profesión no son únicamente sus experiencias vitales previas relacionadas con la enseñanza, sino también la formación inicial recibida, a partir de la cuál va construyendo y desarrollando su propio conocimiento pedagógico. Asimismo, es en esta etapa en la que se desvelan la pasión y la ilusión por esta profesión, descubriendo el significado de lo que es ser profesor, pues éste llega a la formación inicial sin una identidad docente formada (recordar que accede a los estudios por el vínculo que asocia a éstos con la salud, no con aspectos educativos).

Se aprecia, en general, una gran satisfacción hacia la formación recibida en tanto que cubre las expectativas y necesidades que el educador presenta en los inicios de su inserción profesional. Aspectos como la fragmentación entre teoría y práctica, la excesiva burocratización de los estudios, la parcelación del conocimiento que se imparte y/o la escasa vinculación de esta etapa con la realidad de las aulas (Feiman-Nemser, 2001) no se aprecian en el análisis de los datos. No estimamos, por lo tanto, que tenga lugar esa brecha entre la universidad y la escuela, sino más bien un puente entre ambas que permiten al docente novel vincular su formación inicial con la práctica real desde el inicio de los estudios.

Se confirma, de esta manera, que el profesor que se inicia en la profesión viene condicionado por la formación inicial que ha recibido (Russell, 1988). Esto se debe, en buena parte, a las inquietudes del educador por saber más, por conocer, por comprender y por procurar aprovechar lo que en la facultad le enseñaban. Gracias a ello, éste estima que ha recibido una formación inicial adecuada a las enseñanzas que ha de impartir una vez que se sumerge en la realidad profesional. Por lo tanto, consideramos que una preparación inicial conveniente y apropiada a la realidad de las aulas suaviza las situaciones problemáticas respecto a la enseñanza que ha de impartir y el shock con la realidad tan habitual entre los educadores inexpertos (Eirín Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009; Esteve Zarazaga, 1993, 1997; Flores, 2009; Marcelo García, 2009a, 2009b; Teixidó Saballs, 2009; Veenman, 1988; Vezub, 2007).

También se coteja que los seminarios realizados en el periodo de prácticas ofrecen la posibilidad de lograr un aprendizaje relevante a partir de las ideas que el educador va aplicando en el aula. Así, mediante el intercambio de ideas y opiniones con el supervisor se van reconstruyendo y reorientando dichas ideas al tomar el enseñante una mayor autoconciencia de lo que es su enseñanza y lo que ha de llegar a conseguir con la misma. Es decir, se configuran las perspectivas sobre el papel que se ha de adoptar como educador y sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo en esta etapa cuando aparece la convicción del docente acerca del potencial educativo que tiene la materia de Educación Física. Esta situación le exhorta, entre otras cosas, a querer mejorar la pedagogía con la que enseña y la organización de los contenidos de la asignatura que ha de enseñar. Estimamos entonces que, si se reorientan los razonamientos y las ideas previas que el estudiante en formación inicial lleva a la universidad hacia otros más educativos, el futuro profesor estará en condiciones de ofrecer una enseñanza de mayor calidad.

Por otra parte, sí apreciamos una situación problemática en el momento en que el educador ha de desempeñar tareas para las que no ha recibido una adecuada formación. Tal es el caso de la enseñanza en la etapa de Educación Infantil, para la que el maestro no ha sido debidamente preparado y en la que ha de enfrentarse a muchas dificultades. Nos reafirmamos, a la luz de los resultados, en la idea de que la inexistencia de una correlación entre la formación recibida y la plaza que se ocupa en el centro escolar implica una situación problemática. Sobre este particular, la identidad profesional que se va desarrollando se ve afectada negativamente, haciendo mella en su condición como profesional de la enseñanza y adoptando estrategias de ego-protección con las que hacer frente a sus carencias. En este punto, y si bien en el análisis de los datos se aprecia cierto crecimiento como maestro en la etapa de Educación Infantil, también se demanda una reestructuración de los estudios iniciales de Educación Primaria que ofrezcan al educador la posibilidad de enfrentarse a esta etapa de manera seria y competente<sup>11</sup>. De lo contrario, se corre el riesgo que se aprecia en nuestra investigación: el de una completa sensación de falta de conocimiento de los contenidos que ha de enseñar y, por consiguiente, la convicción de que ha de procurar alejarse, en lo sucesivo, de la enseñanza en las edades de infantil.

Una situación similar se presenta en el momento en que accede a la enseñanza universitaria, para la que no ha recibido una formación específica. Esta situación le lleva a prepararse y replantearse las lecciones con grandes dosis de esfuerzo y de manera autodidacta. Destacan en esta etapa los referentes vividos como alumno en formación inicial, que nuevamente se convierten en su principal referente hasta que paulatinamente va evolucionando y desarrollando su propio estilo de enseñanza. La importancia de la formación inicial recibida a la hora de impartir la materia en niveles universitarios es, por lo tanto, menor que en niveles preuniversitarios. En esta etapa, el pilar fundamental que sustenta la enseñanza no es la formación inicial, sino sobre todo la formación permanente, encauzada hacia la lectura y revisión de literatura actualizada y específica, la experiencia laboral acumulada como profesor en otros niveles, el dominio de algunos de los contenidos gracias a la preparación de las oposiciones al cuerpo de maestros y/o profesores, la participación en cursos y proyectos de innovación

---

<sup>11</sup> Aunque los antiguos estudios de Diplomatura en Maestro así como los actuales Grados en Educación diferencian entre especialistas de Educación Infantil y Educación Primaria, no son pocas las ocasiones en que los especialistas de la etapa de Educación Primaria han de ejercer su profesión en los niveles de Educación Infantil.

educativa y la inmersión en procesos de investigación, como el caso de la tesis doctoral que aquí se presenta.

Es importante señalar cómo la relevancia determinante que ha tenido la formación inicial está relacionada estrechamente con su condición como alumno becario durante los estudios universitarios. Este hecho ha supuesto una mayor comunicación entre nuestro educador y los profesores de su etapa universitaria, y a lo largo de todo el proceso de formación inicial ha gozado de oportunidades para el intercambio de ideas, de experiencias, aprender acerca de nuevas teorías educativas, para ensayar nuevas acciones pedagógicas (un ejemplo es la aplicación del modelo de responsabilidad personal y social, que surge a partir de una lectura propuesta por el profesor-tutor de una de las becas), analizar y reflexionar sobre su propia práctica, etc. Mantener este nexo con el profesorado universitario en la etapa de formación inicial ha propiciado que nuestro educador fuera desarrollando y actualizando su saber práctico acerca de la enseñanza. Un referente de lo que se comenta surge a raíz de la realización de las prácticas, esta vez durante los estudios de formación inicial conducentes a la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, realizadas bajo la supervisión de un profesor de Enseñanza Secundaria y asociado en la universidad y que supuso un referente pedagógico muy claro durante la etapa como maestro en formación inicial. La huella que deja la realización de estas prácticas de enseñanza con este profesor permite al docente percibir y vivenciar de manera directa las experiencias formativas planteadas y defendidas desde la propia institución universitaria. Esta situación ha determinado en buena parte la identidad profesional del educador novel, hasta tal punto que uno de los referentes más claros de su actuación es el vivido en ese periodo de prácticas.

Conviene también apuntar que dentro del periodo de formación inicial es donde se comienza a utilizar el diario del profesor como herramienta en la que anotar los pensamientos y situaciones de la enseñanza dignas de ser consideradas. Valoramos positivamente este instrumento como estrategia de reflexión y formación inicial y permanente, pues gracias a él se consigue que el docente se “pare a razonar” y comience a practicar un modelo de enseñanza reflexiva. Confirmamos así que la formación inicial puede preparar a los futuros educadores en la línea de que sean más capaces no sólo de afrontar con mayor éxito las situaciones a las que han de enfrentarse en el día a día, sino principalmente a despertar su conciencia crítica en pro de una enseñanza más democrática.

### **1.3. La relación entre el análisis reflexivo de la práctica docente y los cambios en el proceso pedagógico**

Respondiendo a la cuestión: “¿Llevar a cabo un proceso reflexivo ofrece posibilidades al docente novel para comprender y reorientar su práctica pedagógica?”, hemos constatado que la construcción de la identidad profesional se va realizando a través del conocimiento y la indagación que le entrega su experiencia. En este sentido, el docente se concibe como un práctico reflexivo, como alguien que accede a la profesión con un conocimiento previo y que va adquiriendo mayor conocimiento a partir de la reflexión sobre su experiencia. Tal y como se abordaba anteriormente, es a partir de la formación inicial cuando el educador comienza a desarrollarse como profesional reflexivo, en tanto que los referentes pedagógicos recibidos como estudiante universitario apostaban por modelos formativos capaces de impulsar y estimular la capacidad reflexiva de los futuros profesores.

Desde entonces, en su día a día en las aulas el educador se hace preguntas a las que trata de dar respuesta empleando, como herramienta, la reflexión a partir de los acontecimientos registrados en el diario de clases. De esta manera, creemos que llevar un registro cotidiano en el que se apuntan los pensamientos, vivencias, situaciones problemáticas y experiencias permite un posterior proceso introspectivo sobre los mismos. Desde esta perspectiva, investigar acerca de cómo se va formando y evolucionando la identidad profesional es un motivo constante y sistemático de reflexión.

En este proceso reflexivo, el educador va revisando sus principios, propósitos y consecuencias de sus acciones. Al mismo tiempo, analiza el contexto en que desempeña su profesión, pues hemos comprobado anteriormente cómo va socializándose y formando sus ideas acerca de la enseñanza en relación con los modelos pedagógicos recibidos en la formación inicial así como con los diversos agentes de la comunidad educativa y el lugar donde pone en práctica su enseñanza.

A lo largo de la investigación se ha ido comprobando la manera en que llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la enseñanza implica dar un paso en la profesionalización docente. De ser un mero aplicador de programas curriculares desde una perspectiva tecnológica y positivista se pasa a valorar al educador como un profesional imbuido de valores, conocimientos, capacidades y destrezas que no sólo pone en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuye a su elaboración y adaptación al contexto y necesidades en que desarrolla su profesión. La práctica reflexiva moldea, por lo tanto, a un profesional comprometido y crítico con

su enseñanza y con las cuestiones sociales, éticas y políticas que ésta lleva implícitas, con la intención de mejorar su enseñanza y, al mismo tiempo, transformar la realidad escolar. Por tanto, hemos comprobado cómo a lo largo de su trayectoria profesional el educador analiza lo que hace con la intención de revisar sus experiencias, aprender de las mismas y formular un replanteamiento de sus actuaciones que le permitan superar la conducta rutinaria y las respuestas estereotipadas. De esta manera se confirma que la reflexión acerca de la propia práctica es una excelente herramienta en la mejora de la profesionalidad del educador y, por lo tanto, en la mejora de la calidad de su enseñanza, ya que ésta ni puede, ni debe, reducirse a la simple aplicación de directrices sugeridas fuera del contexto escolar. Confirmamos, de este modo, que los educadores que no enfocan su enseñanza hacia la práctica reflexiva pueden llegar a convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Giroux, 1990; Imbernón Muñoz, 1994, 2007a, 2007b; Perrenoud, 2010a; Schön, 1983, 2002; Torres Santomé, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010b). Se desarrolla así una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2005; Vicente Rodríguez, 2002). En palabras de Korthagen (2010, p. 97), *“todo aquél que decide trabajar con personas debe tener ideales. Todo el mundo tiene ese nivel dentro, pero en un determinado momento puedes decidir cerrar esa puerta”*.

En nuestra investigación se confirma la evolución del educador por los diferentes niveles de reflexión (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Kemmis, 1993, 1999; Villalobos & de Cabrera, 2009; Zeichner & Liston, 1999). Éste parte de un nivel de reflexión técnico, centrado principalmente en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en las estrategias que posibilitan una enseñanza más eficaz acorde con los objetivos pretendidos (por ejemplo, cómo involucrar al alumnado dentro del proceso de enseñanza, de qué manera dar respuesta a los problemas de disciplina y/o la preocupación por mejorar en los aspectos técnicos de los contenidos que forman parte de la materia, entre otros); pasando por un nivel de reflexión práctica, centrado en las teorías que subyacen en los diferentes enfoques de la enseñanza y las consecuencias de las acciones educativas (qué implicaciones tienen unas u otras estrategias metodológicas, de qué manera participa el modo de ser del profesor en el proceso de enseñanza y/o por qué se torna importante despertar un sentimiento de amor hacia el aprendizaje); para llegar a un nivel de reflexión crítico, en el que entran en juego los principios éticos y morales que el educador tiene acerca de la enseñanza (el establecimiento de un clima democrático dentro del aula a través del

diálogo igualitario, la importancia de ayudar al alumnado a pensar por sí mismo y asumir sus propias responsabilidades, y la intención de desarrollar una educación y transformar la sociedad en otra más justa son algunos ejemplos de ello).

Todo este proceso reflexivo se lleva a cabo, fundamentalmente, *sobre la acción*, en la que el que el acto de conocer implica un movimiento dialéctico que se dirige desde la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción para constituir una nueva y mejor acción (Grundy, 1998; Guzmán Ibarra & Marín Uribe, 2011). En este sentido, la práctica de nuestro educador no es otra cosa que un proceso de acción-reflexión “*donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende*” (Pérez Gómez, 2005, p. 18). Al mismo tiempo, esta práctica reflexiva estimula al educador en la línea de asumir una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional a través de la formación permanente. Se reafirma así la convicción del educador de que la evolución de la identidad profesional ha de estar vinculada con procesos de formación e investigación que permitan desarrollarse como docente y como investigador de su propia práctica.

Por otro lado, en este estudio se ha defendido la necesidad de que sean los maestros y profesores quienes lleven a cabo una investigación sistemática de su propia práctica a través de la reflexión, rompiendo así con la escasa correlación entre el mundo de la investigación educativa que parte del profesorado universitario y el mundo real de las aulas o, si se prefiere, entre el mundo de los académicos y el de los prácticos. Si se favorece la implicación de los educadores de los niveles preuniversitarios en procesos de investigación de su propia práctica, creemos que se estimula la comprensión y transformación de sus prácticas escolares, de modo que puedan estructurar su enseñanza de manera crítica y razonada (Erickson, 1990). Tal es el caso de nuestro enseñante, cuya práctica reflexiva repercute en la elaboración de documentos personales de trabajo en el aula (elaboración de fichas, propuestas de trabajos y acuerdos con el alumnado, entre otros), publicaciones y comunicaciones en congresos y cursos de formación del profesorado, al tiempo que trasciende en forma de autocrítica y compromiso con la mejora de su profesión.

Debemos recordar, como se explicaba en el marco teórico, que la expresión “enseñanza reflexiva” se está convirtiendo en algo habitual dentro de la formación del profesor, lo que puede favorecer que ésta se entienda como cualquier acto o pensamiento rutinario del docente acerca del proceso de enseñanza. Sin embargo, la enseñanza reflexiva ha de ser un proceso activo que demande del educador una transformación personal y profesional, con la intención de alcanzar una enseñanza de mayor calidad (Pollard & Tann, 1997).

Asimismo, la enseñanza reflexiva no es una forma individualista de trabajo mental, sino que supone relaciones sociales, colaboración y diálogo con los compañeros (Kemmis, 1993, 1999; Pollard & Tann, 1997). Sobre este particular, perfilamos el potencial que puede tener la implicación, el trabajo en equipo y la puesta en común de los pensamientos reflexivos con los demás compañeros del centro en el enriquecimiento y mejora de la enseñanza, siendo una de las carencias más obvias del enseñante, como ya se ha justificado convenientemente a lo largo de este capítulo. De ahí que creamos que, desde la formación inicial, se debe ayudar a los futuros maestros y/o a los que dan sus primeros pasos en la profesión a que sean capaces de involucrarse en proyectos de investigación educativa que alienten sus aptitudes y actitudes reflexivas y, al mismo tiempo, su espíritu colaborativo.

Para terminar con el apartado de conclusiones, queremos recordar que la identidad profesional del docente y, por consiguiente, la presente tesis doctoral, no son procesos inamovibles y finalizados, sino que forman parte de un todo del que hemos aprendido y esperamos poder seguir aprendiendo.

## **2. Limitaciones de nuestro estudio**

En la misma línea honesta que hemos procurado seguir a lo largo de nuestra investigación, debemos reconocer las limitaciones que tiene nuestro trabajo.

Tratar de comprender una realidad compleja como la del profesor novel, impregnada de múltiples cuestiones personales y profesionales, nos ha llevado a tener que tomar decisiones en cuanto a los aspectos sobre los que debíamos profundizar y qué otros debíamos omitir. Es posible que algunos de estos últimos hubieran podido resultar interesantes y arrojar algo de luz sobre el estudio realizado, de modo que es posible que hayamos cerrado la puerta a cuestiones significativas a estudiar.

Relacionada con ésta, otra limitación de nuestro estudio tiene que ver con el hecho de que, si bien estamos convencidos de que la elección de nuestro caso representa a un modelo docente relevante e ilustrativo de lo que es y lo que implica la enseñanza en los primeros años de profesión, únicamente nos hemos centrado en una persona en particular. Presentamos aquí sus ideales educativos, realidad en las aulas, fallos y aciertos, manera de afrontar las dificultades y, en definitiva, la forma en que va abriéndose camino y buscando perfeccionar su desempeño profesional. No obstante, nos hubiera resultado imposible (y tampoco ha sido ésta nuestra intención) esclarecer y dar cabida a todos los problemas, deficiencias y dificultades que ha atravesado el educador en su formación inicial y a lo largo de su desarrollo profesional en todos estos primeros años, aspecto que podría reforzar la transferibilidad del estudio a una mayor parte de profesores noveles.

### 3. Aportaciones y nuevas propuestas de investigación

De la revisión de la literatura consultada para la elaboración de la tesis doctoral que aquí se presenta extraemos la convicción de la importancia que tiene, en el ámbito de la enseñanza, formar y desarrollar entre el profesorado una actitud reflexiva con su propia práctica. No obstante, el desarrollo que se hace de este tema encontramos que está limitado, en cuanto a que se le da un tratamiento teórico que se ha ido convirtiendo en un tópico corriente sin el que se haya terminado de profundizar en la práctica.

Así, entre los numerosos trabajos consultados (Carr & Kemmis, 1988; Contreras Domingo, 1994, 1997; Day, 1993, 2005; Dewey, 2007; Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008; Kemmis, 1993, 1999; Korthagen, 2010; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Loughran, 2002; Perrenoud, 2004, 2010a; Pollard & Tann, 1997; Schön, 1983, 2002; Smyth, 1984; Zeichner, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1999) se concede mucha relevancia a la enseñanza reflexiva para la mejora de la calidad de la enseñanza, pero las ideas más relevantes que aportan remiten frecuentemente a constructos teóricos que no terminan de interrelacionarse con la aplicación de la misma en contextos reales. Es por ello por lo que creemos que nuestra investigación cubre un espacio vacío entre la literatura, al investigar en profundidad la importancia que tiene la reflexión sobre la práctica para un docente novel y las implicaciones que ésta supone para su enseñanza. Abrimos, pues, una investigación sobre la enseñanza reflexiva partiendo de la observación directa y sistemática de un caso real y continuado en el tiempo, dejando constancia de lo que el educador hace, dice, piensa y siente. Esta continuidad temporal en el análisis, asimismo, permite comprender cómo la evolución de la identidad profesional está imbuida de una relación de coherencia/contradicción, de construcción/reconstrucción, de acierto/desacuerdo, en tanto que se va evolucionando como persona y como docente y que se explora y analiza mediante diversas técnicas. Igualmente, sostenemos que la diversidad de contextos que aquí se analizan (etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria y universidad) aportan una mayor riqueza y originalidad a nuestro estudio.

No procuramos, en ningún caso, ensalzar ni hacer apología de la importancia y necesidad que tiene la enseñanza reflexiva para los futuros profesores y los que ya dan sus primeros pasos en la profesión. Lo que aquí pretendemos es presentar un estudio empírico riguroso, a través del análisis de una experiencia real y concreta, que contribuya a incrementar el saber pedagógico disponible acerca de la práctica reflexiva y a comprender que es posible, mediante el análisis de las teorías implícitas y de las experiencias del profesorado, interpretar y dotar de sentido a la

acción educativa y pasar de una práctica rutinaria y reproductiva a otra más enriquecedora y productiva.

Por otra parte, en este proceso investigador hemos comprobado que técnicas como el diario del profesor y los relatos de vida hacen posible un análisis más vivo y “humano” de la enseñanza, al adentrarse en las vivencias, preocupaciones y expectativas del educador sobre su profesión y sobre sí mismo. A partir de los recuerdos vividos y de la revisión continua de su práctica, el enseñante va definiendo su propio estilo particular de enseñanza, uno que está imbuido de un férreo componente democrático y dialógico, fundamentado principalmente en el derecho de toda persona a ser diferente (Flecha García & Gómez Alonso, 1995). Por consiguiente, asumimos que otra aportación que hacemos con nuestro estudio es evidenciar la idoneidad de los instrumentos de recogida de datos a la hora de analizar en profundidad el modo en que el profesor que da sus primeros pasos en la profesión va construyendo su identidad profesional.

En síntesis, pensamos que las reflexiones y los datos aquí presentados pueden ayudar a remarcar determinados aspectos que conviene tener en consideración a la hora de estructurar un marco de formación inicial y permanente para el profesorado novel y, con ello, favorecer su desarrollo profesional.

Por lo que respecta a los futuros desarrollos de la tesis, pretendemos que esta investigación pueda ser un punto de partida para emprender nuevas investigaciones *sobre educación* y, principalmente, *en educación*. De esta manera, uno de los planteamientos que proponemos se centra en estudiar el modo de favorecer la participación en nuevos modelos reflexivos de formación inicial y permanente con la intención de perfeccionar el desarrollo profesional docente. Involucrarse en este tipo de investigaciones puede estimular al profesorado a desarrollarse de manera autónoma a lo largo de toda su vida profesional, evitando caer en una práctica rutinaria y repetitiva y, con ello, en un cierto desengaño con su profesión. Además, este tipo de formación debería enfocarse de tal modo que los estudiantes en formación inicial y los educadores en ejercicio participen de forma conjunta en actividades de análisis, debate, seminarios y puesta en común de ideas acerca de la teoría y la práctica educativas. Todo ello dando cabida a estudiantes, profesorado y académicos universitarios y, también, a sus historias de vida y experiencias pasadas y presentes como referentes importantes en la elaboración de los programas formativos.

Sugerimos también procesos formativos que giren en torno a la mejora de las relaciones entre el educador y el resto de la comunidad educativa mediante la autocrítica y el diálogo

respetuoso. Como ya se ha comentado, la dificultad de nuestro docente novel a la hora de establecer unas relaciones productivas y satisfactorias con el resto de agentes educativos (principalmente familiares de alumnos y determinados compañeros de profesión) le llevan a sufrir determinadas crisis personales y profesionales. Afrontar, ya desde la formación inicial, procesos que favorezcan el diálogo y el acercamiento con los otros, puede llevar al educador de caminar por la profesión sobre un camino lleno de obstáculos a otro que le haga sentirse cómodo y acompañado. Si el profesor tiene dificultades para relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa, esta situación afectará a la construcción de su propia identidad profesional y, quizá, a la comprensión (errónea) de que las demás personas no son relevantes dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, abrir procesos de indagación que permitan comprender el modo de construir y tomarse en serio la relación docente-comunidad educativa apreciamos que puede servir al educador para desarrollarse como un profesional competente y coherente con la propia esencia de la enseñanza democrática.

Nuestra última propuesta se encamina a establecer un vínculo entre el desarrollo profesional del educador y su evolución como persona a lo largo del tiempo. Creemos que es ésta una propuesta especialmente interesante por la estrecha relación entre lo personal y lo profesional en un ámbito como es la enseñanza. El propio proceso de envejecimiento del profesorado, unido al hecho de que siempre se imparte clase a alumnos diferentes pero siempre de la misma edad, hace interesante ver cómo evoluciona el educador en sus ideales, valores, preocupaciones y relaciones con los estudiantes. Comprender los recelos que pueden ir apareciendo a lo largo del tiempo, la manera en que el educador va haciendo frente a su proceso de envejecimiento, de qué modo va cambiando su forma de ser a medida que va cumpliendo años y en qué medida conserva las ganas de seguir aprendiendo con/de los escolares y con/de la profesión, son interrogantes que consideramos muy interesantes. Esta propuesta es, si cabe, más importante en el caso de los maestros y profesores de Educación Física, al ser el cuerpo una de las herramientas principales de su trabajo. Analizar, entonces, el modo en que el educador físico vivencia su propio proceso de envejecimiento, nos puede ayudar a que éste pueda ser entendido como una etapa de crecimiento y enriquecimiento personal y profesional y no como una amenaza a la competencia, la energía y la ilusión, cualidades éstas normalmente asociadas a la gente joven.



**CAPÍTULO IX: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y**  
**ANEXOS**



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acuña, S., & Simón, M. E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aguado Asenjo, J. C., & de Vicente Abad, J. (2007). Gestión democrática de las normas. In J. C. Torrego Seijo (Ed.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Alonso Hinojal, I. (1991). Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro. In VV.AA. (Ed.), *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 355-366). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso Tapia, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación, *Gazeta de Antropología*, 24(1). [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html): [acceso el 21.5.2012].
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. In I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). Metodología cualitativa. In M. T. Anguera Argilaga, J. Arnau Gras, M. R. Alto García, M. R. Martínez Arias, J. Pascual Llobell & G. Vallejo Seco (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Anguita Rodríguez, R. (1996). ¿Qué está ocurriendo con las prácticas? Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de Primaria a partir de tres casos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 1(0), pp. 1-6). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224236067.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224236067.pdf): [acceso el 20.10.2011].

Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Madrid: Akal.

Angulo San Millán, K. (2005). Mirando al niño. In F. Imbernón (Ed.), *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa* (pp. 29-33). Barcelona: Graó.

Antúnez, S. (1998). La regulación de la convivencia como problema institucional. In G. Casamayor (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria* (pp. 29-37). Barcelona: Graó.

Antúnez, S., del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2008). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Arechavala Silva, R. C. (2003). *Pedagogía del humor*. Honduras: Guaymuras.

Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954. Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Madrid: Caparrós.

Armour, K. M. (2004). "Lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. In A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 127-137). Sevilla: Wanceulen.

Arnaus i Morral. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la realidad educativa. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.

Arnold, P. J. (2000). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.

Arrieta Gallastegui, J. (1989). Investigación y docencia en Didáctica de las Matemáticas. Hacia la constitución de una disciplina. *Studia Pedagógica*, 21, 7-17.

- Asensio Aguilera, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Ayala Castro, M. C., Guerrero Salazar, S., & Medina Guerra, A. M. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ayers, W. (1988). Fact or fancy: The knowledge base quest in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 24-29.
- Ayers, W. (1990). Small heroes: In and out of school with 10 year old city kids. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 269-276.
- Ayers, W. (2004). *Enseñando para la libertad. Compromiso moral y acción ética en el salón de clase*. Boston: Beacon Press.
- Aylor, B., & Opplinger, P. (2003). Out-of class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52, 122-134.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Badia Garganté, A., & Monereo Font, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Báez de la Fé, B., & Bethencourt Benítez, J. (1992). *Psicología escolar*. Madrid: Cincel.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Balbás Ortega, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ball, S. (1998). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Narcea: Madrid.
- Ballenilla Gamarra, F. (1999). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Descleé.

Barba Martín, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.

Barba Martín, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.

Barba Martín, J. J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural. Una propuesta a través del voleibol deconstruido. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11(8), 46-50.

Barba Martín, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. In A. Gutiérrez Martín & 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 Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 41-44.

Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia.

Barberá Heredia, E. (2007). Los estereotipos de género, diversidad y posiciones de poder. In M. G. Arenas Fernández, M. J. Gómez González & E. Jurado Olmedo (Eds.), *Pensando la Educación desde las mujeres* (pp. 13-36). Málaga: Universidad de Málaga.

Barbero González, J. I. (1989). La Educación Física, materia socialmente construida. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 2, 30-34.

- Barbero González, J. I. (1994). Las redes de la cultura física: aproximación genealógica al saber médico en Educación Física. In J. I. Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva* (pp. 7-30). Málaga: Unisport.
- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero González, J. I. (2003). La Educación Física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. In O. Guasch & O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades, diversidad y control social* (pp. 355-378). Barcelona: Bellaterra.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- Barnett, M. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 163-180). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barret, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education pupils. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitchs, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In J. M. Esteve Zarazaga (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 107-122). Madrid: Narcea.
- Bear, G. G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: Guilford Press.
- Beauregard, L. A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2005). *Autoestima: para quererse más y relacionarse mejor*. Madrid: Narcea.

Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G., & Tillema, H. (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Netherlands: Springer.

Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Benejam Arguimbau, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

Berger, B. G., & McInam, A. (1993). Exercise and the quality of life. In K. N. Singer (Ed.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 729-760). New York: McMillan.

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In E. T. Service (Ed.), *New directions for teacher assessment (Proceedings of the 1988 ETS International Conference)* (pp. 39-68). Princeton, NJ.

Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y sus potencialidades. In J. M. Marinas & C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-170). Madrid: Debate.

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco García, N. (1993). La cultura institucional de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 66-71.

Blández Ángel, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: Inde.

Blasco Mira, J. (2003). Las narrativas como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado de Educación Física, *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento de los profesores*. Puerto de la Cruz. Tenerife.

Blat Gimeno, J., & Marín Ibáñez, R. (1980). *La formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria: estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide.

Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

- Blázquez Sánchez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BOCyL. (2002). Decreto 85/2002, de 27 de junio, sobre el régimen del personal docente e investigador contratado en las Universidades Públicas de Castilla y León (BOCyL de 3 de julio de 2002). Castilla y León: Junta de Castilla y León.
- BOCyL. (2012). Orden EDU/245/2012, de 10 de abril, por la que se establecen los puestos docentes calificados de especial dificultad en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 19 de abril). Castilla y León: Junta de Castilla y León.
- BOE. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE de 4 de mayo de 2006.
- BOE. (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Madrid: BOE de 8 de diciembre de 2006.
- BOE. (2006c). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE de 5 de enero de 2007.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 381-397.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bolívar Botía, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Vol. 4, pp. 1-26). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239448>: [acceso el 17.08.2012].
- Bolívar Botía, A. (2006a). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Universitas Terraconensis, edición especial*, 25-44.

Bolívar Botía, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Bolívar Botía, A., & Domingo Segovia, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.

Bolívar Botía, A., & Gijón Puerta, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59.

Bores Calle, N. (2000). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Palencia.

Bores Calle, N. (2001). El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4, 61-78.

Bores Calle, N. (2005a). La lección de Educación Física en la etapa de Secundaria. In N. Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 67-90). Barcelona: Inde.

Bores Calle, N. (2005b). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Barcelona: Inde.

Bores Calle, N., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B., & Martínez Álvarez, L. (1994). Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. In S. Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria* (pp. 35-42). Sevilla: Wanceulen.

- Bores Calle, N., & Escudero Pelayo, E. (2003). El cuaderno del alumno en el área de Educación Física: razones que lo justifican y dificultades que conlleva. *Tabanque*, 7, 175-188.
- Bouchard, C., Shepard, T., Sutton, J. R., & McPherson, B. D. (1990). *Exercise, fitness and health. A consensus of current knowledge*. Champaign: Human Kinetics.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. In J. I. Barbero González (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 57-74). Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista de Educación*, 221-222, 3-8.
- Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students success. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 5(0), 231-234.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (Vol. 3, pp. 55-72). <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>: [acceso el 17.4.2011].
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Brembeck, C. S. (1976). *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Bricall i Masip, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CREU.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brullet, C., & Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Buendía Eisman, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. In A. Boza Carreño, J. M. Méndez Garrido, M. Monescillo Palomo & M. Toscano Cruz (Eds.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 15-30). Madrid: Narcea.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Buendía Muñoz, J. J. (1992). La Educación Física en el ámbito educacional actual. In O. Contreras Jordán & L. J. Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del profesorado de EGB* (pp. 95-100). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Burnaford, G. E., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. London: Lawrence Erlbaum.

Buxarras, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (1995). *La educación moral en Primaria y en Secundaria*. Madrid: Edelvives.

Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.

Camerino Foguet, O., & Buscá, F. (2001). La formación del docente en Educación Física: un modelo de reflexión inicial y continuada. In B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 227-242). Madrid: Síntesis.

Canning, C. (1991). What teachers say about reflection. *Educational Leadership*, 48(6), 18-21.

Carbonell Sebarroja, J. (2001a). El profesorado y la innovación educativa. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Los retos de la Enseñanza Pública* (pp. 205-220). Madrid: Akal.

Carbonell Sebarroja, J. (2001b). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Carbonell Sebarroja, J. (2006). El profesorado: entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 109-122). Madrid: Morata.

- Carpenter, L. L., Fontanini, J. J., & Neiman, L. V. (2010). *From surviving to thriving. Mastering the Art of the Elementary Classroom*. United States of America: Lorenz Educational Press.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Carr, W. (1983). Can educational research be scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17(1), 35-43.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda Salgado, M. A., & Navia Antenaza, C. S. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización, *Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante y Programas de Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, A., & Vilá i Santasusana, M. (2007). *Entender(se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. Barcelona: Graó.
- Cela i Ollé, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Cela i Ollé, J., & Palou i Sangrà, J. (2010a). Daniel y el miedo escénico del primer encuentro. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 61-63.
- Cela i Ollé, J., & Palou i Sangrà, J. (2010b). La acogida de los nuevos. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 52-55.
- Cid Fornell, F. (2009). *El nuevo libro del maestro (manual para maestros novatos de Infantil)*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.

Colás Bravo, M. P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (Vol. II, pp. 435-453). Madrid: Alianza.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. In C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 16-44). Barcelona: Horsori.

Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares, *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. [http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CCC\\_EM.pdf](http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CCC_EM.pdf). [acceso el 29.1.2012].

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Connelly, F. M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa, R. Akaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, J. Clandinin & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Contreras Domingo, J. (2003). La Didáctica y la autorización del profesorado. In E. F. Arantes Tiballi & S. Matías Chaves (Eds.), *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 11-31). Río de Janeiro: DP&A.

Contreras Domingo, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. In J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.

Contreras Domingo, J. (2010a). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-82.

Contreras Domingo, J. (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.

Contreras Domingo, J., Trilla Bernet, J., Carbonell Sebarroja, J., Rué Domingo, J., Puig Rovira, J. M., & Hernández Hernández, F. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 8-11.

Contreras, J., Hernández, F., Pérez de Lara, N., López, A., & Dña, G. (2010). Entre ser y saber. La formación de la subjetividad en la escuela Sant Josep. In F. Hernández (Ed.), *Aprender a ser en la escuela primaria* (pp. 57-98). Barcelona: Octaedro.

Contreras Jordán, O. (1992). Orígenes y evolución de la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 73-86.

Contreras Jordán, O. (1993). Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española. In J. L. Hernández Álvarez & C. López Crespo (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física en Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 43-54). Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio.

Contreras Jordán, O. (1994). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la formación del profesorado. In S. Romero Granados (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 73-77). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Contreras Jordán, O. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. I, pp. 21-35). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Contreras Jordán, O. (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación, *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI* (pp. 262-276). Granada: Universidad de Granada.

Coulson, C. L., Irwin, C., & Wright, P. M. (2012). Applying Hellison's Responsibility Model in a youth residential treatment facility: A practical inquiry project. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 38-54.

Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Cruickshank, D. R., & Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38(7), 553-554.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Czerniawski, G., & Kidd, W. (2011). *The student voice. Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Bingley: Emerald Group.

Chacón Corzo, M., & Chacón Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.

Chappell, A. (2006). Safe practice, risk assessment and risk management. In S. Capel, P. Breckon & J. O'Neill (Eds.), *A practical guide to teaching Physical Education in the Secondary School* (pp. 100-118). New York: Taylor & Francis.

Chárriez Cordero, M. B. (2008). *La lucha por saber quién soy: historia de vida de un transexual, implicaciones educativas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.

Chen, Z.-Y., & Dornbusch, S. M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(3), 293-319.

Chepyator-Thomson, J. R., & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.

Dalmau Torres, J. M. (2004). *Análisis del estatus de la Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Day, C. (1987). Professional learning through collaborative in-service activity. In J. W. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp. 207-222). London: Falmer Press.

Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(5), 563-577.

Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.

de la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Editorial Escuela Española.

DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-112.

del Castillo Andrés, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la igualdad de género en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla.

del Valle, S., Ruiz, L. M., De la Vega, R., Velázquez, R., & Díaz, P. (2005). ¿Sabemos qué contenidos aprenden los escolares en Educación Física? *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 13, 87-106.

del Villar Álvarez, F. (2001). *La interacción en la Educación Física*. Madrid: Síntesis.

Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R., & Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Derry, A. J. (2002). Single-sex and coeducation Physical Education: Perspective of adolescent girls and female Physical Education teachers. *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Devís Devís, J. (1994). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la Educación Física. In J. I. Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva* (pp. 31-72). Málaga: Unisport.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la Educación Física. In B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277-299). Madrid: Síntesis.
- Devís Devís, J., & Antolín Jimeno, L. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física. La revisión de un estudio de casos In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 61-86). Alcoy: Marfil.
- Devís Devís, J., & Molina Alventosa, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. In B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid: Síntesis.
- Devís Devís, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. In A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículo oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 773-790.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Crespo, B., & Martínez Álvarez, L. (1994). Las prácticas específicas de enseñanza dentro de la formación inicial de los especialistas de Educación Física. In J. L. Hernández Álvarez & C. López Crespo (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física en Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 96-101). Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- DiNapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, 46(2), 153-163.
- Doménech Betoret, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Domènech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domina, T., Conley, A., & Farkas, G. (2011). The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-All Era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26.
- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: un planteamiento de perspectivas de meta. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 85-122). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Duda, J. L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, la salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(9), 7-23.

Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

Durand, M. (1998). *El niño y el deporte*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.

Edwards, C. H. (2006). *El orden en las aulas: recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. Barcelona: CEAC.

Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115.

Eisemberg, N., & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Elzo Imaz, J. (2004). El papel de la escuela como agente de socialización. In VV.AA. (Ed.), *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 129-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.

Elliot, P. (2000). *El cambio educativo desde la investigación en la acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (2010a). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 223-242.

Elliott, J. (2010b). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 159-198.
- Erickson, F. (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. II, pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H. (2009). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé-Paidós.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2011). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. M., Franco Martínez, S., & Vera Vila, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Evans, J. (2001). La investigación en Educación Física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 111-122). Alcoy: Marfil
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feixas Condom, M. (2007). Los cambios en la docencia universitaria. In M. Tomàs i Folch (Ed.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 85-105). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Feliu i Samuel-Lajeunesse, J. (2007). Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: el caso de la autoetnografía, *Athenea Digital* (Vol. 12, pp. 262-271). <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447/391>: [acceso el 7.7.2012].

Fernández Balboa, J. M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el Medio Ambiente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 34, 74-82.

Fernández Balboa, J. M. (1998). Transcending masculinities: Linking personhood and pedagogy. In C. J. Hickey, L. Fitzclarence & R. Matthews (Eds.), *Where the boys are: Masculinity, Sport and Education* (pp. 121-140). Geelong, Victoria: Deakin Centre for Education and Change.

Fernández Balboa, J. M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6, 15-32.

Fernández Balboa, J. M. (2000). La Educación Física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 1, 15-25.

Fernández Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-42). Alcoy: Marfil.

Fernández Balboa, J. M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. In J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-158). Barcelona: Inde.

Fernández Balboa, J. M., & Muros Ruiz, B. (2005). Reflexiones sobre Pedagogía y principios: un diálogo entre dos educadores de maestros. In J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.

- Fernández Balboa, J. M., & Sicilia Camacho, A. (2005). Introducción: la otra cara de la enseñanza en la Educación Física. In J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 13-20). Barcelona: Inde.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 316, 153-203.
- Fernández Enguita, M. (1985). Cualquier día a cualquier hora: invitación a una etnografía de la escuela. *Arbor*, 477, 57-87.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2006). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández García, E. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fernández García, I. (2007). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. In J. C. Torrego (Ed.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 173-208). Barcelona: Graó.
- Fernández Pallarés, P. (2002). Alarma en el ocio juvenil: pistas para entender el botellón, *El País Universidad*, <http://www.aidex.es/observatorio/temas/botellon/pistas.htm>. [acceso el 17.01.2011].
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H., & Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de los profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 151-174.
- Ferreres Pavía, V. S., & Imbernón Muñoz, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha García, R., & Gómez Alonso, J. (1995). *Racismo no, gracias: ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.

Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, G. (2000). *Enseñar Educación Física en Secundaria*. Barcelona: Inde.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In C. Marcelo García (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Madrid: Octaedro.

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Fovet, F. (2009). The use of humour in classroom interventions with students with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(4), 275-289.

Fox, K. H. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *Int J Sport Psychol*, 31, 228-240.

Frabboni, F. (2002). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.

Fraile Aranda, A. (1992). Alternativas a la formación permanente en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.

Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.

Fraile Aranda, A. (1996). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física*, 64, 5-10.

Fraile Aranda, A. (2004a). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fraile Aranda, A. (2004b). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Friedman, B. A., & Mandel, R. G. (2011). Motivation predictors of college student academic performance and retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(1), 1-15.

Fromm, E. (1986). *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2004). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: MCEP.

Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

Gairín Sallán, J. (1994). Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.

Gairín Sallán, J., & Darder Vidal, P. (1994). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.

Garcés de los Fayos, E. J., Jara, P., & Olmedilla, A. (2006). *Psicología y deporte*. Murcia: Diego Marín.

García-Monge, J. A. (1997). Autoestima y salud. In I. Serrano (Ed.), *La educación para la salud del siglo XXI. Comunicación y salud* (pp. 83-93). Madrid: Díaz de Santos.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

- García Ferrando, M., Puig, N., & Lagardera, F. (2002). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- García Gómez, S., & García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 127-140.
- García, J., & Vío, K. G. (2005). *El humor en el aula (y fuera de ella)*. Madrid: ICCE.
- García Larrauri, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 7-24.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- García López, D., Herrero, A. J., González Calvo, G., Rhea, M. R., & Marín, P. J. (2010). Influence of "in series" elastic resistance on muscular performance during a biceps-curl set on the cable machine. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(9), 2449-2455.
- García López, D., Izquierdo, M., Rodríguez, S., González Calvo, G., Sainz, N., Abadía, O., et al. (2010). Interset stretching does not influence the kinematic profile of consecutive bench-press sets. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(5), 1361-1368.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori.
- García Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 55-70.
- García Ruso, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- García Ruso, H. M. (2004). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física a través del Prácticum. *Contextos Educativos*, 6-7, 261-276.
- Gardner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- Gavigan, K. (2010). What's in a name? Honoring students' cultural identities. *Library Media Connection*, 29(3), 26-27.

- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B.-y. (2011). Student-identified exemplary teachers: Insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111-125.
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gil Madrona, P. (2003). *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O., Díaz Suárez, A., & Lera Navarro, A. (2006). La Educación Física en su contribución al proceso formativo de la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 339, 401-433.
- Gil Sáenz-Hermúa, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Sevilla: MCEP.
- Gilbert Ceballos, J. (1997). *Introducción a la Sociología*. Santiago de Chile: LOM.
- Giménez, F. J., & Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Huelva: Diputación de Huelva.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné Freixes, N., & Parcerisa Arán, A. (2007). La atención a la diversidad en Secundaria: ¿un reto o palabras huecas? In N. Giné Freixes & A. Parcerisa Arán (Eds.), *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica* (pp. 103-112). Barcelona: Graó.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.

Gómez García, R. R. (2008). La educación intercultural. Testimonio de jóvenes y adolescentes sobre emigración e integración. In J. C. Mingote & M. Requena (Eds.), *El malestar de los jóvenes: contextos, raíces y experiencias* (pp. 419-460). Madrid: Díaz de Santos.

Gómez, I., & Prat i Grau, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17.

González Calvo, G. (2006). Tratamiento educativo del sexismo dentro de la Educación Física Escolar, *I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 94-101). Valladolid: CDS.

González Calvo, G. (2010). Beneficios de un programa de ejercicio físico sobre la salud psicológica y la calidad de vida en personas mayores. *Scientia*, 15(2), 79-91.

González Calvo, G., & García López, D. (2012). Ejercicio físico y radicales libres, ¿es necesaria una suplementación con antioxidantes?, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Vol. 12, pp. 369-388). <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artejercicio295.htm>: [acceso el 12.07.2012].

González Calvo, G., Hernández Sánchez, S., Pozo Rosado, P., & García López, D. (2011). Asociación entre tejido graso abdominal y riesgo de morbilidad: efectos positivos del ejercicio físico en la reducción de esta tendencia. *Nutrición Hospitalaria*, 26(4), 685-691.

González Calvo, G., & 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(46), 35-40.

González Gallego, I. (1988). El título de Profesor de Secundaria Obligatoria. ¿Entre el profesor de Primaria y el de Bachillerato? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 53-58.

González Gallego, I. (2005). Una formación invertida: la de ser profesor (consideraciones sobre la "cuestión docente"). In I. Cabello Hernandorena & F. J. de Vicente Algueró (Eds.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 205-260). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

González Garcés, A. M., & Fernández Prieto, M. S. (2009). Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432.

González González, M. T. (1993). La innovación centrada en la escuela. In M. Lorenzo Delgado & O. Sáenz Barrio (Eds.), *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 305-320). Alcoy: Marfil.

González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Vol. 18, pp. 431-444). <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>: [acceso el 6.3.2010].

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente, perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.

Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.

Goodman, P. S. (2011). *Organizational learning contracts: New and traditional colleges*. New York: Oxford University Press.

Goodson, I. (1988). Teachers' life stories and studies of curriculum. In I. Goodson (Ed.), *The making of curriculum. Collected essays* (pp. 71-92). Philadelphia: Falmer Press.

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.

Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.

Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from live*. Buckingham: Open University Press.

Gordon, B. (2012). Teaching personal and social responsibility through Secondary School Physical Education: The New Zealand experience. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 25-37.

Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62(2), 196-204.

Grilles Rodríguez, J. M., Llorens Molina, J. A., Madalena Calvo, J. I., Martínez Láinez, A. M., & Souto González, X. M. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Diada.

Gros Salvat, B., & Romaña Blay, T. (1999). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

- Guerrero Serón, A. (2005). La organización escolar y sus efectos. Reorganizar la escuela para mejorar sus resultados. In M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Eds.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 167-188). Madrid: Akal.
- Guerrero Serón, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 17, 43-70.
- Guillén, F. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 91-107.
- Gutiérrez, M., López, E., & Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de Educación Física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1997). Desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 51, 100-108.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 14(1), pp. 151-163). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588498.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf): [acceso el 16.4.2011].
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hackathorn, J., Garczynski, A. M., Blankmeyer, K., Tennial, R. D., & Solomon, E. D. (2011). All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 116-123.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hanko, G. (1999). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.

Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.

Hargreaves, A. (1995). La importancia de vivir en la frontera. *Cuadernos de Pedagogía*, 233, 86-93.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998). *Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna*. Madrid: Fundación Santillana.

Hargreaves, A. (1999). Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. In VV.AA. (Ed.), *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate* (pp. 181-188). Madrid: Santillana.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.

Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.

Hellín Gómez, P., Moreno Murcia, J. A., & Rodríguez García, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.

Hellison, D. (2000). Physical activity programs for underserved youth. *J Sci Med Sport*, 3(3), 238-242.

Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. United States of America: Human Kinetics.

- Henson, K. T., & Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Herbert, L. P., & Govern, J. M. (2006). *Motivación: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Paraninfo.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física. El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro.
- Hernández Moreno, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 16-17, 76-80.
- Ho, B. T., & Toh, K. A. (2000). Case studies of beginning teachers: Their struggles, knowledge and beliefs, *AARE Sydney Conference on "Educational Research: Towards an optimistic future"* (pp. 4-7).
- Hobday-Kusch, J., & McVittie, J. (2002). Just clowning around: Classroom perspectives on children's humour. *Canadian Journal of Education*, 27(2), 195-210.
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review*, 2(1), 28-38.
- Hoffman, M. L. (1992). Las aportaciones de la empatía a la justicia y al juicio moral. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-94). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Huberman, M. (1988). *Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente*. Barcelona: XIII Conferencia Anual de la ATEE.

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362

Huberman, M., & Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.

Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Huss, J. A. (2008). Getting serious about humor: Attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3, 28-36.

Imbernón Muñoz, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.

Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.

Imbernón Muñoz, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.

Imbernón Muñoz, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón Muñoz, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón Muñoz, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.

Imbernón Muñoz, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Imbernón Muñoz, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Inchley, J., Kirby, J., & Currie, C. (2011). Longitudinal changes in physical self-perceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatr Exerc Sci*, 23(2), 237-249.
- Isidori, E., Maulini, C., & Baffa, F. (2010). Pedagogía del humor: una actividad física adaptada. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 51-58.
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos. In P. Manzano Bernárdez (Ed.), *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica* (Vol. 2, pp. 133-151). Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jewell, P. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Education Journal*, 6(2), 200-205.
- Jiménez Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46.
- Jove, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19(3), 261-278.
- Kaewthummanukul, T., & Brown, K. C. (2006). Determinants of employee participation in physical activity: Critical review of the literature. *American Association of Occupational Health Nurses Journal*, 54(6), 249-261.
- Kaplan, A., Cheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-70). Barcelona: Graó.

Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2011). The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.

Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a Critical Pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 155-167.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.

Kirk, D. (2001). Fundamentos para una Pedagogía Crítica en la formación del profesorado de Educación Física. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alcoy: Marfil.

Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso. In I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.

Korthagen, F. (1985). *Reflective thinking as a basis for teacher education*.

Korthagen, F. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.

Korthagen, F. (2009). Professional Learning from within. *Studying Teacher Education*, 5(2), 195-199.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.

Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.

Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education classroom instrument: Measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225.

Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2011). Development of a Short-Form Version of the Physical Education Classroom Instrument: Measuring Secondary Pupils' Disruptive Behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 13(4), pp. 43-51). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992517.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf): [acceso el 7.9.2011].

Latorre Beltrán, A. (1992a). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-58.

Latorre Beltrán, A. (1992b). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Learreta, B., Ruano, K., & Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.

Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.

León, A. T. (2001). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. San José: Universidad de Costa Rica.

León García, O. G., & Montero García-Celay, I. (2006). *Metodologías científicas en Psicología*. Barcelona: UOC.

Liesa Hernández, E. (2007). El pan nuestro de cada día: comprender la información. In M. Castelló Badia (Ed.), *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* (pp. 21-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino. Argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. In VV.AA. (Ed.), *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp. 32-42). Andalucía: Consejería de Educación.

López-Barajas Zayas, E. (2006). La investigación biográfica, estrategia de educación para la salud. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 465-482.

López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

López López. (2002). Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 26, 9-28.

López Melero, M. (2005). Educación, amor, ética... caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 11-27.

López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.

Lleixà Arribas, T. (2003). *Educación Física hoy : realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE.

Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Marcelo García, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. In M. A. Zabalza Beraza, M. L. Montero Mesa & B. Cebreiro López (Eds.), *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp. 338-361). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y continua de los educadores. In C. E. d. Estado (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marcelo García, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. In F. Larrosa Martínez & M. D. Jiménez Alegre (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (pp. 15-43). Alicante: CAM.

Marcelo García, C. (2009a). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo García, C. (2009b). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26.

Marcelo García, C., & Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.

Marcelo García, C., Murillo Estepa, P., & Pino Mejías, R. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marín Díaz, V. (2006). El desarrollo profesional del docente universitario a debate: factores que lo determinan. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 29-41.

Marina, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A., & de la Válgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.

Marinoff, L. (2010). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: Ediciones B.

Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 185-206.

Marsh, H. W., & Sonstroem, R. J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *J Sport Exerc Psychol*, 17(1), 84-104.

Marsick, V. J. (1991). Aprendizaje en el centro de trabajo: el caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica. *Revista de Educación*, 294, 141-154.

Martín García, X., & Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on Physical Education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529.

Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.

Martínez Álvarez, L. (1993). Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13, 8-13.

Martínez Álvarez, L. (2001). Los seminarios de seguimiento del Prácticum de Educación Física: una ayuda para fomentar y orientar la reflexión. In M. A. Zabalza Beraza, M. L. Iglesias Forneiro, M. Raposo Rivas & A. Cid Sabucedo (Eds.), *Resúmenes de VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum* (pp. 180-183). Lugo: Unicopia.

Martínez Álvarez, L. (2005a). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. In J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 93-114). Barcelona: Inde.

Martínez Álvarez, L. (2005b). La lección de Educación Física: buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos. In N. Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 173-190). Barcelona: Inde.

Martínez Álvarez, L. (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Madrid: Miño y Dávila.

Martínez Álvarez, L., & Bores Calle, N. (1998). La condicionada y condicionante mirada del evaluador: el caso de la Educación Física. *Revista de Educación*, 317, 319-343.

Martínez Álvarez, L., & García Monge, A. (1997). Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. In T. Alario & C. García (Eds.), *Persona, género y educación* (pp. 31-71). Salamanca: Amarú.

Martínez Álvarez, L., & García Monge, A. (2000). Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar. *Tabanque*, 15, 93-121.

Martínez Álvarez, L., García Monge, A., & Bores Calle, N. (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. In N. Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 127-154). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.

Martínez Bonafé, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23-28.

- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Maurice, H. (1990). Supervisión clínica y poder: regímenes de la gestión docente. In T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica* (pp. 222-242). Valencia: Universitat de València.
- Mayo, D. G. (1996). *Error and the growth of experimental knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCourt, F. (2009). *El profesor*. Madrid: Maeva.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Measor, L., & Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269-296). Barcelona: Octaedro.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrascas, B., & Imbernón Muñoz, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Medina Rivilla, A. M. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47(2), 143-160.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Merieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mestre, M. V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London: Sage.

- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Mohammed, M. R. (2010). Don't give me a fish, teach me how to fish: A case study of an international adult learner. *Adult Learning*, 21(1), 15-18.
- Monereo Font, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-26.
- Monereo Font, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. In C. Coll & C. Gotzens Busquets (Eds.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 69-104). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Monereo Font, C. (2006). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. In C. Monereo Font (Ed.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Monereo Font, C., & Castelló Badia, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monjas Casares, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Montero Mesa, M. L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. In A. Villa Sánchez (Ed.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 61-82). Bilbao: ICE.
- Montero Mesa, M. L. (2006). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 133-160.
- Moral Santaella, C. (1992). La técnica de "planning net" para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. In C. Marcelo García (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 37-54). Argentina: Cincel.
- Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada: Grupo Force.

Moral Santaella, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.

Moral Santaella, C. (2001). La investigación teórico/práctica: estrategias de formación inicial del profesor, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 4(2), pp. 1-13). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/105/673>: [acceso el 6.2.2011].

Moral Santaella, C., & Fernández Cruz, M. (1995). *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada: Grupo Force.

Moran, P., & Murphy, M. (2012). Habermas, pupil voice, rationalism, and their meeting with Lacan's *Objet Petit A*. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 171-181.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102.

Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida, *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-5516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-192.

Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Zomeño Álvarez, T. E., & Marín de Oliveira, L. M. (2009). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.

Moreno Murcia, J. A., & Hellín Gómez, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Vol. 2, pp. 298-319). <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.htm>: [acceso el 14.4.2012].

Moreno Murcia, J. A., Martínez Galindo, C., & Cervelló Gimeno, E. (2008). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.

Moreno Murcia, J. A., Sicilia Camacho, A., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física. Aportaciones desde la Teoría de Metas de Logro, *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* (Vol. 11, pp. 42-64). <http://www.cafyd.com/REVISTA/01104.pdf>: [acceso el 18.01.2012].

Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.

Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. In E. Barberá & I. Martínez (Eds.), *Psicología y género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Educación.

Muñiz Hernández, L. (1998). Humor y educación. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 4, 201-216.

Narganes Robas, J. C. (1999). El profesor ante la Educación Física. Una disciplina en crisis desde el vanguardismo social y el inmovilismo académico administrativo, *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del I Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 291-298). Jerez: F.E.D.E.

NASPE. (2008). National Initial Physical Education Teacher Education Standards, *National Association for Sport and Physical Education*. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=9jpRd%2B5aH84%3D&tabid=676>: [acceso el 18.4.2012].

Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Navia Antenaza, C. S. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Ediciones Pomares.

Netz, Y., & Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity. An application of social cognitive theory. *The Journal of Psychology*, 138, 35-48.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

Nuevo López, P. (2009). *La Constitución educativa del pluralismo: una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*. La Coruña: Netbiblo.

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico, *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho.

OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Oja, S. N. (1989). Teachers: Ages and stages of development. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 119-150). London: Falmer Press.

Oja, S. N. (1993). Work in schools as a context for teacher development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(3), 253-265.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., & Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro: un estudio sociológico del magisterio de Castilla la Mancha*. Madrid: CIDE.

Ortega, R., & del Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Ortega Torres, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar. Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.

Ortíz Camacho, M. M., & Romero Cerezo, C. (2000). El Prácticum en la especialidad de Educación Física. Planteamientos y reflexiones de los diferentes agentes implicados. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. I, pp. 181-191). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Orwell, G. (1993). *Rebelión en la granja*. Barcelona: Destino.

Ovejero Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.

Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.

Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.

Pascual Baños, C. (1997). Análisis contextual en la formación del Profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.

Pascual Baños, C. (1998). Igualdad, equidad, diferencia y Educación Física. *Élide*, 0, 81-83.

Pascual Baños, C. (2000). La Pedagogía Crítica: una cuestión de ética. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 73-93). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Pascual Baños, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38.

Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Res Q Exerc Sport*, 82(3), 499-511.

Pascual, C., & Fernández Balboa, J. M. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. In J. M. Fernández Balboa & A. Sicilia Camacho (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 21-48). Barcelona: Inde.

Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económico.

Pastor Pradillo, J. L. (2001). El análisis como proceso eficaz para la definición de las actividades y de la intención educativa en Educación Física de Base, *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 76-86). Santander: Asociación de Docentes de Educación Física de Cantabria.

Pastor Pradillo, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y del ámbito académico. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 53-72.

Paxton, R. J., Estabrooks, P. A., & Dzewaltowski, D. (2004). Attraction to physical activity mediates the relationship between perceived competence and physical activity in youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), 107-111.

Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.

Pérez Gómez, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

Pérez Gómez, A. (1989a). *Formación y perfeccionamiento del profesor: bases conceptuales y principios de actuación*. Bilbao: Congreso Escuela, Cultura y Sociedad.

Pérez Gómez, A. (1989b). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 9-20). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2008a). Enseñanza para la comprensión. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2008b). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

Pérez Gómez, A. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36.

Pérez Turpín, J. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010b). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.

Petress, K. (2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124(3), 461-466.

Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

Pollard, A., & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: A handbook for the classroom*. London: Cassell.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Postic, M. (2001). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.

Powell, J. P., & Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 79-90.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo Municio, J. I., Monereo Font, C., & Castelló Badia, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (Vol. II, pp. 211-234). Madrid: Alianza.

Prat i Grau, M. (2001). Actitudes, valores y normas en Educación Física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2, 7-20.

Puertas Velarde, M. C. (2008). Relaciones interpersonales en los primeros años docentes, *Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pulido Rodríguez, R., Ballén Ariza, M., & Zúñiga López, F. E. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.

Pumares Puertas, L. (2005). Los mitos de la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 455-469.

Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Quintanilla Fisac, M. A. (1998). El reto de la calidad en las universidades. In J. Porte & M. Lladanosa (Eds.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 79-102). Madrid: Alianza Editorial.

Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 29(0), 803-808.

- Ramos Mondéjar, L. A., Del Villar Álvarez, F., Moreno Arroyo, P., Fuentes García, J. P., & Julián Clemente, J. A. (2000). La supervisión reflexiva como estrategia de formación del profesorado de Educación Física. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. II, pp. 151-166). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Resina Martín, J. (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a enseñar*. Madrid: La esfera de los libros.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal, *Athenea Digital* (Vol. 4, pp. 54-67). <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/85/85>: [acceso el 16.3.2012].
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Ríos Hernández, M. (2005). *Manual de Educación Física Adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rivera García, E. (1999). Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física, *Actas del I Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 247-262). Cádiz: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Robertson, D. L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roda Fernández, R. (2003). Socialización organizacional. In F. Gil Rodríguez & C. M. Alcover de la Hera (Eds.), *Introducción a la Psicología de las Organizaciones* (pp. 229-258). Madrid: Alianza.
- Rodrigo López, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Lestegás, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 1(1), pp. 1-13). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/99/681>: [acceso el 9.3.2012].

Rodríguez López, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.

Rodríguez López, J. M., & González-Piñero Doblas, L. (2001). Formación inicial de profesores principiantes de la Universidad de Huelva. In J. M. de Mesa López Colmenar, R. Castañeda Barrena, C. Mayor Ruíz & M. Sánchez Moreno (Eds.), *Aprendiendo a enseñar en la Universidad* (pp. 13-28). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rodríguez Marcos, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.

Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en educación: el sistema no directivo*. Barcelona: Paidós.

Rogers, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.

Romero Cerezo, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol. I, pp. 47-72). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Romero Cerezo, C., & Cepero González, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del Maestro Especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Romero Granados, S. (1995). La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. In M. Chivite (Ed.), *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 41-65). Jaca: Universidad de Zaragoza.

Roper, S. F. (2005). Who are your students? *Teaching Music*, 13(2), 46.

Rosales López, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Rosch, T. A., & Reich, J. N. (1995). *The enculturation of new faculty in higher education: A comparative investigation of three academic departments*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research.

Rosenthal, M., Pagnano-Richardson, K., & Burak, L. (2010). Alternatives to using exercise as punishment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(5), 44-48.

Rosenthal, R. (1997). Interpersonal expectancy effects: A forty year perspective. *Psychology Teacher Network*, 8, 2-4.

Roth, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31-35.

Rozada Martínez, J. M., Cascante Fernández, C., & Arrieta Gallastegui, J. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan.

Ruiz Corbella, M., & Martín Rodríguez, C. (1996). La formación del profesor de Educación Infantil y Primaria. In V. García-Hoz Rosales (Ed.), *Formación de profesores para la educación personalizada* (pp. 153-186). Madrid: Rialp.

Ruiz de Gauna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.

Ruiz Juan, F. (2001). Hacia una mejora de la calidad de vida a través de la práctica de actividades físico-deportivo-recreativas. Nuevos retos para la escuela del siglo XXI, *IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar en el nuevo milenio* (pp. 86-110). Santander: A.D.E.F. Cantabria.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física: cómo promover la sensibilidad moral y el comportamiento ético en las actividades físicas y deportivas*. Madrid: CCS.

Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicosocial. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.

Ruiz Pérez, L. M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.

Ruiz Pérez, L. M., Mata, E., & Moreno, J. A. (2004). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar. Estado de la cuestión. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 1-17.

Rumain, B. (2010). How can we help our children succeed? Insights from the psychological literature. *Education*, 131(2), 315-318.

Russell, T. (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 13-34). London: Falmer Press.

Sáenz-López Buñuel, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.

Sáenz-López Buñuel, P. (2000). Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física. *Revista de Educación*, 2, 223-240.

Sáenz del Castillo, A. A. (2009). Formación inicial del profesorado: propuestas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 11, 7-24.

Sagüillo Rodríguez, M. (2005). La lección de Educación Física en Educación Primaria: el fruto de un proceso de formación permanente. In N. Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 41-66). Barcelona: Inde.

- Sagüillo Rodríguez, M. (2009). Qué enseñaba y qué enseño de Educación Física a mis alumnos de Educación Primaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 11, 79-99.
- Saint-Exupéry, A. (2006). *El Principito*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Sala Isern, T. (2002). *Crónica de un profesor de Secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro*. Barcelona: Península.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Asín, A., & Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23.
- Sánchez González, M. P. (2010). Trabajos en grupo: el compromiso contractual. In M. P. Sánchez González (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 23-30). Madrid: Narcea.
- Sánchez Moreno, M., & Mayor Ruíz, C. (2003). Supervisión clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. In C. Armengol Asparó & J. Gairín Sallán (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 487-493). Barcelona: CissPraxis.
- Sancho Gil, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1990a). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 25-47.
- Santos Guerra, M. A. (1990b). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (2007). La arqueología de los sentimientos en la educación democrática. In A. Bolívar & A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democráticas* (pp. 129-151). Madrid: Wolters Kluwer.

Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.

Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scrton, S. (1990). *Gender and Physical Education*. Victoria: Geelong.

Scrton, S. (1992). *Shaping up to woman hood: Gender and girl's Physical Education*. Milton Keynes: Open University Press.

Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.

Seifried, C. (2008). Examining punishment and discipline: Defending the use of punishment by coaches. *Quest*, 60(3), 370-386.

Seligman, M. E. (1991). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.

Seligman, M. E. (1995). *Niños optimistas: cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. USA: Vintage Books.

Seligman, M. E., & Peterson, C. (1986). A learned helplessness perspective on childhood depression: Theory and research. In M. Rutter, C. E. Izard & P. Read (Eds.), *Depression in young people: Developmental and clinical perspectives* (pp. 223-249). New York: Guilford.

Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: Inde.

Senra Varela, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación: orientaciones prácticas*. Madrid: Sanz y Torres.

Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433.

Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice Physical Education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

Sicilia Camacho, A. (2004a). La interacción didáctica en educación. In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sicilia Camacho, A. (2004b). Las retóricas de la investigación: dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. In A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la Educación Física* (pp. 61-82). Sevilla: Wanceulen.

Sicilia Camacho, A., & Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.

Sicilia Camacho, A., & Fernández Balboa, J. M. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

Sicilia Camacho, A., & Rivadeneira Sicilia, M. L. (1995). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. In M. Chivite (Ed.), *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 483-490). Jaca: Universidad de Zaragoza.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Silvennoinen, M. (1994). ¡Todos en fila! La experiencia de la Educación Física Escolar y la imagen del papel del profesor. In J. I. Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva* (pp. 271-284). Málaga: Unisport.

Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el Siglo XXI* (pp. 203-212). Alicante: Marfil.

Simón, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. In M. A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 279-288.

Smyth, J. W. (1984). *Clinical Supervision-Collaborative Learning about Teaching. A handbook*. Victoria: Deaking University Press.

Smyth, J. W. (1991a). International perspectives on teacher collegiality: A labour process discussion based on the concept of teachers work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323-346.

Smyth, J. W. (1991b). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

- Sparkes, A. (1988). The micropolitics of innovation in the Physical Education curriculum. In J. Evans (Ed.), *Teachers, Teaching and Control in Physical Education* (pp. 157-177). London: Falmer Press.
- Sparkes, A. (1992a). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 11, 29-33.
- Sparkes, A. (1992b). Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema. In O. Contreras Jordán & L. J. Sánchez García (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 117-154). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Sparkes, A. (1994a). Life histories reflection and Physical Education teacher education: Exploring the possibilities. In L. Montero Mesa & J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 555-567). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sparkes, A. (1994b). Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación. In J. I. Barbero González (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva* (pp. 73-92). Málaga: Unisport.
- Sparkes, A. (1995). Writing people: Reflections on the dual crises of representation and legitimation in qualitative inquiry. *Quest*, 47(2), 158-195.
- Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 101-122.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. In A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 49-58). Sevilla: Wanceulen.
- Sparkes, A., & Devís Devís, J. (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: un estudio biográfico. In J. Devís Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 87-100). Alcoy: Marfil.

Sparkes, A., & Devís Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el deporte. In W. Moreno Gómez & S. M. Pulido Quintero (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.

Sparks-Langer, G. M., & Colto, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strachan, S. M., Brawley, L. R., Spink, K. S., & Jung, M. E. (2009). Strength of exercise identity and identity-exercise consistency: Affective and social cognitive relationships. *J Health Psychol*, 14(8), 1196-1206.

Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.

Svodoba, B. (1996). Síntesis de las investigaciones actuales: primera parte. In M. d. E. y. Ciencia (Ed.), *La función del deporte en la sociedad. Salud, socialización, economía* (pp. 105-121). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tan, S. K. S. (1996). Differences between experienced and inexperienced Physical Education teachers' augmented feedback and interactive decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 151-170.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó Saballs, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Badalona: Paidotribo.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. In J. Devís Devís & C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 185-208). Barcelona: Inde.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-20.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toremén, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 273-277.
- Torres Santomé, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Trout, J., & Graber, K. C. (2009). Perceptions of overweight students concerning their experiences in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 272-292.

UVa. (2011). Resolución del Rectorado de la Universidad de Valladolid, de 28 de abril de 2011, por la que se convoca el concurso número 6/2011 para la provisión de plazas de cuerpos docentes universitarios, en régimen de interinidad, y de personal docente e investigador contratado en régimen de derecho laboral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vaca Escribano, M. J. (1987). *El cuerpo entra en la escuela. Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en el ciclo medio de la EGB*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vaca Escribano, M. J. (1996). *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vaca Escribano, M. J. (2002a). El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 99-114.

Vaca Escribano, M. J. (2002b). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vaca Escribano, M. J. (2005). Lecciones de psicomotricidad en Educación Infantil: los primeros pasos de la Educación Física Escolar. In N. Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 15-37). Barcelona: Inde.

Vaca Escribano, M. J., & Varela Ferreras, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Valbuena Pacho, A. (2002). Lenguaje e interacción. In A. García García (Ed.), *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar* (pp. 27-30). Gijón: Consejería de Educación y Cultura.

Valcárcel Cases, M. (2003). La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior, *Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario*. [http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf): [acceso el 21.3.2011].

- Valdivia, P. A. (2010). *La coeducación en el sistema educativo español. Un análisis desde la Educación Física*. Jaén: Asociación Didáctica Andalucía.
- Valero García, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.
- Van Manen, M. (2008). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vaquero Barba, A. (2000). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso de formación y alternativas*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Vázquez Gómez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez Gómez, B. (1996). Educación Física y coeducación. In J. A. Cecchini Estrada (Ed.), *Personalización en la Educación Física* (pp. 321-336). Madrid: Rialp.
- Vázquez Gómez, B., & Álvarez Bueno, G. (1996). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vázquez Gómez, B., Fernández García, E., & Ferro López, S. (2000). *Educación Física y género: modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Veenman, S. (1988). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- Velasco Maillo, H. M., & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Velázquez Buendía, R., & Maldonado Rico, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en Educación Física. In J. L. Hernández Álvarez & R. Velázquez Buendía (Eds.), *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 169-204). Barcelona: Graó.

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Velázquez Callado, C. (2006). Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física, *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2-33.

Vicente Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Viciano, J., Cervelló, E., San Matías, J., & Requena, B. (2003). Influencia del *feedback* positivo y negativo en alumnos de Secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase, *Motricidad: revista de Ciencias de la Actividad Física y del deporte* (Vol. 10, pp. 99-116). <http://www.cienciadeporte.com/motricidad/10/art6.pdf>. [acceso el 18.01.2012].

Viciano Ramírez, J., Delgado Noguera, M. A., & Del Villar Álvarez, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al entrenamiento deportivo. *Revista Motricidad*, 3, 151-175.

Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212.

Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.

Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Universidad de Granada.

Villar Angulo, L. M. (1998). Formación práctica de los maestros. In A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo & M. V. Sotomayor Sáez (Eds.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 263-280). Madrid: Narcea.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO (International Institute for Educational Planning).

Vonk, J. H. (1983a). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.

Vonk, J. H. (1988). *Perspectives in the Education and Training of Teachers*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

Vonk, J. H. (1989). Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21.

Vonk, J. H., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

Vonk, J. H. C. (1983b). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.

Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization of newcomers*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.

Warner, A. L., Houston, W. R., & Cooper, J. M. (1977). Rethinking the clinical concept in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15-18.

Wedman, J. M., Martin, M. W., & Mahlios, M. C. (1990). Effect of orientation, pedagogy and time on selected student teaching outcomes. *Action in Teacher Education*, 12(2), 15-24.

Weiss, B. (2004). *Muchas vidas, muchos maestros*. Barcelona: Zeta.

Weiss, N. R. (2005). Eliminating the use of behavioral techniques that are cruel and dehumanizing. *Exceptional Parent*, 35(10), 42-43.

Wellington, B. (1991). The promise of reflective practice. *Educational Leadership*, 48(6), 4-5.

Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.

Wilson, J. H. (2006). Predicting student attitudes and grades from perceptions of instructors' attitudes. *Teaching of Psychology*, 33(2), 91-95.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn. A comprehensive guide for teaching all adults*. London: John Wiley & Sons.

Woods, P. (1987). Life histories and teacher knowledge. In J. W. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp. 121-135). London: Falmer Press.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Wright, P. M. (2012). Offering a TPSR Physical Activity Club to adolescent boys labeled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 94-114.

Yang, K. W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. *Language Arts*, 87(1), 49-61.

Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.

Yildizbas, F., & Cakir, F. (2009). Determination and study to same parameters of humor styles of kindergarten and elementary school teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1, 1624-1627.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. (1993). La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría-práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años. In L. Montero Mesa & J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 131-150). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza Beraza, M. A. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004a). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004b). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509.
- Zabalza Beraza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M. L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M. M., Moreno, R., & Rodrigo, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y currículum oculto en Educación Física. In M. L. Zagalaz & M. Cepero (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista* (pp. 293-318). Jaén: Jabalcuz.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

Zeichner, K. M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa Sánchez (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 120-127). Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 78-94). Madrid: Akal.

Zeichner, K. M. (2010a). *La formación del profesorado y la justicia social*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. M. (2010b). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.

Zubieta, J. C., & Susino, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

## **ANEXOS**

### **ANEXOS DISPONIBLES EN EL CD-ROM ADJUNTO EN EL DOCUMENTO**

Anexo I. Autoevaluaciones del alumnado

Anexo II. Contratos curriculares del alumnado

Anexo III. Extractos de diarios e historia de vida

Anexo IV. Entrevistas y reflexiones compartidas con otros docentes

Anexo V. Evaluación del docente por parte del alumnado

Anexo VI. Fichas de trabajo de responsabilidad personal y social

Anexo VII. Fotografías

Anexo VIII. Opiniones del alumnado sobre la importancia del humor del docente en el aula

Anexo IX. Presentaciones de aula sobre contenidos de Educación en Valores

Anexo X. Recuerdos del alumnado acerca de sus profesores

Anexo XI. Seminario de trabajo: la identidad docente en alumnos de formación inicial





